

# Service général de l'Inspection

## Rapport général 2018-2019

Volume 1

Bilans des missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études menées  
dans chaque niveau et type d'enseignement

# Table des matières

## Volume 1

1. Introduction.....	3
2. Bilan quantitatif.....	4
3. Bilan qualitatif : analyse transversale des pratiques d'évaluation.....	7
3.1. L'évaluation formative et certificative dans l'enseignement obligatoire .....	7
3.1.1. L'évaluation et le Pacte pour un enseignement d'excellence.....	7
3.1.2. Constats posés à travers la mission de contrôle du niveau des études sur le thème de l'utilisation des évaluations externes non certificatives (EENC) dans l'enseignement fondamental ordinaire.....	7
3.1.3. Constats posés à travers les missions de contrôle du niveau des études systématique dans l'enseignement secondaire ordinaire.....	9
3.2. L'évaluation formative et certificative dans l'enseignement tout au long de la vie .....	11
3.2.1. Constats posés à travers la mission de contrôle systématique du niveau des études dans l'enseignement artistique.....	11
3.2.2. Constats posés à travers la mission de contrôle du niveau des études sur le thème de l'évaluation des acquis d'apprentissage dans l'enseignement de promotion sociale.....	12
3.3 Conclusion du bilan qualitatif relatif aux pratiques d'évaluation.....	14
4. Bilan qualitatif : divers dispositifs pédagogiques .....	15
4.1. Dans l'enseignement fondamental ordinaire.....	15
4.1.1. Principaux constats concernant le suivi des enfants maintenus en classes maternelles	15
4.1.2. Principaux constats concernant les stratégies efficaces d'apprentissage de la lecture.	15
4.1.3. Principaux constats concernant la mesure du temps d'apprentissage aux niveaux maternel et premier degré du primaire.....	16
4.1.4. Principaux constats concernant le suivi des élèves dans le premier degré différencié (en collaboration avec des inspecteurs de l'enseignement secondaire).....	16
4.2. Dans l'enseignement secondaire ordinaire.....	17
4.2.1. Principaux constats concernant l'immersion linguistique de la 1 <sup>re</sup> à la 6 <sup>e</sup> secondaire....	17
4.2.2. Principaux constats concernant la pénurie d'enseignants dans l'enseignement secondaire.....	17
4.2.3. Principaux constats concernant le bien-être à l'école.....	18
4.2.4. Principaux constats concernant la valorisation des apprentissages dans les formations optionnelles.....	18

4.3. Dans l'enseignement spécialisé.....	19
4.3.1. Principaux constats concernant la mise en œuvre des aménagements raisonnables...	19
4.3.2. Principaux constats concernant les pédagogies adaptées.....	20
4.3.3. Principaux constats concernant l'enseignement de type 5.....	21
4.3.4. Principaux constats concernant les internats.....	21
4.4 Dans l'enseignement de promotion sociale.....	22
5. Conclusion.....	23
6. Annexes	
Annexe 1:	
Synthèse des recommandations.....	24
Annexe 2: Rapports inter-services	
Rapport de suivi des élèves du premier degré différencié sous l'angle de la préparation au CEB	
Rapport concernant la mise en œuvre des aménagements raisonnables	
Rapport sur les constats concernant les pédagogies adaptées	
<b>Volume 2</b>	
Annexe 3: Rapports services	
Rapport sur l'impact des dernières dispositions légales en matière de maintien en M3	
Rapport sur les stratégies mises en œuvre au niveau de l'enseignement fondamental en vue d'améliorer l'apprentissage de la lecture	
Rapport sur le temps scolaire prescrit aux temps d'enseignement organisés. Comment l'école gère-t-elle ces/ses temps ?	
Rapport sur l'apprentissage par immersion	
Rapport lié aux missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études et à une mesure de la pénurie	
Rapport sur le bien-être scolaire	
Rapport sur la valorisation des apprentissages dans les formations optionnelles et les cours artistiques	
Rapport sur les constats concernant l'enseignement de type 5	
Rapport concernant les internats et homes d'accueil	

## 1. Introduction

Ce rapport se fonde sur les bilans des missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études menées par les membres du service général de l'inspection dans les établissements scolaires et les centres psycho-médico-sociaux durant l'année scolaire 2018-2019.

Il clôture douze années de fonctionnement du Service général de l'Inspection selon les principes et les règles fixées par le décret du 8 mars 2007. Pour rappel, ce décret confiait principalement aux inspecteurs une mission d'évaluation et de contrôle du niveau des études qui s'exerçait a priori et de manière systématique.

Cette année scolaire 2018-2019 peut être qualifiée d'année de transition, à la fois rythmée par les travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence, dans lesquels ont été impliqués de nombreux inspecteurs, et résolument tournée vers le nouveau décret relatif au service général de l'inspection que le Service a progressivement intégré.

Ainsi, à la suite de l'arrêt anticipé des missions d'évaluation du niveau des études de 1<sup>re</sup> visite, décidé en janvier 2019, le nombre de ces missions a sensiblement diminué, tandis que le nombre de missions d'évaluation de dispositifs pédagogiques spécifiques à la demande du Gouvernement a augmenté, ainsi que le nombre de missions d'expertise pédagogique au sein de groupes de travail faisant partie de différents chantiers du Pacte. Notons que les autres catégories de missions à savoir l'appréciation des aptitudes pédagogiques et les missions d'investigation sont restées stables.

Outre le bilan quantitatif du Service général, le rapport comporte deux volets:

- 1) un bilan qualitatif transversal centré sur les pratiques d'évaluation ;
- 2) un bilan qualitatif synthétisant les évaluations de dispositifs pédagogiques effectuées par les services d'inspection de l'enseignement fondamental, secondaire et spécialisé.

## 2. Bilan quantitatif

### 1. Répartition des missions effectuées dans les différents services

	SI Fondamental	SI Secondaire	SI Spécialisé	SI Promotion sociale	SI Enseignement artistique	SI CPMS
Missions d'évaluation et de contrôle	19%	35%	53%	24%	36%	54,3%
Missions d'appui dans le cadre des évaluations externes	6%	6%	2%			
Formation	3%	3%	2%		1,2	1,2%
Mission d'avis sur les manuels scolaires		3%				
Collaboration avec les départements pédagogiques des Hautes Écoles		1%			0%	
Participation à des groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements	17%	26%	9%		57%	16%
Missions d'enquête et d'investigation	13%	8%	13%	1%	1%	1,8%
Appréciation des aptitudes pédagogiques	8%	2%		0%	0%	0,5%
Réunions de coordination	6%	7%	18%		3%	26,2%
Tâches spécifiques à l'Enseignement qualifiant		4%	3%			
Contrôle de l'Enseignement à domicile	5%	1%			0%	
Évaluation des organismes de formation				2%		
Informations aux établissements				5%		

Admission subvention				3%		
Expérience utile Enseignement supérieur				2%		
Autres	23%	11,6%		16%		

## 2. Synthèse des activités, service par service

Dans le service d'inspection de l'Enseignement fondamental, 721 rapports concernant l'évaluation du niveau des études ont été établis durant l'année scolaire 2018-2019.

Dans le service d'inspection de l'Enseignement secondaire, 563 rapports concernant l'évaluation du niveau des études ont été établis durant l'année scolaire 2018-2019.

Si, au terme de la 1<sup>re</sup> visite, 67% des rapports se concluaient sur la mention « ne satisfait pas », lors des revisites, 60% des établissements concernés avaient pallié les manquements observés.

Dans le service d'inspection de l'Enseignement spécialisé, les missions du niveau des études menées concernaient principalement des revisites, afin de vérifier si les manquements constatés avaient été palliés.

Dans le cadre des recommandations du Pacte pour un Enseignement d'excellence visant à promouvoir une école de plus en plus inclusive, le service de l'inspection de l'Enseignement spécialisé a privilégié le développement des collaborations avec les services de l'enseignement ordinaire tant fondamental que secondaire et ponctuellement de l'inspection des Centres PMS /CPMS. Cette collaboration accrue est particulièrement perceptible dans l'augmentation notable de l'implication des inspecteurs de l'Enseignement spécialisé dans le cadre des passations des épreuves du CEB (5 inspecteurs ont été concernés en 2018-2019 pour 4 au cours de l'année scolaire précédente).

Dans le service d'inspection de l'Enseignement de promotion sociale et de l'enseignement en e-learning, 53 rapports concernant l'évaluation du niveau des études ont été établis durant l'année scolaire 2018-2019.

Dans le service d'inspection de l'Enseignement artistique, 108 rapports concernant l'évaluation du niveau des études dans les quatre domaines artistiques ont été établis durant l'année scolaire 2018-2019.

Outre les missions récurrentes de contrôle de l'application des programmes de cours, de la cohérence des pratiques, en ce compris les pratiques d'évaluation et la planification des apprentissages, de l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques, les missions effectuées durant l'année scolaire 2018-2019 ont principalement visé l'évaluation de la prise en compte de l'intelligence artistique.

En ce qui concerne les revisites, des réserves persistent encore. Elles portent essentiellement :

- sur le manque d'infrastructures et d'équipement pour atteindre les objectifs et finalités ;
- sur la faiblesse des démarches entreprises en termes de formation continue des enseignants et en termes de réflexion et d'initiatives des équipes pédagogiques pour donner davantage sens aux apprentissages.

Dans le service d'inspection, des Centres psycho-médico-sociaux, 4 rapports faisant suite à des visites de centres et 4 rapports faisant suite à des visites d'organismes agréés ont été établis durant l'année 2018-2019. Tous donnent lieu à la mention « satisfait ». Pour l'ensemble des missions d'évaluation, les inspecteurs ont privilégié le travail d'équipe, en l'adaptant, lorsque cela s'est avéré nécessaire, pour certaines phases, puisque le service ne compte depuis septembre 2016 qu'une seule personne pour la discipline psychopédagogique.

3. Dans les services d'inspection de l'Enseignement fondamental, secondaire et spécialisé et artistique, l'arrêt, au mois de janvier, du contrôle et des évaluations systématiques du niveau des études, l'immobilisation des écoles de la première phase des plans de pilotage et, dans certains services, le manque d'effectif (du fait du non-remplacement des inspecteurs admis à la retraite) justifie la **diminution importante de rapports établis dans le cadre de missions systématiques d'évaluation et de contrôle du niveau des études**.

En revanche, une orientation progressive vers les missions du nouveau décret Inspection a conduit à une **augmentation de missions thématiques d'évaluation et de contrôle du niveau des études** répondant soit à une demande des autorités, soit identifiées par le Service à partir de constats établis au cours des exercices précédents. Ces missions préfigurent les futures missions d'évaluation de dispositifs pédagogiques.

4. Certains services, en particulier ceux de l'inspection de l'Enseignement spécialisé et de l'Enseignement de promotion sociale, pointent **un important déficit de personnel** dû au non-remplacement des inspecteurs admis à la retraite. Outre le fait que les missions doivent être réparties sur les inspecteurs en fonction – ce qui alourdit leur tâche –, un certain nombre de secteurs professionnels ne sont plus couverts. À terme, cette situation risque de mettre en danger la continuité du service.
5. Tous les services soulignent l'implication importante des inspecteurs dans les **chantiers du Pacte**, avec, pour conséquence, un accroissement important du nombre de réunions et du temps consacré au travail de recherche, de réflexion, de production de documents.

### 3. Bilan qualitatif : analyse transversale des pratiques d'évaluation

Parce que l'évaluation constitue un important levier d'amélioration du système éducatif, le choix a été fait de focaliser le rapport général du Service général de l'inspection sur les pratiques d'évaluation. Tant les missions systématiques que les missions thématiques de contrôle du niveau des études mettent en évidence, à ce sujet, des éléments susceptibles d'alimenter la réflexion des acteurs de l'enseignement.

#### 3.1. L'évaluation formative et certificative dans l'enseignement obligatoire

##### *3.1.1. L'évaluation et le Pacte pour un enseignement d'excellence*

La transformation du paradigme de l'évaluation constitue un enjeu important pour l'amélioration de notre système éducatif. Selon les travaux menés au cours de la 1<sup>re</sup> phase du Pacte pour un Enseignement d'excellence, alors que le décret de 1997 définissant les missions de l'enseignement promeut une pédagogie différenciée s'appuyant sur une évaluation formative, *« l'évaluation est encore trop souvent utilisée comme « sanction », plutôt que comme outil de diagnostic pour l'élève et l'enseignant (et même pour les parents).*

Dans une perspective, non seulement, de réduction drastique du redoublement dans le cadre de l'installation d'un tronc commun, mais aussi de restauration du désir et du plaisir d'apprendre chez les élèves, le Pacte veut faire évoluer de manière substantielle les modalités d'évaluation des élèves.

L'avis n°3 du Groupe central préconise une modification fondamentale de posture en matière d'évaluation de la part de l'ensemble des acteurs. L'évaluation formative doit devenir prédominante, elle doit s'inscrire dans le processus d'accompagnement personnalisé des élèves et son rôle premier doit être d'identifier les besoins en remédiation et les possibilités de dépassement des élèves.

Par ailleurs, l'avis n°3 du Pacte préconise le développement *« d'outils d'évaluation diagnostique tout au long du tronc commun pour ne pas laisser évoluer les enfants dans leurs parcours sans remédier directement aux difficultés constatées »*. À cet effet, des évaluations externes non certificatives seraient organisées à quelques grands moments clés de ce continuum. Elles auraient *« une fonction d'ajustement et permettraient la réalisation de feedbacks réguliers sur ce qui est acquis et sur ce qu'il convient de travailler encore, plutôt que de les voir transformées en jugements sur l'efficacité du palier précédent »*.

##### *3.1.2. Constats posés à travers la mission de contrôle du niveau des études sur le thème de l'utilisation des évaluations externes non certificatives (EENC) dans l'enseignement fondamental ordinaire*

Les évaluations externes non certificatives étant obligatoires dans tous les établissements scolaires depuis 2006, l'objectif de la mission, menée par une équipe de huit inspecteurs de l'enseignement primaire et maternel, était d'effectuer un état des lieux de l'utilisation effective de cet outil d'évaluation formative.

Alors que certaines équipes pédagogiques exploitent positivement le dispositif, des freins importants sont rencontrés par de nombreuses équipes. Les principaux freins sont les suivants.

- 1) Les épreuves externes non certificatives poursuivent plusieurs objectifs qui ne concernent pas toujours les mêmes acteurs (pouvoir régulateur, équipes enseignantes) ; cela entraîne une confusion dans l'esprit des enseignants qui peuvent y voir un **outil de contrôle, plutôt qu'un moyen de contribuer à l'amélioration de leurs pratiques** ;

Recommandation 1 :

Harmoniser et clarifier le contenu du décret et des circulaires relatives aux épreuves externes non certificatives pour permettre aux équipes éducatives de donner plus de sens au dispositif.

Recommandation 2 :

Insister davantage, dans la circulaire, sur l'opportunité donnée aux écoles de se saisir des évaluations externes pour améliorer la qualité de leur enseignement.

- 2) Certains enseignants regrettent le manque d'information claire et précise, durant leur formation initiale, sur les objectifs du dispositif EENC et son exploitation dans le cadre de **pratiques collaboratives** ;

Recommandation 3 :

Renforcer la formation des futurs enseignants aux pratiques collaboratives dans le cadre des EENC.

- 3) Des enseignants pointent le manque d'accompagnement de la Direction dans le cadre de l'analyse et l'exploitation des élèves ; ils sont relayés par 60% des Directions qui souhaitent elles-mêmes bénéficier, avec leur équipe, d'un **accompagnement externe quant à l'utilisation des différents outils proposés**.

Recommandation 4 :

Prévoir, dans le cadre du dispositif EENC, des modalités d'interactions entre les concepteurs des épreuves (les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, des formateurs) et les équipes éducatives afin d'inciter les enseignants à utiliser les documents mis à leur disposition.

- 4) D'une part, 25% des enseignants déclarent ne pas avoir reçu les documents et d'autre part, les concertations entre enseignants ne constituent pas de véritables pratiques collaboratives permettant d'**impliquer l'ensemble des titulaires** dans une exploitation pertinente et efficace des « pistes didactiques ». Il est à noter que les intitulés actuels « Pistes didactiques 3<sup>ème</sup> année », « Pistes didactiques 5<sup>e</sup> année » donnant l'impression de ne s'adresser qu'aux enseignants de ces deux niveaux spécifiques.

Recommandation 5 :

Étendre l'intitulé des documents relatifs aux pistes didactiques des EENC à tous les enseignants du fondamental afin d'interpeler l'ensemble de l'équipe éducative, en ce compris les enseignants du maternel.

- 5) Les enseignants regrettent que le document intitulé « Pistes didactiques », reconnu comme utile, **paraît trop tard** et ne soit pas publié au même moment que le document « Résultats et

commentaires ». Par ailleurs, il a été clairement mis en évidence par la majorité des équipes que la seule diffusion des documents par voie électronique n'était pas idéale.

Recommandation 6 :

Réduire le laps de temps s'écoulant entre les corrections des épreuves EENC en école et la diffusion des documents « Résultats et commentaires » et « Pistes didactiques ».

Le rapport souligne l'urgence de remédier aux difficultés rencontrées par les acteurs de terrain afin d'atteindre les objectifs des évaluations externes non certificatives, notamment dans le cadre de la mise en place du futur tronc commun.

*3.1.3. Constats posés à travers les missions de contrôle du niveau des études systématique dans l'enseignement secondaire ordinaire.*

Globalement, les inspecteurs observent que **l'évaluation formative constitue l'une des principales difficultés des enseignants** :

- difficulté de concevoir des évaluations équilibrées entre savoirs, savoir-faire et compétences ;
- prise de conscience insuffisante de la nécessité de concevoir des grilles de correction fines, permettant l'évaluation formative ;
- déséquilibre important entre les attendus des évaluations périodiques et des examens, entre ces mêmes évaluations et les épreuves externes...

À cet égard, ils établissent un lien entre ces difficultés et la suspension provisoire des travaux de la Commission des outils d'évaluation qui prive les enseignants d'outils d'évaluation bien construits et produits en quantité suffisante.

Du point de vue des disciplines, les constats suivants ont été effectués.

*Français en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années de l'enseignement professionnel ou technique*

L'évaluation formative est utilisée à des fins diagnostiques et/ou sommatives, mais elle l'est encore trop peu comme outil d'apprentissage ; **elle donne rarement lieu à des remédiations.**

En effet, on constate notamment que les notes attribuées sont parfois des notes d'encouragement, plutôt qu'une réelle objectivation des performances.

Par ailleurs, l'évaluation s'exerce surtout sur des tâches intermédiaires, voire sur la vérification de connaissances déclaratives et de savoir-faire isolés (connaissances restitatives, exercices systématiques de langue) ; les professeurs sont peu nombreux à opérer avec leurs élèves un retour sur les compositions réalisées en formation.

Il est à noter que des grilles d'évaluation commencent à être utilisées grâce aux exemples fournis par l'épreuve externe certificative du CESS.

Recommandation 7 :

Mettre sur pied des formations en cours de carrière des enseignants sur la pratique de l'évaluation formative, en insistant sur la nécessité de communiquer à l'élève plus précisément sur la pondération, les erreurs commises et les remédiations possibles.

Mathématiques en 2<sup>e</sup> année commune, dans les CEFA et en 5<sup>e</sup> professionnelle

Si on perçoit, dans les deux niveaux, **une grande cohérence entre les évaluations et les apprentissages et entre les évaluations et l'attendu, ainsi qu'une grande clarté dans la formulation des items d'évaluation**, les enseignants ne communiquent pas toujours explicitement les points accordés à chaque question ou bien l'endroit exact où se situe l'erreur dans la résolution de l'élève.

Après une évaluation, 16% des professeurs ne proposent rien du tout et 29% donnent chaque fois un solutionnaire complet et détaillé.

Recommandation 8 :

Organiser la reprise des travaux de la Commission des outils d'évaluation de manière à mettre à la disposition des enseignants des exemples d'outils bien construits et produits en quantité suffisante.

Sciences en 1<sup>re</sup> année commune et 5<sup>e</sup> année de l'Enseignement qualifiant, Physique en 4<sup>e</sup> année technique de transition en sciences appliquées

À tout niveau, l'évaluation est essentiellement axée sur les savoirs et savoir-faire et est peu objectivée par l'utilisation de grilles d'évaluation critériées. Là encore, les inspecteurs pointent l'absence d'outils produits par la Commission des outils d'évaluation.

D'une manière générale, les inspecteurs constatent que **le travail collaboratif, notamment pour ce qui concerne la construction d'épreuves d'évaluation, est de nature à améliorer la pratique d'évaluation**. Toutefois, elle reste difficile à mettre en place dans les écoles où un seul enseignant a en charge une option scientifique.

Recommandation 9 :

Créer, au sein des équipes enseignantes, des groupes de travail en charge de l'élaboration de questions d'évaluation (formatives et certificatives).

Recommandation 10 :

Mettre, au sein de chaque réseau, des banques de questions d'évaluation à la disposition de tous leurs enseignants, voire même les partager sur une plateforme d'échange en interréseaux.

Morale en 3<sup>e</sup> année et 5<sup>e</sup> année

Si on note une volonté d'objectivation et de transparence dans l'évaluation des élèves, les travaux demandés ne rendent que rarement compte de la maîtrise de compétences disciplinaires. Peu d'enseignants ont construit des grilles critériées et pondérées ciblant les compétences spécifiques de la discipline.

Les outils d'évaluation construits en collaboration avec les conseillers pédagogiques sont généralement bien accueillis, mais ils souffrent de l'insuffisance de **diffusion de la part des réseaux**.

En ce qui concerne les autres disciplines, trop peu d'éléments ont été collectés sur l'évaluation pour pouvoir être généralisés.

### 3.2. L'évaluation formative et certificative dans l'enseignement tout au long de la vie

#### 3.2.1. *Constats posés à travers la mission de contrôle systématique du niveau des études dans l'enseignement artistique*

Le décret du 2 juin 1998 organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française précise que, dans l'enseignement artistique, la certification se fait sur la base d'une évaluation

- attestant l'atteinte de socles de compétences fixés pour chacune des filières de formation, de qualification et de transition et prenant en compte l'intelligence artistique, la maîtrise technique, l'autonomie et la créativité de l'élève,
- sur la base de critères fixés par le conseil des études.

**Les pratiques d'évaluation varient fortement d'un domaine artistique à l'autre.** Ainsi, alors que dans les domaines de la musique et de la danse, les critères d'évaluation sont souvent implicites et apparentés à un jugement de valeur ou de performance, dans le domaine des arts de la parole et du théâtre, ainsi que dans le domaine des arts plastiques et visuels, l'évaluation formative est pratiquée plus fréquemment.

*Domaine de la musique (cours visés : formation instrumentale classique, cor et trompe de chasse ; formation instrumentale classique et ancienne, clavecin et claviers ; formation instrumentale classique, harpe (diatonique, chromatique ou celtique) ; formation instrumentale classique, orgue et claviers (diatonique, chromatique ou celtique) ; formation instrumentale classique, trombone, tuba (alto, basse, baryton, bombardon) ; formation instrumentale classique, trompette, bugle et cornet à pistons ; formation instrumentale jazz, vents (cuivre))*

Dans plusieurs établissements, une réflexion a été entamée afin d'améliorer les processus d'évaluation, visant à rendre les critères d'évaluation plus explicites, à éviter de prendre davantage en compte les compétences à maîtriser, suivant une forme plus élaborée que la seule prise en compte de l'intelligence artistique, la maîtrise technique, l'autonomie et la créativité. L'**adoption de programmes de références** constituera vraisemblablement à cet égard une aide efficace, permettant de mieux structurer les différentes compétences à évaluer.

*Domaine de la danse (cours visés : l'ensemble des cours artistiques de base)*

Les **critères d'évaluation sont souvent implicites et détournés des apprentissages au profit du jugement de valeur ou de performance.** Les socles de compétences ne sont que rarement pris en compte dans les processus d'évaluation. La plupart du temps, lors des épreuves certificatives, il est fait appel à une personne extérieure à l'établissement qui ne dispose d'aucun critère et évalue spontanément selon son intuition première en se référant à une esthétique spécifique et à la maîtrise des éléments techniques.

*Domaine des arts de la parole et du théâtre (cours visés : l'ensemble des cours artistiques de base)*

L'**évaluation formative est pratiquée très spontanément** dans ce domaine. Sur le terrain, certains enseignants éprouvent parfois des difficultés à distinguer l'évaluation d'un « produit » (la qualité du texte interprété, la qualité de la scène) de l'évaluation d'un apprentissage. Lorsque cela fait l'objet d'une discussion à la suite d'une visite, les enseignants comprennent généralement très rapidement

comment ils en sont venus à cette dérive et déclarent souhaiter se centrer sur les apprentissages. Le type de formation artistique reçue dans le domaine est souvent à la source de cette confusion.

*Domaine des arts plastiques, visuels et de l'espace (cours visés : photographie ; joaillerie-bijouterie ; restauration d'œuvres et objets d'art ; sculpture)*

Comme lors des constats posés lors de l'exercice 2017-2018, **l'évaluation formative prend de plus en plus le pas sur d'autres types d'évaluations ainsi que sur les résultats chiffrés**. Lorsque ceux-ci existent encore, ils sont toujours accompagnés de commentaires explicatifs à destination des élèves. Ces commentaires sont formulés par l'enseignant titulaire ou par les membres des conseils de classe et d'admission.

L'enseignement prodigué poursuit la tendance générale – dans le domaine – à prendre davantage en considération le processus d'acquisition mis en œuvre par l'élève lui-même. De même, **l'échange direct avec l'élève concerne alors l'ensemble des commentaires, explications, interprétations, remarques et avis résultants de la lecture et de l'analyse des travaux qu'il a réalisés**.

Recommandation 11 (pour l'ensemble des domaines artistiques) :

En vue de rencontrer d'une part, les objectifs, missions et finalités de l'enseignement secondaire artistique et d'autre part, d'assurer un véritable accompagnement pédagogique, inciter les équipes pédagogiques à :

- s'impliquer davantage dans la prise en considération du parcours évolutif de l'élève et de son développement artistique ;
- abandonner l'évaluation du travail de l'élève en tant qu'œuvre finie et privilégier l'ensemble des processus que l'élève met en œuvre pour y arriver.

*3.2.2. Constats posés à travers la mission de contrôle du niveau des études sur le thème de l'évaluation des acquis d'apprentissage dans l'enseignement de promotion sociale.*

Les arrêtés du Gouvernement du 2 septembre 2015 portant règlement général des études de l'enseignement secondaire de promotion sociale et de l'enseignement supérieur de promotion sociale de type court et de type long stipulent que, dans l'enseignement de promotion sociale, l'évaluation est continue : elle se déroule pendant tout le cheminement de la formation. Elle doit porter sur un ou des acquis d'apprentissage (savoir, aptitudes, compétences) du dossier pédagogique. Elle est formative en donnant des appréciations sur les acquis d'apprentissage et en conduisant, s'il échet, à des remédiations. Elle est certificative en contrôlant les acquis à la fin d'une séquence d'apprentissage. Seuls les éléments relevant de l'évaluation certificative sont pris en considération pour évaluer les acquis d'apprentissage.

L'analyse des résultats du plan triennal 2012-2015 du Service de l'Inspection de l'Enseignement de promotion sociale (SI EPS) a mis en évidence un certain nombre de pratiques pédagogiques présentant des risques, dont prioritairement la sanction des études

La comparaison des résultats entre l'année 2016-2017 et l'année 2018-2019 montre que la conformité de mise en œuvre du dispositif pédagogique de « l'évaluation des acquis d'apprentissage » évolue favorablement, en ce qui concerne **la conformité des évaluations au regard des acquis d'apprentissage** fixés dans les dossiers pédagogiques des unités d'enseignement, passant d'un taux

de conformité de 71% à 79%, sans différence significative entre les unités d'enseignement secondaire et supérieur (respectivement 78 et 81%).

Cependant, la conformité relative à l'exploitation de critères de réussite pour évaluer et pour motiver les décisions ne montre pas d'amélioration entre 2016-2017 et 2018-2019 (passant respectivement, de 58% à 57% et de 73% à 74%). **L'identification de critères du seuil de réussite**, avec 57% de conformité seulement, reste, pour l'année 2018-2019, la principale **pratique à risques** du dispositif de « l'évaluation des acquis », plus encore pour les unités de l'enseignement secondaire (55% contre 61% pour les unités de l'enseignement supérieur).

De manière corolaire, le taux de conformité relatif à **l'exploitation des critères de réussite pour motiver les décisions de sanction des études** s'avère aussi être une pratique à risques, en particulier pour l'enseignement secondaire (54% contre 61% pour les unités de l'enseignement supérieur). Comme c'était déjà le cas dans le plan précédent, ces résultats montrent que les difficultés rencontrées dans la définition de critères de réussite interviennent non seulement dans le processus d'évaluation des acquis d'apprentissage, mais également dans la motivation explicite des décisions des conseils des études.

Pour les autres aspects du dispositif de « l'évaluation des acquis d'apprentissage », les résultats témoignent d'une bonne conformité :

- du respect du niveau des études du Cadre européen des certifications (CEC) - 95%
- de l'évaluation en lien avec les acquis d'apprentissage fixés dans les dossiers pédagogiques des unités d'enseignement – 82%.
- de l'évaluation en référence à tous les acquis d'apprentissage fixés dans les dossiers pédagogiques des unités d'enseignement – 77%
- de la transmission des critères de réussite au premier dixième des unités d'enseignement – 78%
- de la notification individuelle et formelle des motivations des décisions de sanction des études – 86%
- de l'identification des acquis d'apprentissage dans les motivations des décisions de sanction des études – 78%
- de l'indication du fondement légal ou réglementaire qui justifie la décision de sanction – 76%.

En conclusion, l'analyse réalisée sur la base des différents critères du dispositif de « l'évaluation des acquis d'apprentissage », au travers d'une étude longitudinale, permet d'affirmer que les établissements de l'Enseignement de promotion sociale se sont approprié la plupart des dispositions légales et règlementaires relatives à l'évaluation, de manière satisfaisante.

À l'avenir, nous proposons de focaliser les investigations du Service sur les pratiques pédagogiques qui ne sont pas encore intégrées dans l'évaluation des acquis d'apprentissage, à savoir l'exploitation des critères de réussite et du degré de maîtrise.

Lors des investigations liées à l'évaluation des acquis, de nouvelles **bonnes pratiques** suivantes ont été relevées dans plusieurs établissements :

- L'évaluation des acquis d'une unité d'enseignement en lien avec l'épreuve intégrée
- L'exploitation de vademécum explicitant, aux chargés de cours, l'évaluation des acquis d'apprentissage
- L'encadrement individualisé ou collectif des chargés de cours visant l'appropriation de l'évaluation des acquis d'apprentissage.

### 3.3. Conclusion du bilan qualitatif relatif aux pratiques d'évaluation

Les rapports des inspecteurs du fondamental et du secondaire étayent les constats effectués en 2015 dans le cadre du Pacte.

Ils montrent que la mise en place de l'évaluation formative reste un exercice difficile, que la seule mise à disposition d'outils, de surcroît numériques, ne suffit pas à amorcer un changement de pratiques et qu'un soutien sur le terrain, en termes de formation et d'accompagnement, est indispensable.

L'analyse transversale témoigne du fait que le caractère obligatoire ou non de l'enseignement, le niveau d'enseignement, la forme d'enseignement ne seraient pas des facteurs qui influenceraient les pratiques d'évaluation, mais bien qu'elles se heurteraient, d'une part, à un important obstacle culturel et d'autre part à des obstacles techniques liés à la pédagogie par compétences et à la spécificité des disciplines.

Sur ces différents points, le Service général de l'Inspection émet une série de recommandations à destination des établissements, des Fédérations de pouvoirs organisateurs et du Gouvernement.

#### 4. Bilan qualitatif : divers dispositifs pédagogiques

Les rapports des différentes missions évoquées dans ce chapitre sont repris en annexe du rapport général.

##### 4.1. Dans l'enseignement fondamental ordinaire

###### 4.1.1. Principaux constats concernant le suivi des enfants maintenus en classes maternelles

- 1) Le parcours des élèves pour lesquels un dossier de demande de maintien a été introduit durant ces deux dernières années scolaires (2016-2017 et 2017-2018) reste sensiblement identique à ce qu'il était avant la mise en place de l'AGCF du 08-03-2017. En effet, le refus de maintien conduit, dans bien des cas, à un redoublement ou une année complémentaire en primaire, voire à une entrée plus rapide dans l'enseignement spécialisé.
- 2) Le plan différencié d'apprentissage influence insuffisamment l'accompagnement pédagogique de l'élève, en particulier dans les cas d'externalisation des aides via des interventions externes (médecins, spécialistes, logopèdes...) ou un partenariat avec les familles. Le PIA apparaît plus comme une obligation qu'un outil.
- 3) La qualité de la prise en charge des élèves en difficulté dépend fortement des compétences de l'enseignant.

Recommandation 12 :

Miser sur l'instauration du DACCE, outil commun à chaque intervenant dans la scolarité de l'élève, réclamant tant les observations que les stratégies envisagées pour pallier les difficultés d'apprentissage.

Recommandation 13 :

Prévoir, dans le cadre de la circulaire relative à l'encadrement complémentaire de logopèdes des moyens et des temps de communication constructive entre les logopèdes et les enseignants.

###### 4.1.2. Principaux constats concernant les stratégies efficaces d'apprentissage de la lecture

- 1) Les éléments relatifs à l'enseignement des stratégies de compréhension sont présents dans le référentiel et les programmes, mais ne sont pas suffisamment mis en exergue pour permettre aux enseignants de s'en emparer systématiquement.
- 2) Concernant la formation initiale des enseignants, l'offre en formation en didactique du français est inégale ; elle est influencée par l'orientation de l'établissement ou les priorités de chaque professeur. Néanmoins, des stratégies efficaces d'apprentissage de la lecture sont proposées dans certains établissements dès les classes maternelles.
- 3) Les enseignants ne se sont pas appropriés les documents produits par l'administration de la FWB, en raison d'un mode de diffusion inadéquat.

Recommandation 14 :

Répondre à la demande urgente d'accompagnement professionnel de proximité au sein de la classe.

Recommandation 15 :

Procéder à une évaluation des modalités de diffusion des outils produits par l'administration de la FWB.

#### 4.1.3. Principaux constats concernant la mesure du temps d'apprentissage aux niveaux maternel et premier degré du primaire

Précaution : Les éléments relevés par le groupe de travail sont essentiellement focalisés sur les pratiques d'enseignement, visibles dans le cadre des préparations et dans les pratiques effectives de classe.

- 1) De manière générale, on observe une grande variabilité dans la durée des temps d'apprentissage des élèves.
- 2) Les temps réels d'apprentissage proposés aux élèves sont généralement inférieurs à nettement inférieurs aux 28 périodes scolaires prescrites :
  - En maternel, les temps d'apprentissage représentent, en moyenne, 57 % du temps scolaire ;
  - En P1-P2, ils représentent, en moyenne, 86 % de ce temps.On observe également une grande variabilité au sein du niveau maternel puisque l'on passe de 45 % en accueil à 67 % en M3.
- 3) Des « incidents critiques », par exemple, l'intrusion des parents dans la classe, peuvent engendrer des pertes non négligeables de temps, perturbant, en moyenne, 17,7 % des moments observés (de quelques pour cent à 40 %). Si certains de ceux-ci sont difficilement maitrisables, car inopinés, par contre d'autres, davantage chroniques, devraient pouvoir être gérés, notamment par une approche collective des phénomènes observés.

Lors des investigations liées au temps d'apprentissage, les **bonnes pratiques** suivantes ont été relevées dans plusieurs établissements :

- aménager les périodes scolaires aux rythmes chronobiologiques des enfants en fonction de leur âge ;
- mieux anticiper une organisation réfléchiée et pensée par l'enseignant permettant aux élèves de rentabiliser ses actions ;
- créer un dossier pratique pour les puéricultrices, en vue d'anticiper l'organisation spatiale des prochaines activités et de permettre à chacune (puéricultrice et enseignante) d'exercer leur fonction respective;
- coconstruire un ROI (règlement d'ordre intérieur) sur la base des incidents critiques préalablement relevés afin d'envisager un ensemble de mesures évitant les pertes de temps.

#### 4.1.4. Principaux constats concernant le suivi des élèves dans le premier degré différencié (en collaboration avec des inspecteurs de l'enseignement secondaire)

- 1) On observe un manque de continuité du cursus pédagogique des élèves en échec au CEB, qui s'explique notamment par l'absence d'un rapport « Bilan des compétences » tel que le décret le prévoit.
- 2) L'absence fréquente d'un enseignant « référent PIA » dans les équipes secondaires nuit à la mise en place d'une action pédagogique réellement coordonnée.
- 3) Plus de 50% des enseignants rencontrés ne suivent aucune formation continue réellement en phase avec les problématiques rencontrées au premier degré différencié, notamment celle de la mise en place de modalités de remédiation.
- 4) Une instabilité récurrente dans la composition des équipes pédagogiques au premier degré différencié ajoutée au manque d'accompagnement de celles-ci dans le cadre des pratiques collaboratives nuit à la qualité de l'action collective menée.

Recommandation 16 :

Inciter les équipes pédagogiques concernées à élaborer un document effectuant le bilan des compétences de chaque élève inscrit dans l'enseignement différencié.

Recommandation 17 :

Désigner un enseignant « Référent PIA » au sein de chaque équipe pédagogique.

Recommandation 18 :

Mettre en œuvre des formations continues construites sur la base des réalités spécifiques rencontrées au premier degré différencié, notamment au sujet des modalités de remédiation.

Recommandation 19 :

Encourager la stabilisation des équipes travaillant dans l'enseignement différencié en vue d'assurer un véritable accompagnement pédagogique des élèves.

## 4.2. Dans l'enseignement secondaire ordinaire

### 4.2.1. Principaux constats concernant l'immersion linguistique de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> secondaire

Si l'acquisition progressive d'une autre langue que le français est grandement facilitée par cette procédure pédagogique, la maîtrise des compétences attendues dans les disciplines associées n'est pas suffisante.

Cette situation s'explique principalement par la difficulté de recruter des enseignants, détenteurs des titres requis et par le manque d'accompagnement des enseignants.

Idéalement, l'enseignant devrait être à la fois locuteur natif et compétent dans la discipline enseignée. Dans les faits, en raison de grandes difficultés de recrutement, la seule maîtrise de la langue d'immersion suffit souvent à l'engagement des professeurs des disciplines associées. En outre, il arrive fréquemment qu'un même professeur soit en charge de plusieurs disciplines, plus ou moins éloignées de sa formation initiale.

Soulignons le fait qu'aujourd'hui, en l'absence de conseillers pédagogiques spécialisés dans le domaine de l'immersion, l'action des conseillers pédagogiques concerne habituellement le cadre disciplinaire général et tient trop peu compte des spécificités de l'apprentissage en immersion.

Confrontés à une charge de travail anormalement importante et un accompagnement insuffisant, beaucoup d'enseignants en immersion éprouvent une grande souffrance, qui est à mettre en relation avec la difficulté de stabiliser les équipes.

### 4.2.2. Principaux constats concernant la pénurie d'enseignants dans l'enseignement secondaire

Précaution : En raison d'un échantillon trop réduit, en raison, notamment, de la limitation des missions de contrôle du niveau des études depuis janvier 2019, les résultats exposés sont à relativiser.

Sans surprise, l'échantillon actuel met en évidence une "pénurie" marquée pour quelques fonctions. En ce qui concerne le nombre d'heures de cours réellement assurées, le sondage effectué confirme les chiffres enregistrés en 2017-2018.

- 82,7 % des groupes-classes considérés ont bénéficié d'au moins 87,5 % des périodes organisables, dans les disciplines investiguées. Dès lors, 17,3 % des élèves de l'échantillon se sont vus pénalisés par un nombre important d'heures de cours non dispensées : au moins une heure sur huit ;
- Sur un total de 243 306 périodes de cours organisables dans les 2 791 groupes-classes visés, 15,0 % ne sont pas dispensées. Cependant, force est de constater que les périodes non prestées pour des motifs organisationnels, soit 8,6 %, sont supérieures aux périodes non prestées dues aux absences des enseignants en lien avec la pénurie (5,9 %).

Enfin, la mesure du lien entre les titres des enseignants et les constats posés lors des contrôles du niveau des études révèle que seule la catégorie "autres titres" est en net retrait quant au degré de satisfaction pour les points A (respect des programmes), B (adéquation des activités avec les compétences) et C (pratiques d'évaluation) alors que les deux autres catégories (titres requis ou suffisants) montrent un degré de satisfaction plus élevé.

#### *4.2.3. Principaux constats concernant le bien-être à l'école*

Cette investigation a mis en évidence l'intérêt porté par les directions à la question du bien-être à l'école. Les actions les plus citées concernent la lutte contre le décrochage scolaire, la rénovation et l'équipement de locaux, les activités culturelles et citoyennes et la lutte contre le harcèlement.

Ces actions sont associées, par les directions, à de multiples dimensions. Les deux dimensions qu'ils ont associées de façon privilégiée aux actions citées sont la qualité de l'enseignement et la qualité des relations.

Les freins le plus souvent évoqués sont le déficit en ressources humaines, le déficit en ressources matérielles et le manque de moyens financiers. Certains chefs d'établissement font part d'un manque d'autonomie dans la prise de décisions.

La présence d'une cellule bien-être au sein de l'établissement satisfait la majorité des directions. Ce type de cellule est toutefois peu fréquent dans les écoles.

Le degré de satisfaction relatif à la mise en œuvre de 5 actions spécifiques (l'accueil des nouveaux enseignants, les aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, le fonctionnement de la délégation de classe, l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle) est globalement élevé. La collaboration avec des partenaires extérieurs et l'accueil des nouveaux enseignants recueillent les plus hauts taux de satisfaction. Les chefs d'établissement se disent par ailleurs moins satisfaits de la délégation de classe et de la mise en œuvre d'aménagements raisonnables.

L'investigation a par ailleurs permis de constater que certaines de ces actions, pourtant instituées, ne sont pas mises en œuvre dans certains établissements.

#### *4.2.4. Principaux constats concernant la valorisation des apprentissages dans les formations optionnelles*

Les points d'attention choisis lors de ces missions sont centrés sur cinq paramètres distincts. La formation en cours de carrière et l'adéquation des locaux et des équipements relèvent d'un caractère

obligatoire. Par contre, la mise en œuvre de projets, la coordination des enseignants et la fréquentation de structures extérieures ont un caractère moins contraignant d'après la législation.

- 1) Dans 34 % des équipes, tous les enseignants disposent d'un projet personnel de formation en cours de carrière et à contrario, pour 24 % aucun projet n'est établi. Les 42 % restant ne rencontrent le prescrit que de façon partielle.
- 2) L'adéquation des locaux, ateliers, équipements avec les activités est globalement très satisfaisante.
- 3) Des projets sont mis en œuvre par 73 % des équipes pédagogiques. Le taux s'élève à 90 % dans l'enseignement qualifiant alors qu'en technique de transition, dans le secteur "Service aux personnes", 40 % des équipes engagent leurs élèves dans des projets. La presque totalité des projets est en adéquation avec les apprentissages prescrits par les référentiels et représente une plus-value pour les élèves.
- 4) Environ 20 % des OBG inspectées bénéficient d'heures NTPP spécifiquement consacrées à la coordination à raison de 1 à 4 périodes. Sans tenir compte des 24 rapports où un seul enseignant prend en charge l'ensemble des cours de l'OBG/de la discipline, 87 % des équipes sont investis pleinement ou partiellement dans un travail collaboratif.
- 5) La fréquentation de structures extérieures, effective pour 57 % permet aux élèves d'aborder les apprentissages selon une autre approche. Par ailleurs, 41 équipes (52 %) ont établi des partenariats (activités récurrentes hors classe ou ateliers). Parmi les groupes concernés par un CTA. Seuls 15 % fréquentent ces centres.

#### 4.3. Dans l'enseignement spécialisé

##### *4.3.1. Principaux constats concernant la mise en œuvre des aménagements raisonnables*

Le nombre d'élèves bénéficiant d'aménagements raisonnables présente une grande variabilité allant de quasi 0% à 10% du nombre total d'élèves.

Les aménagements relèvent, très majoritairement, du matériel et de l'organisationnel (pas de recto verso, police adaptée, interligne, réglette de lecture, utilisation de l'outil informatique, disposition spatiale de la classe, outils « antistress »...). Ils ne font pas toujours l'objet d'une réflexion globale, mais sont plutôt la résultante de l'action de certains enseignants particulièrement concernés. Les refus sont toutefois exceptionnels et ne concernent que les coûts considérés comme déraisonnables (ex : transformations au niveau des bâtiments – toilette adaptée – rampe d'accès).

Notons que ces coûts financiers peuvent varier suivant l'établissement scolaire, le réseau et la présence ou non d'associations (ex. : la Lumière) au sein de l'école. Ainsi, la difficulté semble plus prégnante au sein du réseau WB-E, car les directions doivent faire appel à la Direction de l'Infrastructure qui considérerait ces travaux comme non urgents.

#### 4.3.2. Principaux constats concernant les pédagogies adaptées

En 2017-2018, l'inspection relevait que les chiffres transmis par l'Administration datant de 2016 ne reflétaient pas tout à fait la réalité de terrain. En effet, des écoles organisent des pédagogies adaptées sans les avoir déclarées (dans la mesure où elles étaient expérimentales et n'apportaient aucune plus-value d'encadrement à l'établissement) ou disaient les avoir déclarées, alors qu'elles ne se retrouvaient pas dans le tableau transmis par l'administration. En 2018-2019, les missions menées ne mettent pas en avant de changement notable de cette situation.

Toutefois, l'inspection a relevé, de manière générale, le travail de collaboration et la volonté de l'ensemble du personnel de s'impliquer et d'adapter ses pratiques aux spécificités des élèves.

Il est à noter que les méthodes et le matériel qui s'avèrent efficaces pour les élèves souffrant de dysphasie, le sont également pour les autres élèves (troubles associés multidys...) présents dans les classes ;

Si la formation est pertinente et suffisante pour les classes accueillant des élèves autistes, elle reste défailante pour les autres pédagogies. La FWB ne finance pas les formations relatives aux troubles du langage. Les enseignants qui désirent se spécialiser dans ce domaine doivent le faire sur « fonds propres ». Cependant, certains pouvoirs organisateurs prennent en charge ces formations. De même, en ce qui concerne les polyhandicapés ou les HPLCI, il existe fort peu de formations possibles. Les pathologies très différentes et souvent qualifiées de « maladies rares » restent pointues et sont plus généralement liées à la sphère médicale.

L'outil informatique constitue un plus incontestable et les équipes sont généralement preneuses des formations proposées. Cependant, le matériel reste coûteux et les établissements ne disposent pas du budget nécessaire à un équipement adéquat. L'évolution rapide de la technologie en la matière ne facilite pas les choses. Pour rappel, les aides accordées par la Région Wallonne au niveau de l'équipement ne concernent que l'enseignement qualifiant (formes 3 et 4). L'utilisation de la tablette comme outil de communication assistée reste trop peu développée.

Le coût d'un spécialiste pour diagnostiquer la pathologie et ainsi donner les moyens aux CPMS d'établir l'annexe au protocole justificatif qui permet l'inscription dans une classe à pédagogie adaptée reste un frein.

Lors des investigations liées aux pédagogies adaptées, les **bonnes pratiques** favorisant le continuum pédagogique suivantes ont été relevées dans plusieurs établissements :

- L'application de méthodes communes au sein des équipes ;
- L'application des méthodes et du matériel utilisé pour les élèves souffrant de dysphasie aux autres élèves (troubles associés multidys...) présents dans les classes ;
- La collaboration entre enseignants et membres du personnel paramédical
- Le coaching des nouveaux enseignants (binômes)
- L'implication de membres de l'équipe éducative et le suivi de formations
- La recherche pour impliquer l'élève et ses parents
- L'évolution et l'utilisation plus répandue de l'outil numérique et de logiciels spécifiques comme moyen de compensation pour les apprentissages ainsi que la communication

- L'articulation du PIA avec un PEI qui permet d'avoir une programmation de toutes les compétences dans tous les domaines.
- Une fiche d'observation hebdomadaire qui donne un état des lieux sur les compétences travaillées, les difficultés rencontrées et les aménagements à mettre en place la semaine suivante.
- La présence d'un éducateur ou d'une puéricultrice pour accompagner les maîtres spéciaux lorsqu'ils prennent en charge les élèves autistes ou polyhandicapés.

#### 4.3.3. Principaux constats concernant l'enseignement de type 5

Les différentes missions font émerger les éléments suivants :

- des implantations ont été créées à la suite d'une demande pressante liée au "burnout" ou aux phobies scolaires ;
- certaines implantations préexistantes, qu'elles soient du fondamental ou du secondaire, ont observé une recrudescence de troubles psychiatriques et ont donc réorienté leurs pratiques en fonction des besoins spécifiques de ce type de population.

Il est important de souligner que ces élèves, manifestant un rejet du monde scolaire, ne sont pas l'apanage uniquement de l'enseignement secondaire. Cette problématique apparaît de plus en plus tôt et donc dès l'enseignement fondamental.

#### 4.3.4. Principaux constats concernant les internats

L'Inspection considère qu'il est opportun de réaliser une monographie spécifique des fonctions paramédicales, sociales et psychologiques dans les internats de l'enseignement spécialisé. Si la quasi-totalité des tâches, basées essentiellement sur les pratiques antérieures, est identique à celles de ces mêmes membres du personnel dans les écoles d'enseignement spécialisé, d'autres tâches, plus spécifiques, peuvent s'ajouter à la charge de travail de ces membres du personnel. Citons, pour exemples, la gestion du linge de certains élèves internes ou la gestion et l'accompagnement des jeunes pour les rendez-vous médicaux.

Si le législateur souscrit à cette option, il serait opportun :

- de statuer sur les prestations de nuit de ces diverses fonctions ;
- de définir, précisément, les documents administratifs que chaque fonction aura à tenir;
- d'envisager, dans le même temps, une monographie spécifique à la fonction d'éducateur d'internat (en tenant compte des caractéristiques propres à l'enseignement spécialisé et à son public particulier). En effet, toutes les fonctions présentes dans ces structures sont étroitement liées.

Concernant plus spécifiquement la collaboration entre les internats et les écoles partenaires, elle mériterait d'être davantage cadrée dans une perspective de professionnalisation du partenariat.

#### Recommandation 20 :

Contractualiser des rencontres structurelles plusieurs fois sur l'année entre équipes éducatives (réunions spécifiques étendues, conseils de classe) pour dépasser les échanges informels entre internats et écoles partenaires.

Recommandation 21 :

Inviter les équipes à mettre en place des échanges réguliers concernant les objectifs de leurs outils respectifs que sont le P.I.A. d'une part et la F.I.O. d'autre part.

#### 4.4 Dans l'enseignement de promotion sociale

Conformément à l'article 8 §4 de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 29 novembre 2017, le Service de l'Inspection de l'Enseignement de promotion sociale (EPS) est chargé du contrôle et de la vérification du respect des dossiers pédagogiques auprès des organismes de formation concernés par une convention signée avec le gouvernement de la Communauté française. Dans ce cadre, le Service de l'Inspection de l'EPS évalue la concordance du dispositif de l'évaluation des acquis d'apprentissage mis en place par les organismes des formations avec celui des dossiers pédagogiques de l'EPS pour les unités d'enseignement visées par la convention.

Lors de l'année scolaire 2018-2019, pour les différents organismes de formation évalués (SIREAS, CEFOR Margueritte Leblanc, Collectif Formation Société « CFS-CFSAD », Vivre chez soi), le service d'inspection a constaté que :

- les activités d'enseignement/d'apprentissage permettent d'atteindre les acquis d'apprentissage fixés aux dossiers pédagogiques ;
- les stages ainsi que l'évaluation des acquis d'apprentissage sont conformes aux dossiers pédagogiques et respectent le niveau des études ;
- l'équipement mis à la disposition des apprenants est conçu conformément aux dispositions légales et réglementaires.

Le Service de l'Inspection a également constaté la mise en place d'améliorations à l'initiative des organismes de formation faisant suite à des constats antérieurs:

- l'organisation d'un cours de communication afin de rencontrer tous les acquis d'apprentissage du dossier de la section « Aide familial »;
- l'attention particulière portée à l'accompagnement et à la rédaction des rapports de stage;
- le développement des compétences d'auto-évaluation et de justification de l'action;
- l'octroi d'un financement complémentaire pour la préparation à l'Épreuve intégrée et à la réussite des élèves.

Recommandation 22 :

Détecter les motifs d'une faible participation d'élèves à l'épreuve intégrée et mettre en œuvre des pratiques pour amener le plus grand nombre à la certification.

Recommandation 23 :

Actualiser les syllabus.

## 5. Conclusion

À l'aube de la mise en œuvre des nouvelles missions du Service général de l'Inspection, les rapports effectués par les différents services expriment un certain nombre d'inquiétudes, bien légitimes en cette période de transition, mais également la volonté d'aller de l'avant et de mettre en œuvre le nouveau modèle de gouvernance.

Tout d'abord, la réduction des effectifs due au non-remplacement des inspecteurs admis à la retraite fait craindre un alourdissement de la charge des inspecteurs et de manière plus critique, une impossibilité, faute d'experts dans certaines disciplines, de mener à bien certaines de leurs missions. Malgré cela, les inspecteurs ont réussi à mener toutes les missions qui leur avaient été confiées en 2018-2019, dans un égal souci de participer efficacement au pilotage des écoles et du système éducatif.

Ensuite, les nouvelles missions bouleversent les pratiques d'inspection, historiquement ancrées dans une culture de contrôle. De plus, l'absence de normes, pour ces nouvelles missions, génère un sentiment d'insécurité professionnelle. Malgré cela, les inspecteurs ont préparé la transition, notamment en reconfigurant les missions de contrôle en missions d'évaluation de dispositifs pédagogiques et en organisant davantage de missions transversales.

Enfin, l'abandon du contrôle systématique du niveau des études conduit à s'interroger sur la manière dont les nombreux manquements observés pendant plus de 10 années au cours des missions d'inspection, en particulier ceux relatifs à la couverture des programmes d'études, pourront être détectés demain. Malgré cela, les inspecteurs expriment, par leur participation active aux chantiers du Pacte, et l'appropriation progressive de leurs nouvelles postures, la volonté de participer activement au changement.

## 6. Annexes

### Annexe 1 : synthèse des recommandations

N°	Page	Recommandation	Direction et équipe enseignante	PO et FPO	Administration	Gouvernement FWB	IFC
<b>Analyse transversale des pratiques d'évaluation</b>							
Évaluations externes non certificatives (EENC) dans l'enseignement fondamental ordinaire							
1	8	Harmoniser et clarifier le contenu du décret et des circulaires relatives aux épreuves externes non certificatives (EENC) pour permettre aux équipes éducatives de donner plus de sens au dispositif.					
2	8	Insister davantage, dans la circulaire ad hoc, sur l'opportunité donnée aux écoles de se saisir des évaluations externes pour améliorer la qualité de leur enseignement.					
3	8	Renforcer la formation des futurs enseignants aux pratiques collaboratives dans le cadre des EENC.					
4	8	Prévoir, dans le cadre du dispositif EENC, des modalités d'interactions entre les concepteurs des épreuves (les Conseillers pédagogiques, les Inspecteurs, des formateurs) et les équipes éducatives afin d'inciter les enseignants à utiliser les documents mis à leur disposition.					
5	8	Étendre l'intitulé des documents relatifs aux pistes didactiques des EENC à tous les enseignants du fondamental afin d'interpeler l'ensemble de l'équipe éducative, en ce compris les enseignants du maternel.					
6	9	Réduire le laps de temps s'écoulant entre les corrections des épreuves EENC en école et la diffusion des documents « Résultats et commentaires » et « Pistes didactiques ».					

N°	Page	Recommandation	Direction et équipe enseignante	PO et FPO	Administration	Gouvernement FWB	IFC
<b>Pratiques d'évaluation dans l'enseignement secondaire ordinaire</b>							
7	9	Mettre sur pied des formations en cours de carrière sur la pratique de l'évaluation formative, en insistant sur la nécessité de communiquer à l'élève plus précisément sur la pondération, les erreurs commises et les remédiations possibles.					
8	10	Organiser la reprise des travaux de la Commission des outils d'évaluation de manière à mettre à la disposition des enseignants des exemples d'outils bien construits et produits en quantité suffisante.					
9	10	Créer, au sein des équipes enseignantes, des groupes de travail en charge de l'élaboration de questions d'évaluation (formatives et certificatives).					
10	10	Mettre, au sein de chaque réseau, des banques de questions d'évaluation à la disposition de tous leurs enseignants, voire même les partager sur une plateforme d'échange en interréseaux.					
<b>Pratiques d'évaluation dans l'enseignement artistique</b>							
11	12	(pour l'ensemble des domaines artistiques) Inciter les équipes pédagogiques à s'impliquer davantage dans la prise en considération du parcours évolutif de l'élève et de son développement artistique et à abandonner l'évaluation du travail de l'élève en tant qu'œuvre finie pour privilégier l'ensemble des processus que l'élève met en œuvre pour y arriver.					
<b>Évaluation de dispositifs pédagogiques</b>							
<b>Suivi des enfants maintenus en classes maternelles</b>							
12	15	Instaurer le DACCE, outil commun à chaque intervenant dans la scolarité de l'élève, réclamant tant les observations que les stratégies envisagées pour pallier les difficultés d'apprentissage.					

N°	Page	Recommandation	Direction et équipe enseignante	PO et FPO	Administration	Gouvernement FWB	IFC
13	15	Prévoir, dans le cadre de la circulaire relative à l'encadrement complémentaire de logopèdes des moyens et des temps de communication constructive entre les logopèdes et les enseignants.					
Stratégies efficaces d'apprentissage de la lecture							
14	15	Répondre à la demande urgente d'accompagnement professionnel de proximité au sein de la classe.					
15	15	Procéder à une évaluation des modalités de diffusion des outils produits par l'administration de la FWB.					
1 <sup>er</sup> degré différencié							
16	17	Inciter les équipes pédagogiques concernées à élaborer un document effectuant le bilan des compétences de chaque élève inscrit dans l'enseignement différencié.					
17	17	Désigner un enseignant « Référent PIA » au sein de chaque équipe pédagogique.					
18	17	Mettre en œuvre des formations continues construites sur la base des réalités spécifiques rencontrées au premier degré différencié, notamment au sujet des modalités de remédiation.					
19	17	Encourager la stabilisation des équipes travaillant dans l'enseignement différencié en vue d'assurer un véritable accompagnement pédagogique des élèves.					
Internats							
20	21	Contractualiser des rencontres structurelles plusieurs fois sur l'année entre équipes éducatives (réunions spécifiques étendues, conseils de classe) pour dépasser les échanges informels entre internats et écoles partenaires.					
21	26	Inviter les équipes à mettre en place des échanges réguliers concernant les objectifs de leurs outils respectifs que sont le P.I.A. d'une part et la F.I.O. d'autre part.					

N°	Page	Recommandation	Direction et équipe enseignante	PO et FPO	Administration	Gouvernement FWB	IFC
Enseignement de promotion sociale							
22	22	Détecter les motifs d'une faible participation d'élèves à l'épreuve intégrée et mettre en œuvre des pratiques pour amener le plus grand nombre à la certification.					
23	22	Actualiser les syllabus.					



**ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE  
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**Suivi des élèves du  
premier degré différencié  
sous l'angle de la préparation au CEB**

**Rapport intermédiaire 2018-2019**

**Groupe de travail - investigation n°5**

Monsieur Francis RENIER, Inspecteur en charge de la coordination de l'enseignement fondamental,

Mesdames Claudine BOUCHARD et Sandie LINDEN, Messieurs Jean-Luc CORNIA, Sébastien DUEZ, Serge LALOUX, Christophe PIROTTE, inspecteurs de l'enseignement fondamental.

Monsieur André FRANSOLETT, Inspecteur en charge de la coordination de l'enseignement secondaire ordinaire,

Mesdames Pascale BOUSMAN, Évelyne DANIELS, Catherine DERAMEE, Marie-Claire GERKENS, Suzanne HENNUY, Messieurs Frédéric DEVRIES, Frédéric MASCETTI, inspecteurs de l'enseignement secondaire ordinaire.

## **OBJET DE LA MISSION ET RAPPEL DE SON CONTEXTE**

<b>1.</b>	<b><u>MISE EN CONTEXTE</u></b>	<b>32</b>
<b>2.</b>	<b><u>MODALITÉS</u></b>	<b>33</b>
<b>3.</b>	<b><u>RESSOURCES UTILISÉES</u></b>	<b>34</b>
<b>4.</b>	<b><u>DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON</u></b>	<b>35</b>

## **CADRE THÉORIQUE**

<b>1.</b>	<b><u>HISTORIQUE DU 1<sup>ER</sup> DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ</u></b>	<b>38</b>
1.1.	<u>UNE ORIGINE PHILOSOPHIQUE</u>	38
<b>2.</b>	<b><u>ASPECT JURIDIQUE DU 1<sup>ER</sup> DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ</u></b>	<b>43</b>
<b>3.</b>	<b><u>RÉSULTATS DES ÉLÈVES LORS DE L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE EN FIN DE 1<sup>RE</sup> ET DE 2<sup>E</sup> DIFFÉRENCIÉE</u></b>	<b>48</b>
3.1.	<u>INTRODUCTION</u>	48
3.2.	<u>POURCENTAGES DE RÉUSSITE DES ÉLÈVES DE 1ÈRE ET 2ÈME DIFFÉRENCIÉES À L'ÉPREUVE EXTERNE COMMUNE</u>	48
3.3.	<u>RÉPARTITION DU TAUX D'OBTENTION DU CEB SELON L'ÂGE DES ÉLÈVES DE 1<sup>RE</sup> ET 2<sup>E</sup> DIFFÉRENCIÉES POUR LES ANNÉES SCOLAIRES 2008-2009 À 2014-2015</u>	49
<b>4.</b>	<b><u>FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RÉUSSITE SCOLAIRE</u></b>	<b>51</b>
4.1.	<u>L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN QUESTION</u>	51
4.2.	<u>LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT</u>	59
4.3.	<u>PARAMÈTRES INFLUENÇANT L'ACTE D'ENSEIGNEMENT, NOTAMMENT AU PREMIER DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ</u>	69
4.4.	<u>"DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE" ET "TROUBLES D'APPRENTISSAGE"</u>	75
4.5.	<u>KALÉIDOSCOPE DE PROFILS D'ÉLÈVES</u>	78
4.6.	<u>SE METTRE AU SERVICE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ</u>	87
4.7.	<u>L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LE STATUT DE L'ERREUR</u>	96

## **ANALYSE DES DONNÉES**

<b>1.</b>	<b><u>PROFIL DES ENSEIGNANTS</u></b>	<b>101</b>
1.1.	<u>INTRODUCTION</u>	101
1.2.	<u>ANALYSE DU PROFIL DES ENSEIGNANTS</u>	102
<b>2.</b>	<b><u>PROFIL DES ÉLÈVES</u></b>	<b>105</b>
2.1.	<u>ORIGINE ET PARCOURS DES ÉLÈVES DE 1D</u>	105

<b>3.</b>	<b><u>ACTIONS MENÉES PAR L'ÉCOLE</u></b>	<b>111</b>
3.1.	<u>LES CHOIX POSÉS PAR L'ÉTABLISSEMENT SONT CONFORMES AUX PRESCRITS</u>	111
3.2.	<u>LES CHOIX POSÉS PAR LES ÉTABLISSEMENTS SONT UNE PLUS-VALUE DANS LE SUIVI ET LA PRÉPARATION DES ÉLÈVES AU CEB</u>	115
3.3.	<u>ANALYSE DES PRATIQUES DE CLASSES, DES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGES ET DES PRATIQUES D'ÉVALUATION</u>	119
3.4.	<u>PRATIQUES DE CLASSE</u>	122
	<b><u>RECOMMANDATIONS ET PROLONGEMENTS</u></b>	<b>139</b>
1.	<u>RECOMMANDATIONS À L'AUTORITÉ</u>	140
2.	<u>RECOMMANDATIONS AUX POUVOIRS ORGANISATEURS</u>	141
3.	<u>RECOMMANDATIONS AUX DIRECTIONS ET AUX ÉQUIPES ÉDUCATIVES</u>	141
4.	<u>PROPOSITIONS DE PROLONGATION POUR LA CAMPAGNE 2019-2020</u>	142
	<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	<b>143</b>

OBJET DE LA MISSION ET RAPPEL DE SON CONTEXTE

## 1. Mise en contexte

Par "note verte", Madame la Ministre, Marie-Martine Schyns, a demandé au Service général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire de procéder à une investigation complémentaire dans le degré différencié.

Cette mission fait suite aux investigations que ce service a menées en 2017-2018. Ce dernier a effectué une mission visant à rechercher le profil des élèves de sixième primaire ayant échoué à l'épreuve externe commune de juin 2017.

Lors d'interviews réalisées dans les classes de 1<sup>re</sup> année différenciée, des questionnements ont été soulevés, notamment:

- Quel est le parcours antérieur de ces élèves?
- Que faudrait-il mettre en œuvre afin de permettre à ces élèves de vivre une scolarité au sein d'un tronc commun ?

La mission de cette année a été activée notamment à la suite de ces questionnements.

De nouvelles investigations orientées plus spécifiquement sur "*le suivi des élèves du degré différencié sous l'angle de la préparation à l'EEC*" ont donc été réalisées.

Ce présent rapport intermédiaire tente d'apporter un premier éclairage à ce sujet.

Dans un premier temps, le lecteur trouvera une partie relative au cadre théorique mentionnant différents aspects qui ont été envisagés pour certains de façon partielle, pour d'autres, de manière plus approfondie. L'objectif étant de permettre au groupe de travail de partager une vision commune des concepts, et ce, à la lumière des constats opérés lors des investigations.

C'est ainsi qu'au fur et à mesure des recherches, d'autres orientations relatives au champ scolaire se sont dégagées.

Dans un deuxième temps, le lecteur trouvera l'analyse des données relevées pendant les missions en école. Les données quantitatives sont issues de l'analyse de documents, d'entretiens avec différents acteurs, d'interviews d'élèves, de visites de classes. Les données qualitatives ont été extraites des rapports et des échanges avec des membres des équipes éducatives et de direction.

Enfin, le rapport se termine par des conclusions intermédiaires et partielles qui permettront au groupe de recentrer son action l'année prochaine. Quelques recommandations et prolongements sont suggérés dès à présent.

## 2. Modalités

La mission a été menée, en collaboration, par une équipe de six inspecteurs de l'enseignement primaire et de six inspecteurs de l'enseignement secondaire, sous la tutelle de deux inspecteurs chargés de la coordination au sein des services.

Préalablement aux investigations en école, un cadre théorique a été dressé par l'équipe afin de mettre en lien les recherches en didactique et les prélèvements de terrain. Une trame de rapport, des questionnaires élèves, enseignants, direction ont également été construits en groupe de travail.

Les investigations sur le terrain ont été réalisées durant une période de trois mois dans 22 établissements scolaires.

Les inspecteurs, regroupés en six binômes (primaire/secondaire) ont préparé la mission suivant un cadre défini par l'ensemble du groupe. Chaque binôme avait en charge d'investiguer dans quatre ou cinq établissements.

Le canevas de la mission comportait diverses étapes communes à l'ensemble des équipes:

1. La mission a été présentée au Chef d'établissement lors d'un entretien initial au début de la mission.
2. Une communication envers l'équipe éducative, en charge des classes du degré différencié, a été menée pour décrire ses objectifs et ses modalités.
3. Une analyse des documents a été effectuée. À partir du Projet d'établissement en ce compris le Plan d'actions collectives (PAC), les inspecteurs ont examiné les stratégies mises en place au sein de ce degré pour amener les élèves à la maîtrise des compétences de l'étape 2 du continuum, notamment via le dispositif mis en œuvre par le biais du Plan Individualisé d'Apprentissage (PIA). Ils ont analysé les plans de formation, la réussite scolaire. Au travers des documents consultés, l'inspection s'est heurtée à des difficultés de deux types: d'une part, certaines pièces prévues par Décret n'ont pas été mises à leur disposition. D'autre part, des directions et/ou des équipes enseignantes ont manifesté leur réticence à collaborer. À contrario, des équipes éducatives étaient en attente d'un retour.
4. Simultanément, différents acteurs (équipe de direction, éducateurs, enseignants et élèves, des membres du CPMS, des ASBL...) ont été questionnés sur l'organisation du degré différencié et/ou leur vécu dans ce degré, et ce, lors de rencontres préparées. Les inspecteurs ont identifié et analysé les divers supports présentés et/ou utilisés par les équipes pédagogiques, ainsi que les pratiques pédagogiques et les différents outils utilisés par les équipes dans la mise en œuvre des différentes actions proposées. De plus, le duo d'inspecteurs a fourni aux enseignants, si le besoin s'en faisait ressentir, des informations supplémentaires, notamment au départ des textes légaux, des pistes et des outils propres aux différents réseaux.

5. Concomitamment, les inspecteurs ont assisté à des activités pédagogiques. Ils ont observé un minimum de quatre périodes de cours choisies parmi les disciplines amenées à être évaluées à l'EEC (3 périodes) et une activité en lien avec la sphère "éducation par la technologie" (1 période).
6. En fin de parcours, une entrevue avec le Chef d'établissement et, selon les possibilités, avec son équipe a permis de donner un retour immédiat de la mission.

Au terme de chaque mission, un rapport décrivant les faits observés et proposant des recommandations et des conseils a été transmis au Chef d'établissement ou au Pouvoir organisateur.

### 3. Ressources utilisées

Les rapports des inspecteurs s'appuient sur diverses sources permettant une analyse globale du dispositif. On peut le regrouper en trois catégories:

les entretiens avec les acteurs:

- les membres de l'équipe de direction,
- le(s) coordinateur(s) du dispositif,
- des éducateurs,
- des enseignants,
- des membres du CPMS,
- des élèves.

les documents écrits:

- le projet d'établissement, y compris le Plan d'Actions Collectives (1<sup>er</sup> degré),
- le Règlement d'Ordre Intérieur,
- le Règlement Général des Études,
- les documents administratifs des professeurs (S12/CF12),
- les horaires des professeurs et des élèves (2017-2018 et 2018-2019),
- les Plans Individuels d'Apprentissage (2017-2018 et 2018-2019),
- le relevé des absences, du nombre d'exclusions temporaires et définitives (2017-2018 et 2018-2019),
- le plan de formation établissement et le plan de formation continuée des enseignants,
- les outils de programmation des professeurs (2017-2018 et 2018-2019),
- les journaux de classes et cahiers des élèves (2017-2018 et 2018-2019).

les questionnaires:

- une enquête, "Profil des élèves" complétée avec la personne ressource (réfèrent PIA, éducateur responsable du 1<sup>er</sup> degré, coordinateur...),
- une enquête, "Équipe enseignante" complétée anonymement et remise ou non,
- une enquête, "Équipe de direction" complétée avec la direction,
- une enquête, "élèves" portant sur des questions d'ordre général,
- une interview, "Élèves " uniquement avec l'accord de la/du responsable légal(e).

## 4. Description de l'échantillon

Sur la trentaine d'écoles choisies initialement pour ces investigations, des critères ont été scrupuleusement respectés de manière à porter uniquement sur les établissements ne faisant pas partie de la première phase de rédaction du Plan de Pilotage.

Les établissements constituant l'échantillon ont été choisis afin d'avoir une répartition proche de ce que l'on retrouve dans le paysage scolaire en FWB: écoles en milieux urbains ou ruraux, réseaux d'enseignement, taille en terme de nombre d'élèves, indice ISE.

La durée de préparation commune fondamentale et secondaire incluant notamment des mises au point concernant des méthodologies d'interventions spécifiques à chaque niveau d'enseignement ainsi que la durée nécessaire aux prises d'informations (prises de contact, rencontres, questionnaires, visites de classes, rédaction de rapports ...) ont limité le champ d'investigation à 22 écoles.

Le caractère intermédiaire de ce rapport devrait permettre d'affiner et de nuancer les conclusions et recommandations de ce travail en 2019/2020.

La visite de ces 22 établissements a permis d'analyser la situation de 565 élèves et de rencontrer 202 membres du personnel toutes fonctions confondues.

Les tableaux suivants représentent la répartition des établissements entre les différents réseaux, le nombre d'élèves concernés, la structure des écoles et leur répartition en fonction des classes d'encadrement différencié<sup>1</sup>.

<b>Établissements visités de la mi-janvier à la fin du mois de mars 2019</b>				
	Réseaux			Total
	Enseignement officiel organisé (WBE)	Enseignement officiel subventionné (CPEONS)	Enseignement libre subventionné (SeGEC)	
Nombre d'établissements visités	6	5	11	22
Nombre d'élèves concernés en 1D	62	102	199	363
Nombre d'élèves concernés en 2D	37	43	122	202

La Fédération Wallonie-Bruxelles, sur son site, renseigne 272 établissements qui organisent un premier degré différencié: 145 d'entre eux relèvent du réseau libre confessionnel, 2 du libre non confessionnel, 55 de l'officiel subventionné et 70 de l'officiel organisé.

<sup>1</sup> Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

Parmi les établissements visités cette année, un organise le premier degré différencié depuis moins de 10 ans et les autres le proposent depuis sa création en 2006.

Précisons que pour les raisons évoquées supra, l'analyse des données quantitatives, au point C du présent rapport, est à prendre avec toutes les réserves inhérentes à la taille restreinte de l'échantillon investigué au cours de cette année. Les contenus et les constats de ce rapport intermédiaire, en cours d'élaboration, risquent de fluctuer suivant les investigations de l'an prochain.

Nombre d'établissements DOA <sup>2</sup>	3
Nombre d'établissements organisant uniquement la forme d'enseignement : GT — TT <sup>3</sup> au D2-D3	0
Nombre d'établissements organisant les formes d'enseignement: GT — TT + TQ et/ou P <sup>4</sup> au D2-D3	14
Nombre d'établissements organisant uniquement les formes d'enseignement: TQ + P au D2-D3	5
Nombre de membres du personnel rencontrés (dont PMS)	202

À l'exception des DOA qui proposent exclusivement du 1er degré, 14 établissements organisent aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement général et qualifiant, et 5 offrent uniquement de l'enseignement qualifiant. Il est à noter que trois DOA bénéficient des infrastructures des autres établissements du même Pouvoir organisateurs.

Classes d'encadrement différencié	1 - 5	6 - 10	11 -15	16 - 20
Nombre d'établissements	9	8	3	2
Nombre d'élèves concernés par rapport à l'échantillon	261	224	46	34

Notre échantillon est constitué en grande partie d'établissements appartenant aux classes de 1 à 10 (soit, près de 80%). Neuf écoles (soit, 40%) bénéficient de moyens supplémentaires inhérents à l'encadrement différencié. Ces établissements regroupent près de la moitié des élèves analysés.

Les 2 établissements des classes de 16 à 20 accueillent moins de 10% des élèves de notre échantillon.

Pour l'année scolaire 2018-2019, la ventilation des établissements par classe d'encadrement différencié, eu égard à l'échantillon limité, ne permet pas de tirer des tendances en fonction de l'ISE.

<sup>2</sup> DOA: Degré d'Observation Autonome.

<sup>3</sup> Forme d'enseignement général (GT).

<sup>4</sup> Forme d'enseignement général de transition (GT), technique de transition (TT), technique de qualification (TQ) et enseignement professionnel (P).

## CADRE THÉORIQUE

# 1. HISTORIQUE DU 1er DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ

Structurellement l'origine du premier degré différencié est à situer dans le texte du décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du premier degré de l'enseignement secondaire.

Ce décret définit la structure de ce premier degré et notamment les conditions de mises en œuvre du premier degré différencié.

En effet, dans son article cinq, il est écrit que:

*"Les deux premières années de l'enseignement secondaire peuvent être organisées sous la forme d'un premier degré différencié à l'intention des élèves qui ne rentrent pas dans les conditions de l'article 6, § 1er à savoir : la première année commune est accessible à tout élève titulaire du Certificat d'Études de Base. L'organisation d'un 1er degré différencié vise à permettre l'intégration des élèves concernés dans le premier degré défini à l'article 4 en vue de la maîtrise des Socles de compétences visées à 14 ans tels que définis par le décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des Socles de compétences visées à l'article 16 du décret Missions. Pour ce faire, on veillera à d'abord conduire les élèves concernés à la maîtrise des Socles de compétences visées à 12 ans tels que définis par le décret du 19 juillet 2001 précité."*

Dès lors, il apparaît très clairement que l'objectif principal de ce premier degré différencié est avant tout de permettre aux élèves qui ne sont pas porteurs du Certificat d'Études de Base (CEB) de l'acquérir. Une fois titulaire de ce Certificat, l'élève intègre le parcours commun (1C ou 2C). Toutefois, ce premier degré différencié vise aussi à permettre à chacun l'accès tant à l'enseignement qualifiant qu'à l'enseignement de transition.

## 1. Une origine philosophique

Au-delà de l'aspect structurel ou décretaal qui légitime l'existence de ce premier degré différencié au même titre que le premier degré commun, il faut situer son origine philosophique dans la volonté de démocratisation des études comme moyen d'émancipation sociale de tous les individus, et ce afin d'obtenir une plus grande justice sociale. Cette volonté émane des courants progressistes de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et est le point de départ d'un vaste programme social à dimension émancipatrice.

### **L'école pour tous: une égalité des chances d'accès à l'école**

La première manifestation concrète de cette volonté de démocratisation scolaire et de justice sociale se trouve dans l'approbation de la loi sur l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans du 19 mai 1914 et de la loi du 26 mai 1914 sur l'interdiction du travail des enfants de moins de 14 ans.

Même si ces deux lois mettront un certain temps à se concrétiser - il faudra attendre la loi du 04 août 1930 concrétisant le système des allocations familiales pour voir le taux de

fréquentation scolaire augmenter - les conséquences seront importantes et modifieront en profondeur le système éducatif en vigueur.

Nous relevons entre autres la mise en place d'un quatrième degré de l'enseignement primaire et l'obligation d'instruction jusque quatorze ans. Pour les progressistes, l'objectif est de permettre aux enfants d'ouvriers de:

- se préparer pour recevoir une formation technique supérieure,
- se doter d'un bagage intellectuel minimum pour pouvoir s'insérer dignement dans la société.

Notons aussi que des modifications structurelles sont amenées dans l'organisation du système éducatif puisque celui-ci se composera de trois filières parallèles et indépendantes, fonctionnant sur la base de la détermination sociale de chacun:

- l'école primaire et son quatrième degré pour les élèves d'ouvriers,
- l'école moyenne pour les enfants de la petite bourgeoisie,
- les athénées et les collèges pour la bourgeoisie et les indépendants.

Il est néanmoins important d'analyser ces premières mesures concrètes pour comprendre que ces filières sont autonomes depuis le début de la scolarité puisque les écoles moyennes, les athénées et les collèges proposent des classes préparatoires identiques à l'école primaire.

### **La même école pour tous: une égalité de traitement devant l'école**

Entre les deux guerres, la politique de démocratisation se poursuit en ouvrant à certains enfants de la classe ouvrière l'accès aux études moyennes puis aux humanités. D. Grootaers (2005) signale à ce sujet que l'objectif est *"d'ouvrir l'accès aux études moyennes et même aux humanités complètes, aux enfants d'origine modeste, non pas à tous, mais à ceux considérés comme les [mieux doués] (...)"*.

Des passerelles sont ainsi créées entre les filières du système scolaire afin de permettre "aux meilleurs" enfants des milieux modestes d'accéder aux études supérieures.

Après la guerre, la période dite des trente glorieuses se caractérise par une forte croissance économique et une hausse du niveau de vie. Il y a donc une demande de la société pour que soit élevé le niveau de scolarité de leurs enfants.

Au niveau social, l'État se positionne comme un acteur social au même titre que les syndicats et le patronat. Cette prise de position sociale lui permet de jouer un rôle central dans le développement de l'école. À ce moment, les progressistes font de l'accès à l'enseignement secondaire inférieur une priorité pour tous, car, à l'époque, seuls l'enseignement technique et l'enseignement moyen faisaient directement suite à l'école primaire. Celle-ci n'est donc plus une filière pour des enfants de milieux modestes, mais elle devient une étape dans un cursus scolaire amenant l'élève de 6 ans à 14 ans. De ce fait, le quatrième degré de l'enseignement primaire n'a plus de raison d'être.

De plus, l'enseignement secondaire adapte ses différentes filières (général, technique et professionnel) pour les réorganiser selon une structure identique de deux cycles de trois

ans (1953). Comme l'enseignement secondaire n'est plus réservé à une minorité, il devient de ce fait le cursus scolaire que tous les jeunes doivent normalement suivre.

Néanmoins, les courants progressistes (1957) dénoncent la hiérarchie persistante entre ces filières à travers les règles de passage entre elles, hiérarchie qui n'est "*qu'une reproduction de la hiérarchie sociale*" (A. Van Haecht 1985). Ils militent dès lors pour que l'accès aux filières dites "nobles" (les humanités classiques) soit possible à tous les individus, quelle que soit leur origine sociale.

Ainsi, entre la fin de la Deuxième Guerre mondiale et la création de l'enseignement rénové en 1971, "*de nombreuses réflexions et propositions sont avancées régulièrement pour permettre le décloisonnement social par la refonte des structures organisant l'enseignement secondaire et par la mise à jour de nouveaux axes pédagogiques.*" (J. Beckers, 2008)

### **La mise en place de l'épanouissement personnel**

La loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire est le point d'aboutissement de tous les progressistes qui refusent que la fréquentation des trois filières de l'enseignement secondaire soit liée à l'origine sociale.

La recherche de l'émancipation sociale se traduit à travers différentes mesures structurelles et notamment l'instauration d'un tronc commun aux trois filières au début de l'enseignement secondaire.

L'objectif de ce tronc commun sera de:

- garantir les mêmes occasions d'apprendre à tous les élèves
- retarder une orientation précoce liée à l'origine sociale.

Les structures mises en place cherchent à ce que chaque individu découvre ce dont il a besoin pour s'épanouir, c'est-à-dire ce qui va lui permettre de développer ses talents et de "mieux vivre".

C'est la raison pour laquelle, le premier degré de l'enseignement secondaire rénové est appelé cycle d'observation. Il offre à chaque élève la possibilité de s'essayer à différents types d'activités en première année et de continuer ses essais à travers des options en deuxième année.

Parallèlement à ses différentes activités, il peut se consacrer à des activités dites "complémentaires". C'est au cours de celles-ci que les enseignants observeront les intérêts des élèves et les aptitudes qu'ils manifestent dans tel ou tel domaine.

Sur base de ces expériences, les élèves choisissent une orientation au deuxième degré (degré d'orientation), qu'ils consolideront au troisième degré (degré de détermination).

Ainsi pensé, l'enseignement rénové traduit bien:

- le principe d'égalité de traitement - école unique et égalisatrice - puisque le tronc commun tend à offrir à tous les élèves le même bagage de savoirs,
- la recherche de l'épanouissement personnel puisqu'il s'efforce de s'adapter aux caractéristiques et aux besoins de chacun.

Les nouvelles structures et les nouvelles orientations pédagogiques prônées par cette réforme s'inscriront dans cette volonté de combler les "handicaps socioculturels" liés à l'origine sociale.

Cette volonté se traduira notamment à travers:

- l'organisation d'une période de dépistage des difficultés dans les domaines de base grâce à des tests dès l'entrée en secondaire
- la mise en place d'une période de remédiation concernant les difficultés repérées
- l'instauration de moments de rattrapage pour les élèves en difficulté (afin de prévenir l'échec)
- l'organisation de classe d'accueil (1B) pour les élèves qui ont manifesté de grosses difficultés lors de leur cursus primaire. L'objectif est de pallier aux lacunes et de leur permettre, au terme de la 1B, d'intégrer une classe de 1A ou de 2A selon l'avis du conseil de classe. Ces classes d'accueil ne peuvent être organisées que dans les établissements possédant une deuxième année professionnelle.

Il est évident que cette réforme envisage une égalité de traitement pour tous les enfants en personnalisant le parcours scolaire de chacun en fonction de ses aptitudes et aspirations. Nous sommes bien dans une politique d'épanouissement puisque des mesures sont prises pour que les difficultés rencontrées par les élèves soient temporaires et surtout non pénalisantes socialement.

### **Une école compensatoire: vers une égalité des acquis de base.**

Les crises économiques successives ont raison du rénové et de son idéal personnel dans le milieu des années 80.

Une étude (1986) commanditée par le gouvernement et confiée à Mc Kinsey met en évidence le coût trop important de l'école par rapport aux résultats obtenus.

Dès lors, des mesures économiques drastiques sont prises. Elles *"portent un coup fatal aux mesures pédagogiques caractérisant l'enseignement rénové: diminution des heures consacrées au rattrapage des élèves, aux conseils de classe, et à tout l'encadrement pédagogique."* (J. Beckers, 2005)

Dans la foulée, un "audit" du système éducatif est demandé par les ministres de l'enseignement des trois communautés à l'OCDE. Les experts envoyés par celle-ci rendent leurs conclusions en 1993. Ces conclusions pointent des dysfonctionnements dont notamment:

- **l'absence de pilotage du système éducatif** et, entre autres, l'absence de culture de l'évaluation. Ils relèvent aussi l'importance de la disparité qui existe entre les établissements scolaires,
- **l'absence d'objectifs généraux définis** et donc l'absence de dispositifs qui permettent d'en évaluer la réalisation.

Pour tenir compte des remarques formulées dans ce rapport, différentes mesures sont prises. Nous retiendrons pour notre propos deux documents majeurs:

- **le décret "Missions"**: il est le point d'orgue de toute une évolution et le départ d'une longue série d'innovations. Il traduit un objectif d'égalisation des chances d'émancipation et d'insertion sociale en définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire de même que les structures propres à les atteindre.
- **les Socles de compétences**: ce document traduit l'idéal d'égalité des acquis de base à travers une approche pédagogique par compétences. Les inégalités sont acceptées à condition que tous les élèves accèdent au minimum commun, minimum que la société garantit à chaque citoyen pour permettre *"une égale accession à un niveau commun de base"* (M. Crahay).

Les décideurs politiques sont clairs par rapport aux intentions du décret-missions et poursuivent toujours l'utopie d'un tronc commun entamée par l'enseignement rénové. J. Leroy (1997) précise à ce sujet que *"le décret a pour objectif un enseignement commun à tous les élèves jusqu'à la fin du premier degré secondaire, le degré d'accueil n'étant maintenu, dans un premier temps, que par souci de s'adapter à la réalité actuelle."*

Sept ans plus tard, la déclaration de politique communautaire (2004) abonde dans le même sens, mais laisse apparaître aussi toutes les difficultés rencontrées par le pouvoir régulateur afin d'organiser un dispositif commun à tous les élèves dès l'entrée du secondaire:

*"le Gouvernement mettra en œuvre un véritable tronc commun jusqu'à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire. Ainsi, jusqu'à l'âge de quatorze ans, tous les élèves bénéficieront des mêmes apprentissages de base. En attendant que les dispositions prises au niveau de l'enseignement fondamental portent leurs fruits, le parcours pédagogique différencié sera adapté dans le premier degré de l'enseignement secondaire pour les élèves en décrochage à l'issue de l'enseignement primaire afin de leur permettre d'atteindre les compétences du certificat d'études et le niveau requis par les Socles de compétences."*

La volonté de créer un tronc commun est bien présente et les structures pour y arriver sont en perpétuelle évolution, mais le problème des élèves en retard ou en difficulté à la sortie du primaire est bel et bien présent aussi.

En 2005, le Contrat pour l'École prévoyait, afin de rencontrer ses objectifs essentiels, de modifier profondément le premier degré de l'enseignement secondaire. Ce contrat comptait développer des mécanismes pédagogiques et, le cas échéant, structurels de remédiation au sein du premier degré. Il mentionnait aussi la possibilité d'organiser au bénéfice de certains élèves une année complémentaire au cours du 1er degré. De plus, il permettait d'organiser un parcours différencié à l'intention des élèves s'inscrivant dans l'enseignement secondaire sans avoir obtenu le Certificat d'Études de Base (CEB). Ce parcours avait pour objectif d'amener ces élèves à la maîtrise des compétences attendues à 12 ans en vue de leur intégration dans le parcours commun conduisant à la maîtrise des compétences attendues à 14 ans. Dans cette perspective, les premiers "degrés de base" mis en œuvre à l'époque à titre expérimental furent évalués eu égard aux objectifs fixés (obtention du CEB et réintégration du parcours commun conduisant à la maîtrise des compétences attendues à 14 ans). Sur la base de cette évaluation, le parcours différencié fut redéfini

dans un cadre décretaal et il remplaça les premiers degrés différenciés de l'époque fondés historiquement sur une première B et une deuxième P.

Le décret de décembre 2007 concrétise de façon structurelle toutes les intentions du contrat stratégique pour l'Education en ces termes:

*"le degré différencié pourra être créé dans tout établissement scolaire accueillant au moins un élève sans CEB et organisant le premier degré commun. La première accueil est remplacée par la première année différenciée. La deuxième professionnelle est remplacée par la deuxième année différenciée. La fréquentation de ces deux années est ouverte aux seuls élèves qui n'ont pas obtenu leur CEB, l'objectif étant de les conduire aux compétences attendues à douze ans et de leur permettre de réussir l'évaluation externe d'attribution du CEB."*

## 2. Aspect juridique du 1<sup>er</sup> degré différencié

La mise en place du premier degré différencié est l'aboutissement d'un processus de réflexion concernant la lutte contre l'échec scolaire en général, et l'échec du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire en particulier.

Cette réflexion a amené le législateur à prendre des décisions afin d'améliorer cette situation. Nous aborderons ici les décrets tels que définis par le législateur ce y compris les modifications adoptées à ce jour.

### **Le Décret "École de la réussite" du 14/03/1995**

Le décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental dans son article premier définit les Socles de compétences comme suit: *"référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études."*

### **Le Décret "Missions" du 24/07/1997**

Cette définition du référentiel est reprise dans le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre dénommé Décret Missions à l'article 5 alinéa 1<sup>re</sup> bis.

Les Socles ont été édités en mai 1999. Pour les domaines du français, de la formation mathématique, de l'éveil (initiation scientifique, formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique), des langues modernes, de l'éducation physique, de l'éducation par la technologie et de l'éducation artistique, ils

définissent les compétences de base et indiquent un niveau de maîtrise adapté aux trois premières étapes de la scolarité obligatoire définies à l'article 13§ 2:

- 1° de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire,*
- 2° de la troisième à la sixième année primaires,*
- 3° les deux premières années de l'enseignement secondaire.*

Le paragraphe 3 dudit article susmentionné précise l'organisation des trois étapes. La première est organisée en deux cycles. Le premier cycle va "de l'entrée en maternelle à 5 ans", le second "de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire". La deuxième étape est elle aussi organisée en deux cycles: Le premier cycle de cette étape comprend "les troisième et quatrième années primaires", le second, "les cinquième et sixième années primaires. La troisième étape est organisée en un seul cycle.

En précisant les trois premières étapes de l'enseignement obligatoire, la volonté du législateur est bien de contribuer à préciser les années comprises dans un même continuum pédagogique, et de définir les attendus à la fin de chacune des étapes le composant.

Afin de renforcer ce continuum, l'article 14 précise que:

*"tout établissement organisant l'enseignement fondamental ou primaire ou le premier degré ou la première phase d'enseignement secondaire définit, dans son projet visé à l'article 67, les moyens qu'il mettra en œuvre pour faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré ou la première phase de l'enseignement secondaire. Ces moyens pourront comprendre notamment l'échange de documents pédagogiques et d'informations relatives à la maîtrise des Socles de compétences ou des compétences-seuils, à la réalisation d'activités en commun et, de manière plus générale, aux concertations en matière de projets d'établissement."*

C'est la première fois que le pouvoir régulateur précise dans un document commun les attendus en fin de primaire et en fin de premier degré du secondaire, permettant une meilleure articulation entre eux.

Toutefois, en 1999, il n'existe pas encore à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) d'épreuve commune certificative pour la fin du primaire. Pour entrer dans le premier degré du secondaire, un élève doit avoir terminé son cursus primaire, mais les modalités sont fort différentes.

### **Le Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire 2/06/2006**

Ce décret va uniformiser les modalités de certification des élèves en fin de parcours de l'enseignement fondamental.

L'article 19 spécifie que dans l'enseignement primaire, le certificat d'études de base est délivré sur la base d'une épreuve externe commune organisée au terme de celui-ci.

La première Épreuve Externe Commune (EEC) a été organisée en 2007, et est devenue obligatoire pour tous les élèves en 2009.

L'article 21 précise que *"l'épreuve externe commune porte sur la maîtrise de compétences attendues à l'issue de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire telles que définies dans le décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des Socles de compétences visés à l'article 16 du 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. Elle comprend nécessairement des questions relatives au français, à la formation mathématique, à l'éveil-initiation scientifique ainsi qu'à l'éveil formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique"*.

Cette uniformisation de la certification en fin de parcours primaire va impliquer que les modalités d'entrée dans l'enseignement secondaire pour les élèves n'ayant pas obtenu le CEB vont être précisées. De plus, une réforme du premier degré du secondaire pour les élèves concernés leur permettra de l'obtenir dans la suite de leur parcours scolaire.

### **Le Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire 30/06/2006**

C'est le texte essentiel qui organise le parcours des élèves n'ayant pas obtenu le Certificat d'Études de Base à l'issue de l'enseignement primaire.

Cette présentation non exhaustive du décret vise la compréhension des prescrits et de leur philosophie générale.

Il y est indiqué que le premier degré de l'enseignement secondaire *"constitue la troisième étape du continuum pédagogique (...)"* et qu'il a *"pour objectif de conduire l'ensemble des élèves à la maîtrise des Socles de compétences visés à l'article 16 du décret Missions."*

La volonté du législateur est donc d'associer l'enseignement fondamental avec le premier degré de l'enseignement secondaire dans une continuité. C'est une confirmation du Décret Missions. Différents outils et démarches permettent de favoriser cette continuité (Socles de compétences, transmission d'information vers l'école d'enseignement secondaire, PIA, etc.). Par ailleurs, l'article 14 du décret "Missions" évoque les moyens mis en œuvre pour favoriser la transition entre primaire et secondaire et indique que les écoles concernées doivent inscrire leur stratégie dans leur projet d'établissement.

L'article 5 du décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire précise que tout élève n'ayant pas obtenu le Certificat d'Études de Base (CEB) et qui soit a suivi la sixième année de l'enseignement primaire ou soit est âgé de douze ans au moins avant le 31 décembre de l'année scolaire qui suit sans avoir fréquenté la sixième année de l'enseignement primaire bénéficie d'une, ou si nécessaire de deux années, sous la forme d'un premier degré différencié afin d'obtenir le CEB et d'intégrer le premier degré commun.

Les socles des compétences listent les attendus fixés par le pouvoir régulateur à 12 et à 14 ans.

Quel que soit son parcours, l'élève ne peut demeurer au premier degré que pendant trois années et aucune de ces années ne doit constituer un redoublement (sauf dérogation accordée par le Gouvernement en cas d'absence motivée de longue durée).

Le Plan Individualisé d'Apprentissage constitue un outil essentiel pour aider les élèves ayant des difficultés ou des besoins spécifiques. Les objectifs et conditions d'octroi d'un PIA sont décrits dans l'article 7 bis du décret dont voici des extraits.

Article 7bis. - § 1er

*"(...) Le PIA est élaboré par le Conseil de classe à l'intention d'un élève qui connaît des difficultés, des lacunes, des retards dans l'acquisition des compétences attendues à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique et/ou, le cas échéant, à la fin de la deuxième étape (...)."*

## Article 7bis - § 2

"L'attribution d'un PIA à un élève s'appuie sur le constat de difficultés particulières d'apprentissage ou de besoins spécifiques avérés sur la base soit:

(...)

4° des informations transmises par l'école primaire d'origine de l'élève, en application de l'article 29, § 4, du décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Etudes de Base au terme de l'enseignement primaire ou de l'article 28, alinéa 1er, du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé; (...)"

## Article 7bis - § 3

"Avant le 15 octobre de l'année scolaire concernée, le Conseil de classe propose un PIA pour: (...)

3° les élèves inscrits en première année différenciée ou en deuxième année différenciée qui, sans être titulaires du Certificat d'Etudes de Base (CEB), ont réussi certaines parties de l'épreuve externe commune visée à l'article 19 du décret du 2 juin 2006 précité (...)"

L'article 16 insiste sur la transmission d'informations entre le primaire et le secondaire:

"L'établissement qui accueille des élèves au premier degré différencié se fait produire par leur école primaire d'origine une copie:

1° du bilan de compétences portant sur la maîtrise des Socles de compétences à 12 ans visé par l'article 29, § 4, du décret du 2 juin 2006 précité et par l'article 28 /1 du décret du 3 mars 2004 précité;

2° du PIA, lorsque l'élève est issu de l'enseignement primaire spécialisé."

On peut en déduire que les élèves qui fréquentent le premier degré différencié ont dû recevoir une proposition de PIA avant le 15 octobre. À ce titre, ils se voient désigner un référent.

Enfin, l'article 17 concerne la grille horaire aménageable.

En illustration, nous vous proposons celle de la circulaire relative à l'Organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la Sanction des études du 04/07/2018 (Tome 1).

<u>Grille-horaire</u>	Commentaires	
Religion/morale ET/OU Philosophie et citoyenneté	2	(1)
Français : <i>français</i>	6 à 12	(2)
<i>formation historique et géographique comprenant la vie sociale et économique</i>	2	
Mathématique : <i>Mathématique</i>	4 à 9	(2)
<i>Initiation scientifique</i>	2	
Langue moderne I	2 à 4	(3)
Éducation physique	3 à 5	(4)
Éducation plastique et/ou musicale	1 à 5	(5)
Éducation par la technologie	2 à 9	
<b>Total</b>	<b>32</b>	

Pour plus d'information sur la grille horaire, nous vous renvoyons aux annexes du présent rapport (annexe 1).

### 3. Résultats des élèves lors de l'évaluation certificative en fin de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> différenciée

#### 3.1 Introduction

Depuis 2006, l'Administration Générale de l'Enseignement publie les indicateurs de l'enseignement. Ceux-ci consacrent un chapitre aux données relatives à l'obtention du Certificat d'Études de Base.

L'organisation d'une épreuve certificative externe commune à l'ensemble des réseaux n'est effective et obligatoire que depuis 2009.

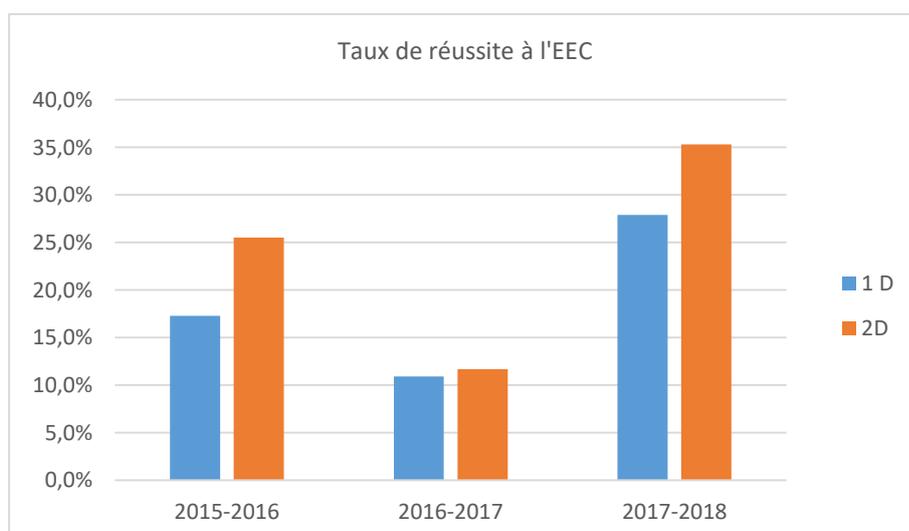
La recherche menée concerne les élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> différenciées. Nous ne ferons donc pas état des résultats des élèves issus d'autres niveaux.

Nous ne prendrons en considération que les résultats relatifs aux années 2011 à 2018, car pour les années scolaires 2008/2009 et 2009/2010, les indicateurs de l'enseignement ne renseignent qu'un nombre de CEB obtenus et non des résultats en termes de pourcentage.

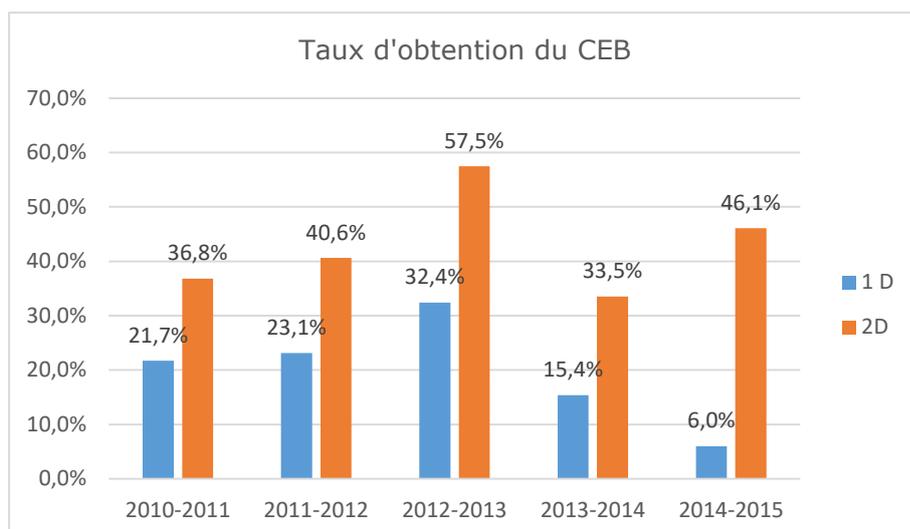
Deux graphiques sont présentés ci-dessous :

- le premier concerne les années scolaires 2015/2016 à 2017/2018, trois années pour lesquelles les indicateurs de l'enseignement mentionnent un taux de réussite à l'épreuve externe commune,
- le second tableau reprend les résultats des années scolaires 2010/2011 à 2014/2015, car là, les indicateurs de l'enseignement fournissent un taux d'obtention du CEB, ce qui est différent du taux de réussite à l'épreuve externe commune.

#### 3.2 Pourcentages de réussite des élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> différenciées à l'épreuve externe commune



Pour les années scolaires 2015/2016 à 2017/2018, le taux de réussite moyen à l'EEC est de 18,7%.

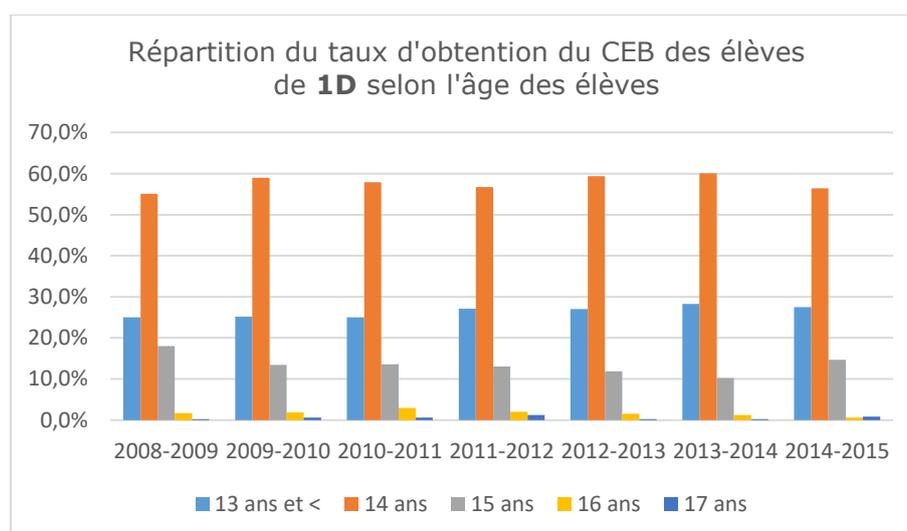


pour les élèves de 1D et de 24,2 % en 2D.

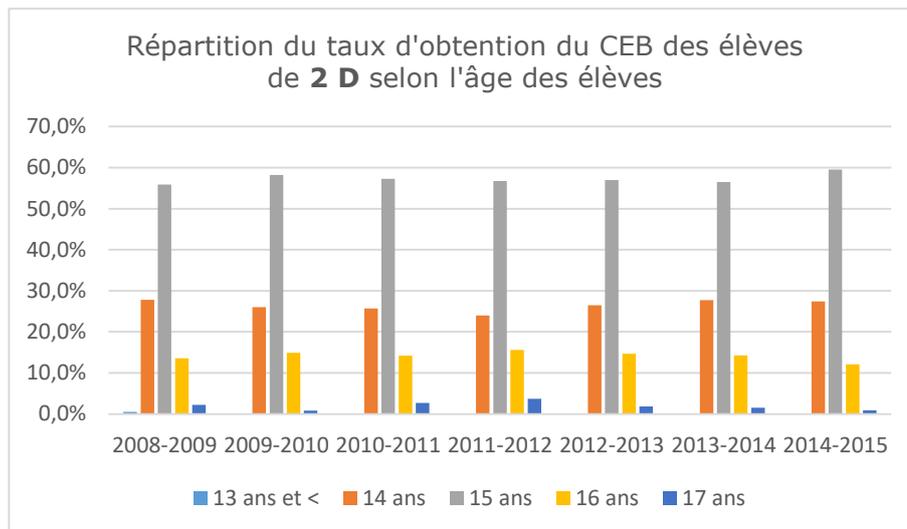
En ce qui concerne le taux d'obtention du CEB (donc après délibération du conseil de classe) des années scolaires 2010/2011 à 2014/2015, on constate que les CEB sont délivrés deux fois plus aux élèves de 2D (42,9% en moyenne sur 5 ans) qu'à ceux de 1D (18,7%).

### 3.3 Répartition du taux d'obtention du CEB selon l'âge des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> différenciées pour les années scolaires 2008-2009 à 2014-2015

Pour les années scolaires 2008/2009 à 2014/2015, les indicateurs de l'enseignement fournissent le taux d'obtention du CEB selon l'âge des élèves.



La répartition de l'obtention du CEB par âge et par année d'étude montre que 55 à 60% des élèves de première différenciée qui obtiennent le CEB sont âgés de quatorze ans, soit avec deux ans de retard sur l'âge habituel (12 ans en fin de P6). Par ailleurs, 10 à 18% ont atteint l'âge de quinze ans, soit avec trois ans de retard.



En deuxième différenciée, près de 60% des élèves qui obtiennent le CEB ont quinze ans (soit avec trois ans de retard sur l'âge habituel), 20 à 30% ont quatorze ans (2 ans de retard) et 15% ont seize ans (quatre ans de retard).

## 4. Facteurs qui influencent la réussite scolaire

À la suite d'un brainstorming autour de l'intitulé de la note verte, relative au "suivi des élèves du premier degré différencié sous l'angle de la préparation au CEB", le groupe a mis en avant que les élèves qui poursuivent leur parcours d'apprentissage dans ce degré ont des trajectoires scolaires très diversifiées.

Nous avons donc décidé de nous questionner sur l'hétérogénéité scolaire. Nous nous sommes penchés sur la genèse de ce concept et avons ensuite développé nos recherches sur les divers facteurs qui influencent l'hétérogénéité des profils des élèves. Nous avons postérieurement pris le parti de renverser l'angle d'attaque de ce concept en nous mettant à la place des élèves.

Notre questionnement a été poursuivi en abordant les facteurs qui peuvent influencer l'acte d'enseignement au sein de ce premier degré.

### 4.1 L'hétérogénéité en question

Associer hétérogénéité et monde scolaire est récent. Nous nous sommes donc attelés à identifier les contextes historiques, en intra et extra muros, de la construction de l'hétérogénéité.

D'une part, selon Grandguillot<sup>5</sup> (1993) des facteurs externes à l'école comme la démocratisation de l'enseignement dans le courant du XXe siècle, les réformes consécutives, le consumérisme scolaire, les crises économiques et les vagues successives de l'immigration entrent en ligne de compte.

D'autre part, au sein même de l'établissement, le redoublement, les exclusions, les paliers d'orientations, les options proposées et le renforcement de l'autonomie accroissent l'hétérogénéité. Ces observations sont aussi confirmées par les travaux de Duru-Bellat & Mingat<sup>6</sup> (1997) qui considèrent également que la question de l'hétérogénéité n'a émergé que depuis les années 1970 pour les raisons citées supra.

Concomitamment, les pouvoirs publics proposent peu à peu de nouveaux discours éducatifs, traduits dans la pratique, via la promotion de "nouvelles cultures scolaires"<sup>7</sup>. Un nouveau vocable, aux contours parfois imprécis et mouvants, fait son entrée dans le champ scolaire par le biais des Politiques éducatives et sous l'impulsion des recherches en sciences de l'éducation. Les appellations "hétérogénéité", "différenciation des apprentissages", "difficultés scolaires", "échecs scolaires"... rendent compte d'un réajustement des référents symboliques et idéologiques. Chacun d'entre eux ayant un sens et des objets de travail

---

<sup>5</sup> Grandguillot, M-C. (1993). *"Enseigner en classe hétérogène"*. Pédagogies pour demain: Collection nouvelles approches. pp. 16-27. Paris: Hachette Éducation.

<sup>6</sup> Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997) *"La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège"*. In Cahier de l'Irédu N°59.

<sup>7</sup> Cornet, J. & Dupriez, V. (2004). *"Du prescrit décréteil aux pratiques dans la classe: comment les enseignants perçoivent-ils et assument-ils les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves?"*, in Frenay, M. & Maroy, C. (sous la direction de), *"L'école six ans après le décret Missions"*. Louvain-La-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

différents, ce qui induit, in fine, un changement de posture chez les enseignants. Ces nouvelles cultures scolaires seront développées plus bas au sein de ce présent rapport.

Les représentations mentales relatives à l'hétérogénéité relèvent parfois des stéréotypes. Grandguillot<sup>8</sup> (1993) écrit à ce sujet: "*le bon élève étant souvent une fille. C'est celui qui réussit, ou encore celui dont le comportement est adapté et conforme aux exigences de l'enseignant*".

A contrario, les mauvais élèves sont ceux qui ne sont pas faits pour les études. Il y a une cinquantaine d'années, on s'accordait pour leur dispenser un enseignement adapté. Les familles acceptant le verdict de la sélection.

Outre les représentations mentales des uns, certaines recherches laissent entendre que pour que les élèves atteignent les objectifs communs<sup>9</sup>, il faut les traiter différemment. La "pédagogie différenciée" se retrouvant ainsi, selon Duru-Bellat<sup>10</sup> (1997), au cœur des conceptions pédagogiquement correctes.

*Si "de nombreux intellectuels et chercheurs se retrouvent sur ce thème - avec notamment Meirieu et Perrenoud - la perspective militante semble l'emporter chez les acteurs de terrain. L'essentiel des énergies s'investit alors dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs censés favoriser la réussite de tous"<sup>11</sup>.*

Corrélativement, les Politiques éducatives changent de paradigme. On passe d'une conception de l'égalité formelle de traitement à celle d'un objectif d'égalité de résultats. Ce changement de point de vue amène d'une part, à mettre en place des actions concrètes de différenciation pédagogique et de discrimination positive (actuellement PGAED) et d'autre part, à évaluer de manière externe les actions entreprises.

## **Définition de l'hétérogénéité**

Le dictionnaire Larousse encyclopédique définit l'hétérogénéité comme caractérisant un ensemble composé d'éléments de nature différente, qui manque d'unité.

L'hétérogénéité est définie par le fait d'avoir au sein d'une même classe des individus tous différents. En effet, de par l'éducation qu'il a reçue, chaque être humain a une personnalité, un caractère, des savoirs, des facultés et des désirs qui le rendent unique. Ces différences sont observables d'une école à une autre selon la situation géographique de celles-ci, mais peuvent également être visibles au sein d'une même école.

---

<sup>8</sup> Grandguillot, M-C. (1993). "*Enseigner en classe hétérogène*". Pédagogies pour demain: Collection nouvelles approches. p. 32. Paris: Hachette Éducation

<sup>9</sup> Sur ce point, Bourdieu et Passeron avaient dès 1970 apporté une justification à la notion de pédagogie différenciée, en dénonçant "l'indifférence aux différences" de l'institution scolaire: "*En traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture*". In Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). "*La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*". p. 9. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. Les Cahiers de l'IREDU N°59 1997/6.

<sup>10</sup> Duru-Bellat, M. & Mongat, A. (1997). "*La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*". Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. Les Cahiers de l'IREDU N°59 1997/6.

<sup>11</sup> Ibidem., p. 10.

### Les 3 composantes de l'hétérogénéité selon Grandguillot, M-C.

La première catégorie porte sur "l'hétérogénéité des origines sociales et culturelles"<sup>12</sup> relevant, des différences de type de milieu et prenant en compte comme indicateurs: l'instruction, la profession ou l'activité des parents, le type de famille et le quartier d'habitation. Qui plus est, il faut aussi composer avec les origines linguistiques, ethniques, religieuses et culturelles des apprenants. Ces multiples différences créent autant de distances entre elles, mais aussi entre elles et le monde des savoirs de l'école.

En cela, Grandguillot, (1993) rejoint les recherches de Bourdieu<sup>13</sup> (1980) dans la notion d'habitus, composante du capital culturel<sup>14</sup>, qui opposent les enseignants et certains de leurs élèves.

Le second principe s'attache à "l'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires"<sup>15</sup>. Certains élèves ont le désir de réussir. Une part d'entre eux, par habitude, mais sans goût, font leur travail. Quelques-uns se rebellent face à l'échec et s'opposent bruyamment allant même jusqu'à la violence verbale ou physique. D'autres décrochent de l'école. Les derniers n'y arrivent pas, et subissent l'école. Désert<sup>16</sup> (2004), dans ses travaux, expriment à ce sujet que les apprenants en viennent à développer une peur de l'échec, allant même jusqu'à associer l'échec dans une discipline où, par exemple, leur sexe ou leur culture est considéré plus faible, comme une confirmation que leur genre ou leur origine est réellement plus faible dans ladite matière. Les stéréotypes font en sorte que les élèves ne se voient plus comme un apprenant unique, mais comme faisant partie d'un groupe qui est supposé apprendre et se développer d'une manière x. En cela, il est possible d'affirmer que l'hétérogénéité des classes est lissée par la perception qu'ont les apprenants d'eux-mêmes. Cette perception peut être aussi renforcée par des modalités organisationnelles en vigueur dans l'établissement à savoir des procédures de réparation des élèves au sein d'une classe.

Enfin, la dernière composante concerne "l'hétérogénéité des niveaux"<sup>17</sup> dont la référence s'appuie sur les échelles moyennes des notes. Concrètement, cette catégorie parle de la différence entre "les bons", "les moyens" et "les faibles" élèves ainsi que la vitesse des apprentissages spécifiques à chacun des apprenants et, ultimo, de la différence d'âge au sein d'une même classe. Des études ont pointé que le retard dans l'apprentissage de la lecture, dû à la non-maitrise de la langue d'enseignement, est un des facteurs amplifiant les écarts. Ces constats rejoignent les travaux de Sarrazy<sup>18</sup> (2011) qui formule que l'hétérogénéité est une notion relative et non absolue: il paraît en effet difficile d'affirmer

---

<sup>12</sup> Grandguillot, M-C., *op. cit.*, pp. 34-34.

<sup>13</sup> Bourdieu, P. (1980). "*Le sens pratique*". Paris: Les éditions de minuit

<sup>14</sup> Bourdieu, P. (1979) "*La Distinction*". Collection du sens commun. Paris: Les éditions de minuit

<sup>15</sup> Grandguillot, M-C., *op. cit.*, pp. 35-36.

<sup>16</sup> Désert, M. (2004). *Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe*. pp. 31-38. In *Revue Diversité (Ville-école-intégration)*, N° 138 septembre 2004.

<sup>17</sup> Grandguillot, M-C., *op. cit.*, pp. 32-33.

<sup>23</sup> Sarrazi, B. (2011). *De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves: un glissement de sens à surveiller*. In les dossiers des sciences de l'éducation pp. 68. Toulouse: Presses universitaires du midi. in coordonné par Talbot, L. (2012). "*L'hétérogénéité maîtres-élèves*" collection les dossiers des sciences de l'éducation. Tome 26/2011 Toulouse: Presses universitaires du Midi

que telle ou telle classe est ou non hétérogène sans spécifier a minima les critères et leurs mesures.

Selon Grandguillot (1993) l'accroissement de l'écart des âges relève des mêmes causes. De plus, cet écart des âges complique les interactions au sein d'une classe et rend délicate, dans certaines disciplines, la recherche de centre d'intérêt commun. Cela complexifie aussi la conception de la tâche d'apprentissage dévolue aux enseignants, ne fût-ce que par le fait de trouver de manuels adaptés à l'âge et au niveau des apprenants.

Il est à noter que cette ultime catégorie est influencée par la comparaison sociale exercée entre les pairs et le sentiment d'appartenance, ou pas, au groupe classe.

Cette catégorie est biaisée tant par la conception personnelle qu'ont les enseignants du niveau d'exigence que par les pratiques que les professeurs développent au sein de leurs classes. C'est ce que l'on appelle communément l'effet maître.

### **Les élèves confrontés à l'hétérogénéité<sup>19</sup>**

Les élèves sont eux-mêmes confrontés à l'hétérogénéité notamment celles des personnes (élèves et adultes) composant l'environnement au sein duquel ils vivent leurs apprentissages. Trois dimensions peuvent être dégagées: l'hétérogénéité des élèves vécue par les élèves, l'hétérogénéité des adultes encadrants et l'hétérogénéité des attentes familiales vis-à-vis de l'école.

"L'hétérogénéité des élèves vécue par les élèves" s'attache à la perception qu'ont les apprenants de leurs pairs ou aux jugements que les adultes ont d'eux par rapport à leurs pairs.

L'hétérogénéité peut modifier les interrelations entre les élèves en fonction de la posture que l'adulte adopte. Même très jeunes, les élèves ne sont jamais dupes de la place qu'ils occupent au sein d'une classe ou de l'école. Plus ils avancent dans leur scolarité, plus les modalités organisationnelles peuvent engendrer, chez eux, un sentiment de relégation, voire d'injustice, avec des conséquences sur l'image de soi et le comportement. *"La recherche dans les salles de classe"*<sup>20</sup>, met en évidence des comportements différenciés des enseignants selon le jugement qu'ils ont du niveau scolaire des élèves. Ainsi, les élèves perçus comme faibles reçoivent moins de louanges, de feedback, d'attention, mais davantage de critiques que les autres. Des recherches menées par Bressoux & Pansu<sup>21</sup> (2003) renforcent ces constats.

Alors que la remédiation est prévue comme une aide pour l'élève, ce processus peut installer l'élève dans une situation de dépendance à l'égard de laquelle il ne peut sortir: être aidé sans jamais aider soi-même. Malgré des intentions louables, certains dispositifs peuvent même provoquer un sentiment de régression qui peut contrecarrer les bénéfices espérés de ladite remédiation. De même *"il est à craindre que la prise en charge, externe*

---

<sup>19</sup> Dossier issu d'un groupe de travail, piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, pour accompagner les recommandations du référentiel de l'éducation prioritaire (2017). *Penser l'hétérogénéité... Et en tirer profit*. Réseau Canopé

<sup>20</sup> Good, T.L., & Brophy, J.E. (2000). *"Looking in classrooms"* (8th ed.). New York: Longman

<sup>21</sup> Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *"Quand les enseignants jugent leurs élèves"*. Paris: Pessis universitaires de France In Bressoux, P. (2012). *"L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves"*. pp. 208-2017. La Découverte. Regards croisés sur l'économie, 2012/12, N°12.

à la classe, n'envoie aux enseignants qu'ils ne sont pas eux-mêmes capables de faire progresser ces élèves et ne les dépossède, d'une certaine façon, d'une part de leur [professionnalité]. Quant aux élèves ainsi pris en charge, on peut se demander s'ils se sentent vraiment partie intégrante du groupe classe, au même titre que leurs pairs"<sup>22</sup>.

Dans l'enseignement secondaire, la multiplication des enseignants peut induire une vision tronquée et morcelée de l'élève, ce qui provoque la perte de la connaissance globale de ce dernier. Cet éclatement de l'encadrement peut conduire à l'impossibilité de compenser certaines faiblesses si l'équipe pédagogique ne se concertent pas.

L'hétérogénéité des adultes encadrants interroge la capacité d'adaptation qu'ont les élèves à faire face à la diversité des enseignants.

Se décentrer, se mettre à la place de l'élève et considérer la scolarité (d'une journée, d'une année, d'un degré) de leur point de vue permet d'interroger les raisons et objets du travail en équipe.

Les élèves qui disposent d'un plus grand capital culturel, à savoir les élèves les mieux armés face à la scolarité, comprennent bien les "codes scolaires"<sup>23</sup>. Ils savent décrypter les implicites et acceptent sans trop de peine la diversité des enseignants.

Diversité qui est plus ou moins importante en fonction des établissements, de la zone géographique dans lesquels sont implantées les écoles, mais aussi en fonction de l'équipe éducative en tant que telle.

Au départ de cette hétérogénéité des enseignants, il revient à l'élève de devoir développer des capacités d'adaptation aux adultes (les méthodes, les notes, la didactique, l'interpersonnel...). Rapidement, les élèves comprennent qu'apprendre sa leçon ne signifie pas la même chose dans chacune des disciplines. Ils doivent aussi assimiler qu'un même objet peut-être travailler autrement. De plus, un même mot n'aura pas le même sens. Cette hétérogénéité peut encore être renforcée lorsque les élèves bénéficient de soutien, de remédiation ou d'un accompagnement spécifique.

Si, l'hétérogénéité des adultes est inévitable, et même bénéfique, les élèves les plus fragiles doivent bénéficier, par le travail en équipe, d'approches pédagogiques qui tiennent compte de leurs besoins. Les pratiques collaboratives y contribuent concrètement. Il revient donc aux équipes enseignantes d'être attentives afin que leurs différences individuelles soient une force et une ressource tant pour eux-mêmes que pour les élèves. Cette multiplication de professeurs au sein d'une équipe ne doit pas être un obstacle de plus à franchir pour les élèves.

L'hétérogénéité des attentes familiales vis-à-vis de l'école traite des dichotomies qui peuvent exister entre la famille et l'école. Dualité qui renforce les différences entre élèves.

Comme évoqué supra, les élèves issus des milieux populaires affrontent une difficulté plus grande que les autres vis-à-vis de l'école. En effet, ils se trouvent au milieu de deux mondes sociaux aux logiques, aux exigences et aux attendus souvent contradictoires.

---

<sup>22</sup> Kahn, S. (2010). Pédagogie différenciée. Bruxelles, Éditions De Boeck.

<sup>23</sup> Verhoeven, M. (2012). "Normes scolaires et production de différences", Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2012/1 (Vol. 45), p. 95-121.

Que les familles contestent l'Institution scolaire, y consentent ou aient à son égard une relation ambivalente, l'emprise de l'école sur les familles issues des milieux populaires est indéniable. Ces familles reconnaissent pourtant l'importance de l'école sur le devenir professionnel de leur enfant sans pour autant en mesurer les effets. Le trio "famille-enfant-école"<sup>24</sup> a indubitablement un effet sur la relation familiale, l'élève devant jouer entre deux identités sociales. Dès le début de la scolarisation, l'enfant se trouve confronté à des exigences différentes qui le remettent en question. Il doit modifier son langage, sa gestuelle, ses manières de faire, de dire, de se tenir. Il doit apprendre, souvent seul, à réduire la forte dissonance existante entre sa culture familiale d'origine et la culture scolaire<sup>25</sup>. Il est régulièrement confronté à un conflit de loyauté.

Pour éviter à l'élève cette position "intenable"<sup>26</sup> entre sa famille et l'école, il s'agit de coopérer avec ses parents. C'est avec cette collaboration que l'élève peut devenir une personne singulière. En effet, si responsables légaux et école(s) collaborent, tout au long de son [curricula], l'élève peut, grandir, s'épanouir et devenir un adulte.

### **La classe hétérogène, vécue par les élèves comme une classe homogène**

Le premier degré différencié regroupe des élèves qui n'ont pas obtenu le CEB. Or le regroupement d'apprenants n'est jamais un acte neutre car la division selon les performances scolaires engendre des clivages en fonction de l'origine socio-économique, culturelle et ethnique. Selon Gamoran & al.<sup>27</sup> (1995). Cette association d'élèves en fonction du niveau instaure rapidement une hiérarchie de statut au sein de l'école, mais aussi en-dehors. Sur le terrain, il apparaît que cette classe peut être étiquetée par les autres élèves, parfois par certains membres du personnel et l'Institution, comme un espace regroupant les élèves plus faibles. On voit donc poindre des problèmes de polarisation et de ségrégation sociale qui soulèvent des questions essentielles "d'ordre politique et éthique"<sup>28</sup>.

Ces classes du premier degré peuvent dès lors être assimilées à des classes de niveau dont nous connaissons les écueils par rapport aux élèves dits plus faibles. Crahay<sup>29</sup> (2000), a déduit de ses recherches que l'organisation des classes relevant de ce type de regroupement ne produit pas le bénéfice escompté en termes d'accroissement de

---

<sup>24</sup> Rochex, J-Y. (2008). "Entre école et famille: interdépendance et inter-signification", Dialogue, n°127, janvier 2008, pp. 20-23.

<sup>25</sup> Lahire, B. (1998). "La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse". Revue VEI, n°114, 1998/9, en ligne: <http://www2.cndp.fr/revueVEI/lahire114.pdf>

<sup>26</sup> "Plus tard je les remercierai, je leur rendrai. Les larmes aux yeux, pourquoi suis-je si ingrate, dès que je rentre, c'est fini, muette à nouveau. Ils ne devraient pas bouger, assis, bien droits, pas parlé, ils ne savent pas parler, et je leur soufflerais tout ce qu'ils doivent faire et dire, je leur apprendrais ce que je sais, l'algèbre, l'histoire, l'anglais, ils en sauraient autant que moi, on pourrait discuter, aller au spectacle... Mes parents, la même figure, la même chair, mais transformés... Pouvoir les aimer complètement, ne pas haïr leur vie, leurs manières, leurs goûts... Je rêvais, je les façonnais, il fallait bien après les retrouver tels qu'ils sont... Ne pas pouvoir aimer ses parents, ne pas savoir pourquoi, c'est intenable". In Ernaud, A. 1974). "Les Armoires vides". Paris: Éditions Gallimard. In Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). "Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique". Revue française de pédagogie". N° 148, juillet-août-septembre 2004.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). "Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique". Revue française de pédagogie". N° 148, juillet-août-septembre 2004.

<sup>29</sup> Crahay M. (2000). "L'école peut-elle être juste et efficace ?". Bruxelles: De Boeck Université.

l'efficacité moyenne des performances scolaires. Il conclut: "*dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire, l'effet spécifique du groupement des élèves par classes de niveau est nul*".

## **L'hétérogénéité des processus d'apprentissage des élèves**

### L'hétérogénéité des rythmes biologiques<sup>30</sup>

Les différences de rythme biologique et d'apprentissage chez chacun des enfants peuvent accentuer le phénomène d'hétérogénéité dans une classe. Certains élèves ont un rythme biologique qui parfois n'est pas en adéquation avec le rythme scolaire, ce qui peut générer un manque de concentration. Ces divergences entre les rythmes provoquent un stress.

### Les différents profils d'apprentissage des élèves

Les enfants n'ont pas tous le même profil cognitif et n'appréhendent pas les matières de la même manière. Selon Meirieu<sup>31</sup> (1989), la fonction de l'école est bien la transmission des savoirs. Cependant, l'apprentissage ne se décrète pas, il s'effectue, pour chacun, de manière active et singulière. De plus, chaque élève réagit de manière différente aux "outils"<sup>32</sup> utilisés par le professeur.

Certains sont plutôt visuels, et retiennent mieux à l'aide des supports écrits, tandis que d'autres ont une mémoire auditive et retiennent mieux des éléments qu'ils auront entendus. Gérer une image mentale visuelle consiste à revoir dans sa tête la donnée à apprendre, comprendre et restituer tandis que gérer l'image mentale auditive consiste à redire dans sa tête cette donnée. Néanmoins, cette conception est à relativiser puisque ces deux stratégies de perception et de traitement des informations sont souvent liées. Les élèves sont très différents en ce qui concerne leurs processus d'apprentissage, leurs façons de s'exprimer et de communiquer.

Certains réussissent mieux à travailler seuls alors que d'autres ressentent le besoin de travailler en groupe, de communiquer avec l'enseignant ou leurs camarades, preuve que chaque enfant est différent. De plus, certains s'expriment mieux à l'oral, d'autres à l'écrit. Chaque élève a sa manière d'apprendre, de comprendre et de travailler à la maison et en classe.

En outre, certains élèves préfèrent faire des mathématiques plutôt que suivre une leçon de vocabulaire et, pour cette raison, ils seront plus aptes à participer dans la matière qu'ils préfèrent.

### L'hétérogénéité dans la motivation

Il existe une véritable disparité de comportement entre ceux qui ont le désir et la motivation d'apprendre et ceux qui n'ont pas intégré le rôle de l'école. Or, la motivation scolaire doit être la base de tout apprentissage. Selon Maslow<sup>33</sup> (1954), les motivations

---

<sup>30</sup> Przesmycki, H. (2008), "*La pédagogie différenciée*". Paris: Hachette Éducation

<sup>31</sup> Meirieu, P. (1989). "*L'école, mode d'emploi: des [méthodes actives] à la pédagogie différenciée*". Paris: Éditions ESF.

<sup>32</sup> De Vecchi, G. (1992). "*Aider les élèves à apprendre*". Paris: Hachette.

<sup>33</sup> Maslow, A. (1954). "*Psychological data and human values*" in "*New Knowledge in human Values*". New York: Harper and Row

d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains besoins. Ces derniers peuvent être classés en 5 niveaux: les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'auto accomplissement.

Si l'élève trouve ou pas un sens à la tâche à réaliser, il l'effectuera avec plus ou moins de réticences, voire pas du tout. L'élève peut être amené à effectuer la tâche dans le but de faire plaisir à sa famille, son enseignant, ou pour recevoir une récompense. On parle ainsi de motivation extrinsèque.

À l'école, l'estime de soi influe sur la réussite scolaire. Si l'élève se dévalorise et s'il se sent incapable d'effectuer la tâche, il n'aura aucune envie de travailler. Un élève qui a une mauvaise estime de soi va se replier sur lui-même et abandonner très vite. Ce qui va engendrer une spirale de l'échec.

### Hétérogénéité des prérequis

D'après Przesmycki<sup>34</sup> (2008), l'hétérogénéité des prérequis doit être diagnostiquée rapidement par une évaluation, puisque la façon d'apprendre des élèves varie en fonction de ce qu'ils savent déjà.

Quand ils arrivent dans une classe, les élèves ont parfois assimilé très inégalement le même programme. C'est pourquoi des différences se font ressentir. Ces différences sont détectables par le biais d'évaluations diagnostiques. Ces évaluations portent sur l'utilisation de la mémoire à court terme et celle à long terme.

## **Reconnaitre l'hétérogénéité au sein de la classe**

L'hétérogénéité des élèves dans une classe se manifeste à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, lors de la compréhension des consignes, des différences peuvent se ressentir. Certains élèves ont plus de mal à comprendre seuls les consignes et ont besoin que l'enseignant explique clairement voire leur donne un exemple concret avant de commencer un exercice. Ce sont souvent les mêmes élèves qui vont avoir tendance à demander un supplément d'information concernant l'exercice à effectuer.

Une autre manifestation de cette hétérogénéité réside dans les différences de rythmes d'apprentissage des élèves. Ces derniers ne travaillent pas tous au même rythme et il peut y avoir une grande différence au niveau du temps de réalisation des exercices. Ils n'ont pas tous le même besoin en temps pour intégrer une notion ou exécuter une tâche. Certains comprennent très vite, tandis que d'autres ont besoin de manipuler et de multiplier les exemples. Il est donc difficile, mais indispensable pour l'enseignant, de gérer cette différence à l'aide d'une série d'exercices et de tâches en multipliant les approches.

Cette hétérogénéité peut également se manifester au niveau de la participation orale. Certains élèves n'hésitent pas à prendre systématiquement la parole tandis que d'autres peuvent sembler perdus et vont relativement peu participer. Néanmoins, cela ne veut pas forcément signifier que ces élèves sont en plus grande difficulté que d'autres.

---

<sup>34</sup> Przesmycki, H., (2008)., *op. cit.*

Enfin, l'hétérogénéité peut se manifester en lecture. Notamment au niveau de la rapidité de lecture et de compréhension.

Pour prendre en compte ces différences, l'enseignant doit essayer d'appréhender les causes de cette hétérogénéité susmentionnée.

Nos lectures ont mis en exergue que certains apprenants réussissent mal parce que le système scolaire, tel qu'il est, ne leur est pas adapté, leur est totalement étranger, ne serait-ce que par un mode de fonctionnement et des exigences peu conformes à leurs habitudes et à leurs conditions de vie.

Comme l'écrivait Przesmycky<sup>35</sup> (1991) – et cela reste d'actualité – "*l'hétérogénéité ne doit pas être considérée comme un obstacle, mais comme une richesse. Bien sûr, dans les faits et du point de vue de l'enseignant face à une classe hétérogène, cette richesse est bien difficile à appréhender et à mettre en valeur. Il s'agit à la fois de garder une démarche collective, d'enseigner des savoirs et savoir-faire communs, et de s'organiser autour de différences cognitives et socioculturelles*".

## 4.2 Langue de l'enseignement

### **Le français de l'école**

La langue parlée à l'école, communément appelée langue de scolarisation ou langue de l'enseignement, est une variété de la langue française qui possède ses propres spécificités et qui n'est pas, dans la plupart des cas, identique à celle parlée dans le milieu de l'enfant.

Puisque l'École (en général) éprouve des difficultés à prendre en considération l'hétérogénéité socioculturelle et langagière des élèves, elle attend implicitement que les familles fassent le lien entre la langue utilisée par l'enfant et celle parlée à l'école.

Bruner<sup>36</sup> (1985) nous apporte un éclairage précieux à ce sujet en situant le rôle de l'école dans le processus de socialisation de chaque individu. En effet, il attire l'attention sur la nécessité que, pour se construire et se développer, chaque individu devra s'inscrire dans les systèmes symboliques de la culture dans laquelle il grandit. Il nous invite aussi à ne pas perdre de vue que les systèmes symboliques propres à chaque culture, à savoir le langage et les modes de discours, sont des éléments qui concourent à la construction de l'esprit de chacun.

Et comme le rapport de tout individu à la culture de la société dans laquelle il vit se construit à travers la multitude, la richesse et la diversité des pratiques langagières pratiquées à l'intérieur de son groupe d'appartenance, l'école doit donc faire face à des différences entre des élèves issus de groupes sociaux différents (hétérogénéité).

Ces différences, l'école en tient compte tant au niveau institutionnel que pédagogique (Encadrement différencié, différenciation pédagogique, remédiation...). Mais, bien qu'elle

---

<sup>35</sup> Przesmycki, H. (1991). "*Pédagogie différenciée*". Paris: Hachette-Éducation.

<sup>36</sup> Bruner, JS. (1990). "*Car la culture donne forme à l'esprit*". Retz.

s'en défende, elle les utilise (sûrement inconsciemment) pour assoir son autorité (échec scolaire, redoublement, orientation précoce, filières d'enseignement...).

La langue parlée, contrairement à la langue écrite qui s'apprend quasi exclusivement à l'école, est un moyen de communication appris dans la famille, principalement par les interactions de l'enfant avec sa mère (Bruner, JS. 1992), avec des mots et des expressions propres à ce milieu-là. De ce fait, la langue parlée construit dès le plus jeune âge l'identité de chacun.

Cependant, tout n'est pas négatif, loin de là et l'école, dans son idéal démocratique, cherche, par l'action des enseignants, à gommer ces différences afin d'aider chaque élève à réduire la distance qui sépare ses propres normes langagières de celles utilisées à l'école. Or, justement, la langue apprise dans la famille ne s'oublie pas et vouloir la corriger est vouée à l'échec (Plessis-Comtois-Cardin & Cauchon 2009)

Force est de constater que la distance qui sépare la langue parlée à l'école par les enseignants et celle utilisée par les enfants est, dans certains cas, tellement importante qu'elle devient, dans un premier temps, source de difficultés pour se transformer si cette distance n'est pas réduite en échecs scolaires.

B. Lahire<sup>37</sup> (1993, 2008) confirme ces propos puisqu'il pense que les raisons de ces difficultés se situent majoritairement dans le rapport que l'élève entretient avec la langue et en particulier avec la langue de scolarisation.

Il distingue deux sortes de rapport à la langue:

- un rapport oral-pratique qui fonctionne à l'oral, sur une logique d'effectuation, de construction de sens dans l'instant et qui est vécu dans les situations de vie quotidienne,
- un rapport scriptural-scolaire qui, lui, est un rapport réflexif qui se construit principalement à l'écrit, dans et par le milieu scolaire. Ce sont notamment, tous les savoirs scolaires analysés et construits à l'école selon une logique propre à l'école.

C'est la raison pour laquelle nous pensons avec Moreau et Richelle<sup>38</sup> (1981) que *"l'école doit reconnaître et accepter le milieu de l'enfant, tout en étant très explicite auprès de lui quant aux besoins que la scolarisation nécessite"*.

Pour améliorer les compétences langagières des apprenants, il conviendrait d'enseigner les savoir et savoir-faire relatifs à:

- **La communication scolaire:**

Tous les enfants entrant à l'école maternelle n'arrivent pas avec le même bagage linguistique et tous ne bénéficient pas de la même sollicitation langagière de la part de leur environnement familial. C'est un fait mis en évidence par nos collègues maternelles pour justifier les différences de niveau.

Or, en entrant à l'école, ces jeunes élèves découvrent un environnement inconnu dans lequel ils doivent répondre à des coutumes, apprendre des règles de

---

<sup>37</sup> Lahire, B. "L'inscription sociale des dispositions métalangagières". Repères n° 9, 1994, p.15-27

<sup>38</sup> Moreau & Richelle. (1981). "L'acquisition du langage." Bruxelles: Mardaga.

comportement qui sont particulières à ce milieu, des règles parfois différentes de celles qui leur sont habituelles, à des normes qui doivent être énoncées et exemplifiées à maintes reprises. Lorsque ces règles ne sont pas respectées, si les infractions doivent être adroitement épinglées, *il faut que soient donnés des moyens – et surtout des raisons – de ne plus les commettre* (Dumortier<sup>39</sup> J-L, 2019)

Il est donc parfois difficile pour ces jeunes de communiquer avec les autres, d'autant que des règles de communication apparaissent progressivement, règles qui vont à l'encontre de la parole spontanée. C'est cette parole spontanée que l'école devra arriver à canaliser – et non à réprimander- pour permettre à chacun de communiquer de manière civile et pertinente. Ce qui fait dire à S. Plane<sup>40</sup> (2012) que la langue de scolarisation est aussi une langue de socialisation.

En effet, l'école est un milieu de communication qui est particulièrement riche en situations qui se révèlent extrêmement utiles pour l'insertion sociale des élèves dans des milieux autres que ceux de leur appartenance.

- **La langue de scolarisation:**

Il est important de préciser que la langue de scolarisation n'est ni une langue étrangère (sauf pour les élèves allophones), ni une langue seconde (sauf pour ceux qui utilisent plus souvent une autre langue que le français).

C'est une variété du français, et comme nous l'avons mentionné en introduction, c'est un français plus ou moins différent de celui qui est parlé dans l'entourage de l'enfant. Pour M-C Durand<sup>41</sup> (1999), *"la langue de scolarisation appartient certes à la culture scolaire, mais elle-même fait partie de la culture de notre société. En effet, l'école est un sous-système de notre système social."* et elle ajoute: *"la langue de scolarisation, pour assurer la transmission des savoirs et de la culture de la société, se dote ainsi de genres textuels qui leur sont propres."*

La langue de scolarisation, c'est la langue utilisée pour enseigner tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être en milieu scolaire que ce soient les instituteurs-trices, dans l'enseignement fondamental qui doivent enseigner la langue de scolarisation quoi qu'ils enseignent ou les professeurs dans l'enseignement secondaire (commun et différencié), qui doivent s'occuper de l'enseignement de la langue de scolarisation à travers notamment la prise en charge du développement d'une conscience lexicale propre à sa discipline.

- **Les discours didactiques:**

Le développement et la compréhension d'un lexique particulier permettront notamment de construire des situations de communication dans chaque discipline. C'est ce que recouvre l'appellation "discours didactique". Les discours didactiques servent à l'enseignement des disciplines. C'est à travers ces discours que les élèves

---

<sup>39</sup> Dumortier, J-L. (2019). *Pour enseigner en Belgique francophone, au niveau fondamental, la communauté scolaire, la langue de scolarisation et les discours didactiques*". Conférence à Anthisnes (Liège).

<sup>40</sup> Plane, S. (2015) *"Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? Revue les cahiers pédagogiques"*. Numéro 553, Pédagogie de l'oral.

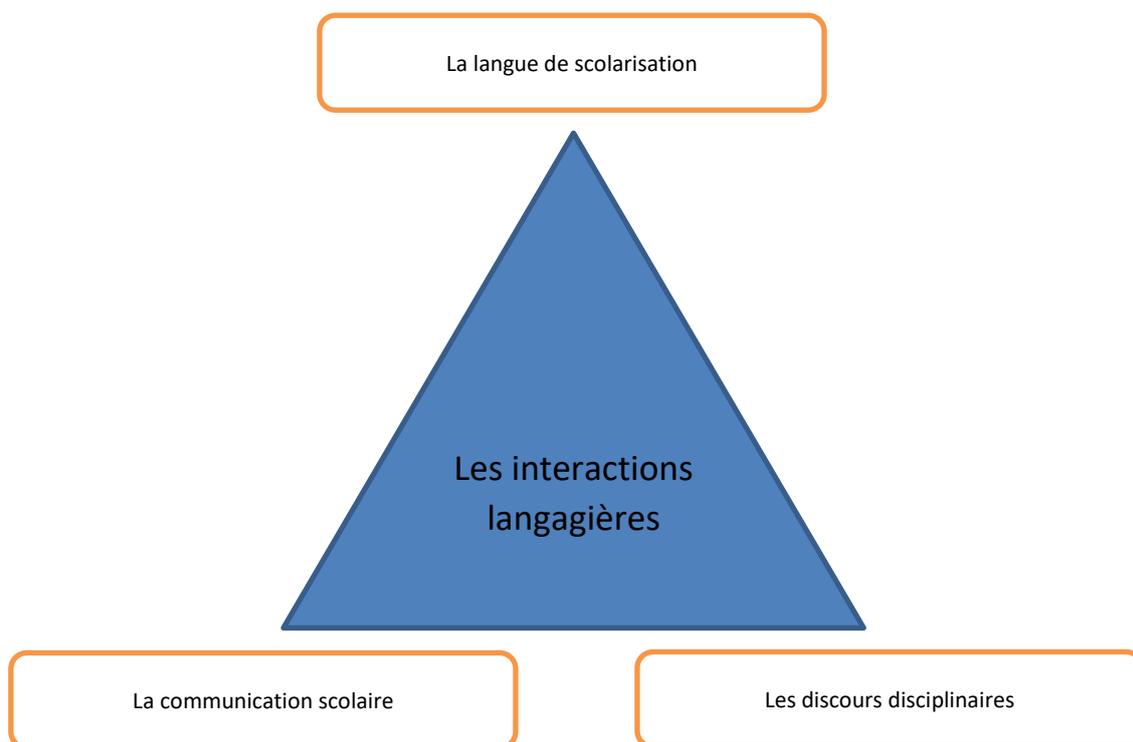
<sup>41</sup> Durand, M-C. (1999). *"Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique"*. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, 15-16 1999.

vont s'approprier des savoirs et des savoir-faire disciplinaires et ainsi lui permettre de prendre place dans "la communauté discursive disciplinaire". Bisault<sup>42</sup> (2012) évoque la diversité des genres discursifs de la communauté scientifique.

La capacité à faire face aux formes de langage particulières utilisées dans les cours détermine pour beaucoup la réussite scolaire.

L'enjeu de la réussite scolaire réside principalement dans la maîtrise de ces trois objets d'enseignement que sont la communication scolaire, la langue de scolarisation, et les discours disciplinaires.

L'enseignement de ces trois objets se construit à travers des interactions langagières.



C'est aussi à travers ces interactions langagières que se déroulera un jeu complexe entre les postures d'enseignement des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves. (Bucheton<sup>43</sup>).

Si nous voulons rejoindre les préoccupations du pouvoir régulateur tout en gardant notre position démocratique et humaniste, il convient d'imaginer comment construire les activités de classe en se nourrissant des apports de la didactique et du pédagogique. Nous postulons qu'une compétence est un savoir agir et, vu de la sorte, les contenus enseignés sont indissociables des conditions de leur enseignement et de leur appropriation.

<sup>42</sup> Bisault, J. "Des objets organisateurs des pratiques enseignantes en sciences à l'école primaire". Bruxelles: De Boeck.

<sup>43</sup> Bucheton, D. (2009). "L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés". Octares

Ce postulat invite à envisager l'agir du maître dans la classe comme la réunion des deux fonctions majeures du métier qui, selon Gauthier Clermont<sup>44</sup> (2017), sont d'enseigner des contenus et de gérer la classe.

## Enseigner des contenus

Enseigner des contenus, c'est enseigner le programme, c'est-à-dire s'assurer que les différents éléments constitutifs de la matière envisagée sont d'abord couverts, ensuite appris et enfin maîtrisés.

## Gérer la classe

Au-delà des règles indispensables au fonctionnement de la classe et de l'enseignement de comportements rendant les élèves aptes à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, la gestion de la classe comporte aussi la gestion de groupes de travail, la façon dont la différenciation est envisagée et l'enchaînement des différentes séquences d'enseignement.

Pour rencontrer les exigences actuelles du Pouvoir régulateur, il est impossible de dissocier ces deux fonctions majeures qui renvoient à un jeu de postures et de gestes professionnels dont le haut degré de maîtrise caractérisera la valeur de l'"agir" du maître. C'est ce qui est communément appelé "l'effet maître".

Nous nous appuyerons sur les travaux de D. Bucheton pour définir avec elle ce qui est entendu par geste professionnel.

- il est inscrit dans une culture
- il est adressé et donc partagé
- il a une visée spécifique (faire apprendre, éduquer)
- il utilise divers canaux (oral écrit corporel)
- il est situé et ajusté au contexte
- il s'inscrit dans un système de gestes (postures).

Pour elle, les gestes professionnels des enseignants sont les suivants:

- **les gestes de tissage** amènent les élèves à faire des liens entre les tâches, avec l'avant et l'après de la leçon, le dedans et le dehors de la classe ; donnent du sens à la situation et au savoir visé;
- **les gestes d'atmosphère** régulent les relations, maintiennent la cohésion du groupe, créent un climat d'apprentissage, ouvrent un espace de parole et de pensée;
- **les gestes de pilotage** régulent le temps, l'espace, le déroulé des tâches et des dispositifs d'enseignement ; font avancer dans le temps les apprentissages;

---

<sup>44</sup> Clermont, G. (2017), Conférence CNET: "Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves." Paris.

- **les gestes d'étayage** sont des gestes par lesquels l'enseignant apporte de l'aide pour une tâche que l'élève ne peut pas faire seul : accompagner, lâcher-prise, contrôler, enseigner...;
- **les gestes** qui ont rapport à **l'objet de savoir**, à la **technique** laissent plus de temps pour penser, réfléchir, s'approprier l'objet d'apprentissage.

L. Lescouarch<sup>45</sup> dans son livre des situations pour apprendre, vers une pédagogie de l'étayage, s'interroge sur les pratiques pédagogiques qui "étayent" un individu, c'est-à-dire qui lui permettent d'apprendre et de devenir autonome.

D. Bucheton<sup>46</sup>, quant à elle, indique que les gestes d'étayage se déclinent en différentes postures qui permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maitres pendant la classe:

- **une posture de contrôle**: elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie;
- **une posture d'accompagnement**: le maitre apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter;
- **une posture de lâcher-prise**: l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent;
- **une posture de surétayage ou contre-étayage**: variante de la posture de contrôle, le maitre pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève;
- **Une posture d'enseignement**: l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration;
- **une posture dite du "magicien"**: par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Ces postures de l'enseignant induisent des comportements et des attitudes face au travail des élèves.

## Les postures des élèves

- **posture scolaire**: peu d'autorisations à penser, être en règle, se conformer ou faire semblant, insécurité, s'approprier les normes propres à l'école, dépendre du maitre et de la tâche, être dans le répéter, le recopier, ne pas prendre de risque;
- **posture ludique**: détournement, créativité hors des normes, refus d'entrer dans des formes de discours propres à l'école;
- **posture première**: dans le faire, implication forte, brut d'écrit ou de pensée, absence de lien entre les tâches;

<sup>45</sup> Lescouarch, L. (2018). "Construire des situations pour apprendre – Vers une pédagogie de l'étayage". ESF.

<sup>46</sup> Bucheton, (2009)., *op. cit.*

- **posture dogmatique:** l'élève pense déjà savoir;
- **posture réflexive:** prise de distance, conscience de sa propre activité de pensée, passage à l'abstraction, à la schématisation, intégration de la pensée de l'autre;
- **Posture de refus:** signifie un désaccord, un problème de fuite, la peur de l'engagement.

La spécificité des savoirs à enseigner et leur maîtrise par les enseignants sont de première importance, nous le savons tous. Par contre la maîtrise des comportements (des savoirs) pour enseigner n'est pas à sous-estimer.

Ainsi, dans une publication du Conseil de l'Europe de 2012, Thürmann, Vollmer et Pieper<sup>47</sup> indiquent que:

*"le soutien systémique aux groupes d'apprenants vulnérables doit prendre en compte les spécificités des pratiques langagières en classe et mettre en œuvre des stratégies visant la maîtrise cognitive de la langue académique en direction des apprenants qui n'ont pas encore eu la possibilité de se familiariser avec ce registre particulier ou avec les particularités des genres ou types de discours suscités par le domaine (ou la matière)."*

En d'autres termes, ces auteurs soulèvent la question de la cohérence entre l'agir langagier de l'enseignant et la mise en situation des contenus à enseigner pour permettre le développement cognitif et langagier des élèves.

**C'est pourquoi nous envisagerons les pratiques langagières des enseignants.**

## La langue de scolarisation parlée

C'est la langue que parlent les enseignants. C'est celle qui se matérialise dans les interactions verbales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Plus encore dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement élémentaire, les élèves doivent faire face à des situations d'enseignement particulières – qui sont aussi des situations de communication- menées par des enseignants différents, au bagage pédagogique différent, avec un rapport au savoir différent et qui parlent un langage propre à leur discipline.

C'est en ce sens que les discours didactiques propres à chaque discipline doivent être enseignés pour permettre aux élèves de prendre place dans "la communauté discursive disciplinaire" et de ne pas se sentir exclus du cours dispensé. Et pour cause, si les élèves ne se sentent pas à l'aise face au discours didactique en question, il se peut qu'ils soient considérés comme "nuls", "analphabètes de la discipline", que ce soit par leurs condisciples comme par leurs enseignants. C'est à ce moment qu'un "sentiment d'insécurité linguistique" (M. Dispy<sup>48</sup> 2018) se développe et s'installe durablement.

C'est en ce sens que, dans le degré différencié, les différents cours -qu'ils soient généraux ou techniques- doivent prendre en charge le développement d'une conscience linguistique.

<sup>47</sup> Thürmann & Vollmer & Pieper. (2010). "Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables". Conseil de l'Europe, Forum politique Genève-Suisse

<sup>48</sup> Dispy, M. "A propos de la langue de scolarisation: Pourquoi ? Pour qui ? Quoi ? Comment ?". Notes de cours de l'école Supérieur de Pédagogie de la Province de Liège, année académique 2018-2019

C'est en ce sens que les enseignants doivent, pour chaque activité, poursuivre un double objectif : l'un disciplinaire et l'autre langagier, car si l'objectif langagier est ignoré, il y aura de fortes chances que le disciplinaire ne sera pas atteint.

Nous invitons donc à penser la mise en place d'activités à travers lesquelles les élèves seront amenés à expliquer, exposer, convaincre pour susciter entre eux, mais aussi avec leur enseignant des échanges oraux indispensables à leur développement cognitif et à leur développement citoyen.

Si nous insistons sur la nécessité de multiplier les échanges oraux et sur la nécessité d'en faire ainsi des objets d'enseignement-apprentissage, nous voudrions ne pas passer sous silence l'autre volet de la langue de l'enseignement: l'écrit.

## **La langue de scolarisation écrite**

La langue de scolarisation écrite doit également faire l'objet d'une attention particulière, car elle pose de nombreux problèmes. Et ce qui paraît évident pour les enseignants ne l'est pas nécessairement pour les élèves. Les documents élaborés dans le but de proposer un support de qualité sont parfois accompagnés d'un questionnement.

Il faut être attentif à ce que les élèves comprennent les questions posées ainsi que les consignes liées à la tâche avant de s'inquiéter de leur apprendre à répondre par écrit aux questions posées, à produire des explications et/ou des justifications écrites.

Ce sont autant de genres d'écrits différents, aux caractéristiques spécifiquement scolaires qui doivent faire l'objet d'un enseignement explicite. Or, la réussite scolaire dépend surtout de la capacité de chacun à exposer ses connaissances par écrit, quelle que soit la discipline envisagée. Il est donc important de ne pas minimiser les exercices écrits qui demandent aux élèves de traduire leur pensée et en particulier dans le domaine scientifique, que ce soit en mathématique pour justifier la réponse à une situation problème ou expliquer une procédure utilisée ou en éveil scientifique à travers un débat scientifique.

## **Les difficultés liées aux différents français parlés à l'école**

La langue de scolarisation est plurielle et multidimensionnelle puisque, comme nous l'avons indiqué, elle intervient dans tous les domaines disciplinaires. C'est pourquoi nous dirons que les français parlés à l'école sont particuliers à l'enseignement de chaque discipline et doivent impérativement être différenciés de l'enseignement disciplinaire du français puisqu'ils ont leur propre spécificité qui peut devenir, si elle n'est pas maîtrisée, source de difficultés scolaires et d'échecs.

Cette situation de difficulté (ou d'échec) plonge les élèves dans une insécurité linguistique qui s'est manifestée progressivement "à cause d'une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée qui s'est mise en place" (D.Coste<sup>49</sup>, 2001).

---

<sup>49</sup> Coste, D. (2000). "Les proches et le propre: remarque sur la notion de progression", In D. Coste, D & D. Véronique (dir.), *Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues*, 3, École normale supérieure Fontenay/Saint Cloud, Université de la Sorbonne-Nouvelle-Paris, 3 ESF Éditeur, p 9-20.

Cette insécurité linguistique va souvent de pair avec un *"déficit linguistique trop souvent réduit à une opposition code restreint/code élaboré. J-C Beacco<sup>50</sup> (2009) précise que, dans ce cas-ci, il faut comprendre le code restreint non pas comme un manque de ressources linguistiques, mais "comme absence de mobilisation de moyens linguistiques qui deviennent dans certains cas hors de portée, parce que précisément peu ou non sollicités"*

C'est la raison pour laquelle, afin de ne pas perdre en cours de route des élèves en les précipitant vers le décrochage, il est important que l'école prenne la mesure des difficultés liées au "français parlé par chaque enseignant".

Parmi les difficultés, nous relevons avec M Dispy<sup>51</sup> & J-L Dumortier<sup>52</sup> (2018) certaines qui sont liées à:

- **un vocabulaire spécifique**

En effet, la polysémie de nombreux mots fait que, selon le contexte d'utilisation, la signification diffère.

Le mot "puissance" ne prend pas la même signification selon les disciplines envisagées ou par rapport à son acceptation dans la vie courante :

- La puissance d'une machine
- La puissance d'un nombre - puissance et exponentielle (mathématiques) –
- La puissance de celui qui tient le pouvoir (histoire – lecture d'un conte) –
- Le Tout-Puissant (religion)...
- La puissance de ma tire
- Espèce d'impuissant !

- **la syntaxe**

Il convient évidemment de différencier la syntaxe de l'oral et celle de l'écrit puisque, comme l'indique JL Dumortier (2016) *"dans les interactions orales, la parole des maitres n'est pas, sur le plan syntaxique, très différente de celle des élèves"*. Par contre, pour ce qui est de la syntaxe de l'écrit, les élèves qui entrent en primaire ignorent tout de cette syntaxe, du groupement des mots et des rapports entre les groupes. C'est encore plus inquiétant et interpellant lorsque, ces mêmes élèves, arrivant dans l'enseignement secondaire, ignorent toujours la syntaxe de l'écrit, du groupement des mots et des rapports entre les groupes.

Les composantes syntaxique et textuelle surtout sont susceptibles de mettre les élèves en difficulté et il est donc facile de comprendre dès lors comment la non-maitrise de ces composantes marginalise ces élèves en les excluant de la "communauté discursive disciplinaire" en question.

---

<sup>50</sup> Beacco, J-C. (2009). *"Approches concernant les besoins spécifiques d'apprenants défavorisés"*. Strasbourg 8-10 juin 2009.

<sup>51</sup> Dispy, M. *"A propos de la langue de scolarisation : Pourquoi ? Pour qui ? Quoi ? Comment ?"* Notes de cours de l'école Supérieure de Pédagogie de la Province de Liège, année académique 2018-2019

<sup>52</sup> Dumortier, JL (2019) Conférence: *"Pour enseigner en Belgique francophone, au niveau fondamental, la communauté scolaire, la langue de scolarisation et les discours didactiques"*. Anthisnes,

- **la graphie et à la phonétique** [ce soir, je suis à "srin" puis je retournerai à "ptit rchain"]

- **la cohésion textuelle**

L'établissement, dans un texte, d'une cohésion textuelle, cela s'apprend. C'est pourquoi l'enseignement/apprentissage de la cohésion textuelle portera prioritairement sur la façon dont les élèves comprennent comment les phrases s'enchaînent pour former un tout cohérent (cohésion textuelle et cohérence discursive).

D'après JL Dumortier & M Dispy (2019), cet enseignement/apprentissage se concrétisera à travers la compréhension de:

- l'emploi des anaphoriques, c'est-à-dire des mots ou des groupes de mots qui, d'une phrase à l'autre, constituent une reprise de sens;
- l'emploi des connecteurs, à savoir, des mots ou groupes de mots qui indiquent les rapports sémantiques existant entre les phrases. Il est possible aussi que ces connecteurs soient considérés comme des organisateurs textuels qui, eux, marquent les rapports de sens entre des phrases ou entre les paragraphes;
- la progression thématique, c'est-à-dire le cheminement des idées qui consiste à articuler dans chaque phrase une partie constituant un rappel d'information et une partie constituant un apport de nouveauté;
- la compatibilité des temps verbaux entre eux et la convenance de leur choix pour marquer les rapports chronologiques d'antériorité, de postériorité et de simultanéité
- le maintien ou la modification réglée des indicateurs de l'énonciation. On ne passe pas *sans raison* du pronom de la non-personne ("il") aux pronoms personnels ("je/tu");
- l'orthographe d'accord. D'une phrase à l'autre, certains mots empruntent leurs catégories de genre, de nombre ou de personne à des mots figurant dans la phrase précédente et cela contribue incontestablement à l'unité sémantique du texte.

#### 4.3. Paramètres influençant l'acte d'enseignement, notamment au premier degré différencié

Les difficultés répertoriées par la littérature sont nombreuses. Elles relèvent de deux domaines distincts et chacune d'entre elles influence l'acte d'enseigner et d'apprendre. Les termes "retard scolaire", "échec scolaire", "difficultés scolaires", "langue de l'enseignement"... se situent dans le champ éducatif. Elles appartiennent aux domaines des sciences de l'éducation alors que les termes relatifs aux "troubles d'apprentissage" se rattachent clairement à la sphère médicale. Quant aux "difficultés d'apprentissage", elles se situent à l'intersection des deux mondes.

##### **Le retard scolaire**

Le retard scolaire apparaît quand il existe un décalage entre les apprentissages attendus d'un élève d'un âge donné dans une classe donnée, et les acquisitions (insuffisantes) que l'élève parvient à effectuer. Ce retard peut être présent dès le début de la scolarité, ou

apparaître secondairement après une période initiale satisfaisante sans difficulté scolaire: dans ce dernier cas, on parlera de fléchissement scolaire.

Les indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles définissent le retard scolaire comme étant *"Une mesure d'un retard par rapport à l'âge légal de la scolarisation et non pas par rapport à l'apprentissage. Ainsi, un enfant maintenu en maternelle à 6 ans et entrant en première primaire l'année où il atteint 7 ans est considéré en retard scolaire durant toute sa scolarité même si celle-ci se passe sans redoublement. C'est ainsi qu'un élève sera dit [à l'heure] s'il a au plus l'âge légal de scolarisation dans l'année d'études où il se trouve, sinon il sera dit [en retard scolaire]"*<sup>53</sup>.

## Les difficultés scolaires

Le mot difficulté vient du latin *difficultas* qui signifie "obstacle, embarras", mais aussi de *difficilis* qui est construit avec le préfixe négatif "dis" et "facilis" signifiant "aisé à faire". La définition du mot *difficile* est *"qui est malaisé, qui donne de la peine"*, transposée dans le contexte scolaire, montre la complexité du problème qu'est la difficulté scolaire. Il n'est pas évident de définir la difficulté scolaire tant elle est vaste et très différente d'un élève à un autre.

Le rapport Gossot (2003) présente "la difficulté scolaire"<sup>54</sup> comme la conséquence d'une inadaptation scolaire. Actuellement, cette difficulté est intégrée pleinement dans la réalité de l'École.

L'intitulé "difficultés scolaires" recouvre des situations très diverses, mais qui aboutissent toutes à une inadéquation scolaire et à une souffrance de l'enfant et de sa famille. Pour l'institution scolaire, un élève est en difficulté lorsqu'il est en dessous des exigences des programmes.

## Sources possibles de la difficulté scolaire

Perraudau<sup>55</sup> (2002) identifie deux sources possibles à la difficulté scolaire. La première est individuelle, essentiellement liée à l'élève dans les rapports complexes entre le développement de sa pensée et les savoirs à acquérir. La seconde est la source sociale qui positionne l'élève par rapport aux autres à travers une dimension macrosociale et une dimension microsociale.

---

<sup>53</sup> Les indicateurs de l'enseignement secondaire 2018. p. 30. Fédération Wallonie-Bruxelles – Enseignement.be

<sup>54</sup> Gossot, B. & Dubreuil, P. (2003). *"Les élèves en difficulté à l'entrée au collège: rapport de la Commission [Elèves en difficulté]"*. Inspection générale de l'éducation nationale France. Paris: Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

<sup>55</sup> Perraudau, M. (2002). *"L'Entretien cognitif à visée d'apprentissage"*. Paris: L'Harmattan

## Formes de la difficulté scolaire

Il existe deux formes de difficulté scolaire: la difficulté procédurale et la difficulté structurale.

### La difficulté procédurale

L'élève a des connaissances et maîtrise en partie ce qui lui est demandé, mais il n'utilise pas les bonnes procédures pour parvenir à résoudre la situation. Dans ce cas, une sollicitation de l'enseignant visant à l'amener à la mise en mots de son activité peut être une solution pour l'aider à dépasser les difficultés rencontrées.

Il est assez aisé pour les professeurs de mettre en place un accompagnement pour remédier à cette difficulté. En effet, le fait de faire verbaliser l'élève va lui permettre de mettre en mots les procédures utilisées. Cette pratique va aider l'élève à évoluer.

### La difficulté structurale

Les outils cognitifs et logiques, constituant les structures mentales, sont mal construits ou inexistants. L'élève cherche à faire correctement son "métier d'élève" en essayant de faire ce que l'enseignant attend de lui, parfois "au hasard".

Pallier cette difficulté est plus complexe. Le professeur va devoir identifier les structures intellectuelles qui font défaut et proposer des situations de travail transversales, concrètes. Il sera parfois nécessaire de faire appel à une équipe pluridisciplinaire.

## L'échec scolaire

### **Cadrage historique du concept**

Ce que nous percevons et comprenons du monde scolaire varie en fonction des époques et des générations. On n'interprète pas les faits scolaires de la même façon aujourd'hui qu'il y a 30 ans.

Dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'échec scolaire n'existait pas de par "*l'imperméabilité*"<sup>56</sup> des trois filières d'enseignement à savoir: l'école primaire pour les enfants du peuple, l'école moyenne pour les enfants de la petite bourgeoisie et les humanités pour les enfants de la bourgeoisie dont les parents exerçaient une profession libérale.

Cette notion a été employée pour la première fois, dans les années 1950 par la sociologue Isambert-Jamati<sup>57</sup> (1970). L'échec est devenu visible dès lors que l'on s'est rendu compte que tous les enfants ne sortaient pas du système scolaire avec les mêmes acquis et que l'école produisait aussi bien des réussites que des échecs.

---

<sup>56</sup> Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles: CRISP.

<sup>57</sup> Isambert-Jamati, V. (1970). "*Crises de la société, crises de l'enseignement*". Paris: Presses universitaires de France.

Il n'y a pas si longtemps, l'échec scolaire était associé principalement à la culture familiale et/ou au quotient intellectuel de l'élève. Dorénavant, "l'efficacité du travail"<sup>58</sup> enseignant est considérée comme un facteur déterminant dans la problématique de l'échec scolaire.

### **Échec scolaire et sciences humaines**

Socialement<sup>59</sup>, l'échec scolaire n'est un problème que pour une société qui veut que tous ses enfants parviennent, à l'issue de la période de "l'instruction obligatoire", à accéder aux savoirs nécessaires et à l'exercice de la citoyenneté.

Politiquement<sup>60</sup>, l'échec scolaire est insupportable pour une société qui se veut démocratique: il n'y a pas de projet démocratique authentique sans une éducation démocratique à la démocratie. La démocratisation de l'accès aux savoirs et le développement systématique de la capacité à penser par soi-même peuvent, seuls, permettre d'espérer qu'un régime démocratique ne soit pas gangrené par la démagogie et ne devienne une oligarchie.

Économiquement<sup>61</sup>, l'échec scolaire a des conséquences à long terme, tant pour les individus concernés que pour la société dans son ensemble. Les élèves en difficulté à l'âge de 15 ans présentent un risque élevé de décrochage complet. En outre, lorsqu'une part importante de la population ne dispose pas des compétences fondamentales, c'est la croissance économique nationale à long terme qui s'en trouve gravement compromise.

### **L'échec scolaire vu par certains chercheurs**

Selon Armand<sup>62</sup> (2007) tout élève a été "en difficulté" à un moment ou à un autre de son cursus, car "la difficulté fait partie intégrante de l'apprentissage". Cette difficulté non résolue peut conduire à l'échec scolaire.

Pour Khan<sup>63</sup> (2010) être en échec scolaire ne reviendrait pas seulement à éprouver de simples difficultés dans ses apprentissages. Pour qu'il y ait situation d'échec, il faut que les difficultés d'apprentissage soient nombreuses, et ce, dans plusieurs matières fondamentales qui conduisent in fine au redoublement.

Selon deux psychologues-psychothérapeutes suisses<sup>64</sup>, l'échec scolaire est "le résultat de la rencontre d'une fragilité et d'une pédagogie, dans un environnement et selon un déroulement diachronique" (Lovey & Nanchen, 1998). "La [fragilité] est la difficulté à laquelle est confronté l'enfant; la [pédagogie] est la réponse apportée par le professeur face aux difficultés de l'enfant; et [l'environnement] correspond aussi bien à

---

<sup>58</sup> Gauthier, C. (1997). "Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant". Bruxelles: De Boeck.

<sup>59</sup> Meirieu, P. (2008)., *op. cit.*

<sup>60</sup> *Ibidem.*

<sup>61</sup> PISA. (2016). "Les élèves en difficultés. Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir? Principaux résultats". OCDE

<sup>62</sup> Armand, A. (2007) in "Des réussites trop mal connues" article de ZAKHARTCHOUC, J-M. Les cahiers pédagogiques. N°457 2007/11

<sup>63</sup> Kahn, S., (2010)., *op. cit.*

<sup>64</sup> Lovey, G. & Nanchen, M. (1998). "Une difficulté s'est muée en échec, comment en sortir?" In Blanchard, F., Casagrande, E. & Mc Culloch, P. (1994). "L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques" pp. 79-95. Paris: ESF Éditions.

*l'environnement familial que l'environnement de la classe. Ainsi faut-il comprendre que l'échec scolaire est le reflet d'une impossible coopération entre l'enfant, les parents et les professeurs pour mener à bien une stratégie susceptible de pallier les difficultés d'apprentissage du dit-enfant*"<sup>65</sup>. L'échec scolaire est donc lié à plusieurs facteurs pour lesquels on ne peut désigner aisément un seul "coupable", tous étant entièrement et pleinement responsables.

Ce constat<sup>66</sup> (Mérieu, 2008) est difficile à accepter, car nous fonctionnons souvent en faisant varier la responsabilité en sens inverse: si les parents étaient davantage responsables, les enseignants le seraient moins, et vice-versa. Vu que des structures d'accompagnement scolaire se mettraient en place, cela exonérerait les uns et les autres... Or, l'important, justement, est de créer des configurations sociales et intellectuelles porteuses, à la fois, de ressources et d'interlocutions structurantes.

L'échec scolaire renvoie à deux réalités: la sortie du système scolaire sans qualification ou avec une qualification vécue comme une relégation et l'incapacité à suivre les normes prévues par le système scolaire.

## **Les principales causes de l'échec scolaire**

### Les causes liées à l'école

Pour de nombreux chercheurs, l'une des causes de l'échec scolaire est le système de notation. Les notes étant une preuve de leur valeur, elles seraient la cause chez beaucoup d'enfants d'une perte d'estime de soi. L'enfant classé en fonction de ses résultats se sent alors catalogué comme étant celui qui n'a pas réussi. Il se met dans une attitude de refus ou de rejet face au système éducatif. Il se démotive et c'est ainsi que naît l'échec.

On note aussi que l'école produit un système de dévalorisation avec le phénomène de redoublement. Le principe selon lequel qu'à chaque âge correspond une classe dite "normale" est souvent, pour l'élève "qui a du retard", le signe d'un échec. Or, le fait de refaire le même programme deux années de suite, peut représenter chez l'élève le signe d'une régression, surtout si les choses lui sont présentées de la même manière et que les méthodes ne changent pas.

### Les causes familiales et sociales

Il existe selon Goux & Maurin<sup>67</sup> (2005), une corrélation entre l'échec scolaire de l'élève et le milieu social dans lequel l'élève a évolué pendant plusieurs années. En effet, le lieu de vie d'un enfant, mais surtout son entourage et les personnes qu'il fréquente peuvent avoir une influence sur son rapport à l'école. Si dans son entourage, dans son quartier, l'enfant est entouré de personnes n'ayant pas fait de longues études, il sera plus fréquemment en échec scolaire que s'il est dans un environnement où son entourage est diplômé. C'est ce que l'on peut appeler la reproduction sociale décrite par des auteurs tels que Pierre Bourdieu ou Jean-Claude Passeron.

---

<sup>65</sup> *Ibidem.* pp. 79-95.

<sup>66</sup> Meirieu, P. (2008). Contribution. *Lutter contre l'échec scolaire*. Pourquoi? Comment?

<sup>67</sup> Goux, D. & Maurin, E. (2005). "Composition sociale du voisinage et échec scolaire". p. 349-361. In revue économique 2005/2 (Vol.56).

### Les causes qui ne dépendent d'aucun facteur externe

Les troubles d'apprentissage<sup>68</sup>, mal détectés ou mal pris en charge par le système éducatif ou le milieu familial, sont le prélude à des échecs scolaires souvent irrémédiables, responsables d'une insertion sociale impossible. Pourtant une telle situation peut être évitée si les difficultés rencontrées par les enfants sont identifiées et prises en charge précocement et de façon adaptée. En effet, les troubles d'apprentissage peuvent être grandement atténués par des mesures préventives ou rééducatives appropriées. Les enfants atteints de ces troubles sont des élèves à besoins spécifiques particuliers.

### **Distinction entre "échec scolaire" et "difficultés scolaires"**

La distinction entre les élèves en difficulté et les élèves en échec scolaire est importante puisque les dispositifs à mettre en place divergeront selon chacun des cas. Comparer des indicateurs de la difficulté scolaire avec ceux de l'échec scolaire semble donc intéressant.

Un élève en difficulté souffre du manque de temps pour assimiler l'ensemble des connaissances qui lui est apporté et n'hésite pas à demander de l'aide, car il est conscient de ses erreurs. L'élève en échec, lui, trouve le temps trop long, car il ne comprend pas ce qui lui est demandé et ne demande pas d'aide parce qu'il n'est pas capable de s'évaluer.

Alors que dans le cas d'un élève en difficulté, l'aide des autres apprenants peut lui être profitable, pour un élève en échec, c'est différent. L'élève en échec peut même devenir un élément perturbateur de la classe.

L'élève en difficulté est perméable à l'apprentissage, les savoirs apportés sont en partie compris. La correction de ses erreurs lui est bénéfique. Par contre, l'élève en échec fait un rejet des apprentissages scolaires ou y est indifférent. Il comprend très rarement le sens ou l'intérêt de ce qui est appris à l'école. Corriger ses erreurs ne sert fréquemment à rien et il ne peut suivre une activité ou une séance.

Alors qu'il suffirait d'accorder plus de temps à l'élève en difficulté et de s'adapter à son rythme, pour l'élève en échec, cela serait insuffisant. Il faudrait lui enseigner autrement, le mettre en confiance, lui permettre de se détendre, le rassurer, le valoriser jusqu'à ce qu'il retrouve un peu de sérénité.

---

<sup>68</sup> Vaivre-Douret, L. (1999). "Les troubles de l'apprentissage : sachez les décrypter" in revue ADSP (Actualité et dossier en santé publique. N° 26. 1999/3

## 4.4 "Difficultés d'apprentissage" et "Troubles d'apprentissage"

Les difficultés et troubles d'apprentissage sont au cœur des préoccupations du monde scolaire. Ces blocages éprouvés par les élèves constituent de véritables défis pour les équipes éducatives qui les accompagnent. Ces problèmes exigent aussi beaucoup d'énergie de la part des parents.

Les difficultés et troubles d'apprentissage touchent un nombre important d'élèves. Elles affectent divers domaines d'apprentissage. Elles prennent parfois naissance à l'école, mais peuvent également être présentes bien avant le début de la scolarisation. Si elles peuvent être liées à certaines caractéristiques de l'élève, elles sont souvent le résultat d'un processus qui commence tôt dans la famille, et qui se poursuit à l'école. Prenons l'exemple d'un enfant qui n'a peu, ou pas, abordé la tâche scripturale ou graphique dès son plus jeune âge. Cet élève est davantage susceptible d'éprouver des difficultés dans son parcours scolaire.

Ces problèmes sont généralement liés à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives et à bien exploiter certaines compétences transversales. Ces soucis sont de plus souvent associés avec certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire. Ils entraînent fréquemment un manque de motivation et une perte d'estime de soi. Les difficultés et troubles d'apprentissage découlent parfois d'attitudes comportementales, mais peuvent aussi être à l'origine de celles-ci.

Savoir faire la distinction, entre "troubles d'apprentissage" et "difficultés d'apprentissage", est essentiel pour mieux comprendre les difficultés des élèves et en discerner les causes. Néanmoins, la frontière entre ces deux réalités est parfois ténue. Qui plus est lorsque les apprenants ont développé des stratégies compensatoires.

### Les troubles d'apprentissage

#### Définition

Les troubles de l'apprentissage, ou troubles "dys", sont définis comme l'ensemble des dysfonctionnements dans la capacité à acquérir des connaissances.

*"Selon l'Organisation mondiale de la santé, le trouble d'apprentissage est un terme médical qui désigne un trouble permanent d'origine neurologique. Un trouble d'apprentissage correspond à une atteinte affectant une ou plusieurs fonctions neuropsychologiques, ce qui perturbe l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale. Le trouble d'apprentissage n'est pas causé par une déficience intellectuelle, ni par un déficit sensoriel (acuité visuelle ou auditive), ni un manque d'encadrement scolaire, ni une carence de motivation ou des conditions socio-économiques défavorisées. Les troubles d'apprentissage sont indépendants de l'intelligence ou de la motivation".*

*"Les études permettent d'estimer qu'environ 10 à 15% de la population est affectée par ce trouble. Les troubles d'apprentissage peuvent être présents depuis la*

*naissance (de nature génétique, congénitale) ou ils peuvent être [acquis] (par un dommage cérébral par exemple)"<sup>69</sup>.*

### **Quels sont les critères permettant de diagnostiquer le trouble d'apprentissage?**

Les critères diagnostiques pour identifier les différents troubles d'apprentissage ont été établis par l'Association américaine de psychiatrie (*DSM-IV-TR*<sup>®</sup>, 2000) et l'Organisation mondiale de la santé (*ICD-10*, 2003). Ces critères sont reconnus internationalement par les autorités scientifiques et médicales.

Lorsqu'un enfant présente un écart d'au moins deux ans entre le rendement intellectuel et le rendement scolaire, on peut envisager de vérifier s'il s'agit d'un trouble d'apprentissage à condition que cet écart ne puisse s'expliquer par une déficience intellectuelle; un trouble psychoaffectif; un déficit sensoriel (vision et audition); un manque d'opportunité éducative ou un manque de motivation et d'intérêt.

Les seules personnes habilitées à déceler un trouble d'apprentissages sont les neuropsychologues, les psychologues, les pédopsychiatres, les neuropédiatres... spécialisés dans l'évaluation de ces troubles. Ils vont s'atteler à effectuer l'analyse du portrait global de l'enfant, incluant l'étude de l'anamnèse (ensemble des renseignements que le patient donne au médecin au sujet de son passé, de l'histoire de sa maladie), son cheminement scolaire, son bilan intellectuel et son profil psychoaffectif. Une équipe pluridisciplinaire gravite donc autour de cet enfant "dys-férent".

Pour identifier un trouble, quelles que soient les critiques à son égard, le QI (quotient intellectuel) est un des indicateurs nécessaires. Il permet, d'une part, de situer l'enfant parmi les autres de mêmes âges et, d'autre part, de déterminer si le trouble est global ou circonscrit à un ou plusieurs domaines.

Un trouble d'apprentissage est un réel handicap qui dure généralement toute la vie. Ces troubles perturbent non seulement le rendement scolaire, mais ils peuvent également avoir des répercussions sur tous les aspects de la vie, comme la relation avec les pairs, les activités quotidiennes et domestiques ainsi que la réalisation des tâches au travail.

Retenons que les troubles d'apprentissages constituent un réel handicap pour les élèves dans leur cheminement scolaire. Aucun traitement ne peut éliminer ces troubles, alors que les difficultés d'apprentissage sont souvent temporaires et peuvent généralement être surmontées.

### **Les troubles spécifiques des apprentissages, dits TSA**

Ce sont des troubles développementaux définis par des difficultés graves et persistantes d'apprentissage du langage écrit, c'est à dire de la lecture (dyslexie), de l'écriture (dysorthographe), du calcul (dyscalculie), sans étiologie retrouvée: absence de retard intellectuel, de déficit sensoriel, de lésions neurologiques, de troubles psychopathologiques graves.

---

<sup>69</sup> <http://www.who.int/fr>

## Troubles d'apprentissage et vie scolaire

Ces élèves présentent des écarts entre les résultats et parfois même des échecs dans une ou plusieurs matières, et ce, malgré un travail et un effort considérables. On observe dans certains cas, une baisse de l'estime de soi. Il est donc important de pouvoir réaliser une identification précoce et de mettre en place des interventions adaptées et efficaces.

Il arrive que les élèves soient perçus par le monde enseignant comme étant peu travailleurs, lents, peu organisés et brouillons. De même ils sont régulièrement identifiés comme des apprenants superficiels.

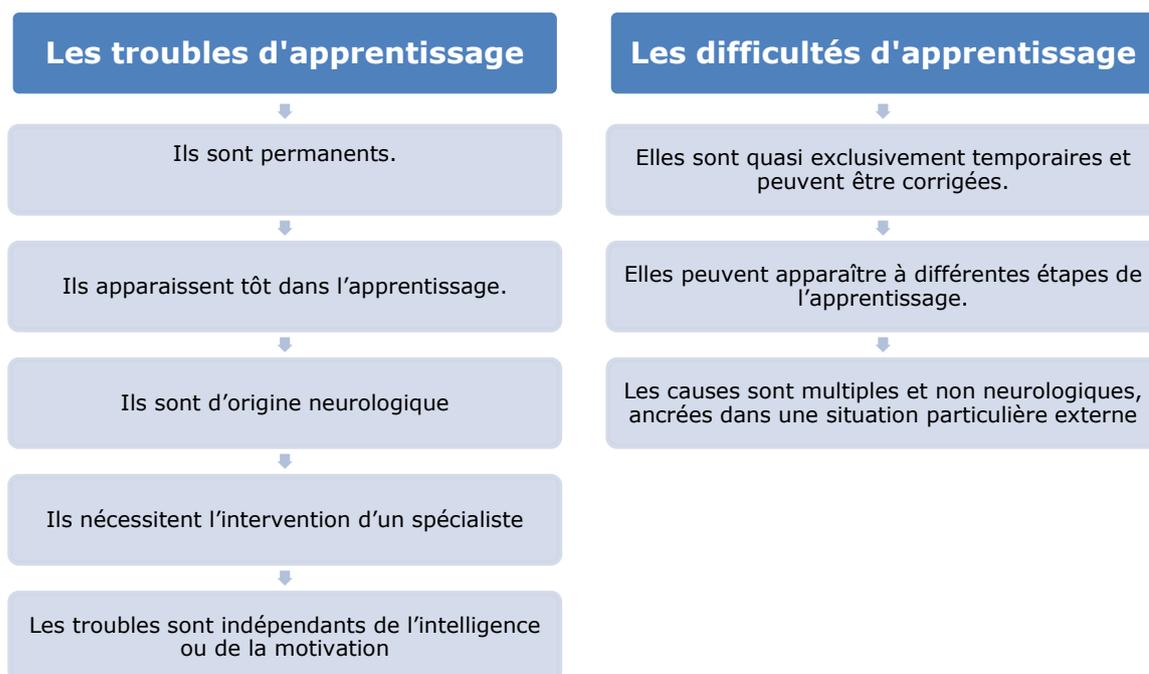
### Les difficultés d'apprentissage

Pour PERRAUDEAU, M<sup>70</sup>. (2002), la difficulté est une "étape normale" de l'apprentissage. La difficulté scolaire est un moment ordinaire de l'apprentissage que chaque élève vit.

À l'inverse, "la difficulté d'apprentissage" fait partie d'un contexte plus global. Elle est souvent ancrée dans des situations particulières qui influencent la vie de l'apprenant: déménagement, divorce, décès, période développementale plus exigeante, nouvelles méthodes d'enseignement, présence de facteurs de stress dans l'environnement (familial, scolaire, social ou culturel)... Néanmoins, une difficulté d'apprentissage est généralement temporaire.

Si cette difficulté est dépistée assez tôt et que l'on intervient rapidement, les conséquences à long terme seront nulles. Elle peut se manifester sous diverses formes par exemple retards sur le plan du langage, du développement. On observe parfois des problèmes de concentration, de mémoire, de comportement, de motivation.

### Tableau comparatif présentant les différences entre difficultés et troubles d'apprentissage



<sup>70</sup> PERRAUDEAU, M. (2002). "L'Entretien cognitif à visée d'apprentissage". Paris. L'Harmattan

## 4.5 Kaléidoscope de profils d'élèves

### Un cerveau pour apprendre<sup>71</sup>

Le cerveau est un organe au fonctionnement complexe. Comment s'y prend-il pour conserver autant d'informations, les trier, les comparer, les catégoriser, les oublier ou les retrouver avec une telle précision?

Lorsque l'élève est placé en situation d'apprentissage, il fait appel au cerveau pour résoudre la tâche. Il recourt à sa mémoire. Cette dernière n'est pas un simple enregistrement passif de nos expériences.

Le cerveau ne fonctionne pas comme une sorte d'écran sur lequel vient s'inscrire de l'information. Chaque souvenir s'ancre à partir de nos perceptions, nos actions, leurs buts, mais aussi nos émotions, nos désirs, notre imagination et le cheminement emprunté par notre pensée. Cet ancrage demande entraînement mnésique ou pas.

### Définition de la mémoire

Plusieurs définitions d'auteurs sont proposées infra. En fonction de la représentation que l'enseignant a de la mémoire, les activités d'apprentissage qu'il met en œuvre sont proposées différemment.

Les définitions suivantes témoignent de l'importance de la mémorisation dans le processus d'apprentissage. Selon Lieury<sup>72</sup> (2003), "*Il est insuffisant de comprendre pour apprendre*" et pour Fayol<sup>73</sup> (2005), "*La mémoire est un support d'apprentissage*". Par ailleurs, pour Tiberghien<sup>74</sup> (2003), la mémoire se présente sous la forme d'un réseau de neurones dans tout notre cerveau. Ces 3 définitions laissent supposer que pour fonctionner de manière optimale, la mémoire demande un entraînement et que cet entraînement fait partie, dans l'objet qui nous occupe, de l'acte d'apprentissage. La compréhension de l'information semble, en fonction des auteurs, a priori nécessaire.

A contrario, lorsque l'on envisage la mémoire comme "*une forme particulière de connaissance; (...) comme un prédicteur d'intelligence*", cela laisse présupposer que des apprenants sont mieux dotés que d'autres. En outre, cela laisse présupposer qu'une importance est accordée aux savoirs restitués (Tiberghien, 2003)<sup>75</sup>.

---

<sup>71</sup> FAYOL, M. (2005). "*Un esprit pour apprendre*". in BOURGEOIS, E. & CHAPELLE, G. (2006). "*Apprendre et faire apprendre*". pp. 53-67. Collection apprendre. Paris. Presses universitaires de France.

<sup>72</sup> Lieury, A. (2003). "*Améliorer sa mémoire : mythes et réalité*". In Dortier, J-F. (Ed). "*Le cerveau et la pensée*". pp. 259-267. Auxerre: Éditions sciences humaines.

<sup>73</sup> Fayol, M. (2005)., *op. cit.*, p. 59.

<sup>74</sup> Tiberghien, G. (2003). "*Mémoire ou mémoires*". p. 259. In Dortier, J-F. (Ed). "*Le cerveau et la pensée*". pp. 259-267. Auxerre: Éditions sciences humaines.

<sup>75</sup> *Ibidem*.

## Les systèmes de mémoire selon un ordre temporel

Sur le plan temporel, Atkinson, R.C & Shiffrin, R.M.<sup>76</sup>, distinguent trois systèmes de mémoire: la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme ou mémoire de travail et la mémoire à long terme.

### La mémoire sensorielle

Elle regroupe les informations sensorielles qui parviennent à l'individu par ses sens et qui ne sont gardées en mémoire que sur une très courte durée (maximum deux secondes). Cette mémoire est évoquée, car "*il s'agit d'un passage obligé pour le stockage et le traitement dans la mémoire à court terme*" (Petit, 2006).<sup>77</sup>

### La mémoire à court terme ou mémoire de travail

Qu'elle provienne de nos sens ou de nos souvenirs, elle maintient temporairement des données et permet de manipuler une représentation active de l'information.

### La mémoire à long terme

Elle se caractérise par une capacité qui semble illimitée et dont la durée de mémorisation est variable (jours, mois, années, vie entière). La mémoire à long terme est celle qui est utilisée dans les questions liées au domaine de la métacognition.

On distingue deux types de mémoire à long terme: la mémoire implicite et la mémoire explicite.

La mémoire implicite (ou mémoire procédurale) est une sorte de "savoir comment." Elle concerne les habiletés perceptives, motrices, ou cognitives. Elle se manifeste à chaque fois qu'une expérience antérieure facilite une performance sans qu'un souvenir précis ait été convoqué. Souvent, la mémorisation, de ces contenus procéduraux, nécessite un apprentissage prolongé et se fait sans soutien verbal (par exemple faire du vélo).

La mémoire implicite concerne tous les apprentissages progressifs (habiletés perceptives, motrices, verbales ou cognitives) travaillés via l'habitude et la répétition, sans qu'il y ait conscience que cet apprentissage se déroule (Laroche, 2011)<sup>78</sup>.

La mémoire explicite que l'on appelle aussi mémoire déclarative dite encore parfois mémoire propositionnelle fait référence à la connaissance que nous possédons sur des faits, des événements, des items, du vocabulaire. La mémoire déclarative (Petit, 2006)<sup>79</sup> regroupe les informations verbalisables qu'un individu peut exprimer consciemment, c'est-à-dire le "*savoir que*"<sup>80</sup>. Elle englobe la mémoire sémantique et la mémoire épisodique.

La mémoire explicite se compose d'une part, de la mémoire sémantique. Celle-ci contient l'information nécessaire à l'utilisation du langage. Elle est un répertoire structuré de

---

<sup>76</sup> Atkinson, R.C. & Shiffrin R.M. in Petit, L. (2006). "*La mémoire*". Paris: Presses universitaires de France.

<sup>77</sup> Petit, L., (2006). "*La mémoire*". p 28. Paris: Presses universitaires de France.

<sup>78</sup> Laroche, S. (2011). "*Un cerveau pour apprendre*". In Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2011). "*Apprendre et faire apprendre*". pp. 43-57. *Collection apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.

<sup>79</sup> Petit, L. (2006)., *op. cit.*

<sup>80</sup> Laroche, S. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2011)., *op. cit.* p. 45.

connaissances qu'un individu possède sur les mots et la signification des symboles verbaux. Le répertoire est associé à la connaissance générale des concepts. Il s'agit selon Lieury<sup>81</sup> (2003), de la mémoire la plus puissante. C'est grâce à cette mémoire que les faits prennent du sens.

D'autre part, on trouve la mémoire épisodique. Cette dernière est un stock d'événements et d'expériences personnelles. C'est une mémoire "autobiographique" faisant de l'individu un acteur et un observateur des événements mémorisés. Les connaissances qui y sont stockées sont donc spécifiques et propres à chaque individu. Elles sont liées à un contexte vécu. (se rappeler un souvenir de vacances, un tableau vu dans un musée, tenir compte d'une distance parcourue pour faire le lien avec une grandeur...).

### Les 3 étapes de mémorisation

La mémorisation se réalise en trois phases différentes: l'encodage, le stockage et la récupération (ou la remémoration).

#### L'encodage

L'encodage est la première étape de la "mémorisation"<sup>82</sup>. La phase d'apprentissage interviendrait à ce moment. En effet, durant celle-ci, il s'agit de passer de "la perception sensorielle à la mémorisation"<sup>83</sup> (Fayol, 2011).

#### Fonctionnement de l'encodage

Il s'agit, à cette étape, d'organiser les informations pour leur donner du sens. C'est le codage. L'apprenant va "coder"<sup>84</sup> l'information de manière précise et répétée afin de créer une trace mnésique.

Pour Fayol<sup>85</sup> (2011), l'étape de l'encodage repose sur deux facteurs à savoir la capacité de traitement et l'attention. L'attention doit porter sur le sujet visé par l'apprentissage et l'activité réalisée doit mobiliser cette attention. La capacité de traitement est le nombre d'informations (souvent limité) que le sujet peut encoder.

Qui plus est, l'encodage dépend "des caractéristiques des stimulations extérieures ainsi que des connaissances antérieures"<sup>86</sup>. Si lors de l'encodage, on permet aux élèves d'utiliser plusieurs canaux sensoriels, la suite du processus sera plus facile.

Un local comportant des panneaux didactiques est un facteur facilitateur. Des supports d'apprentissages variés influencent aussi le codage. La co-construction d'outils (de schémas, de croquis, de cartes mentales...) est aussi un élément aidant. De même, si l'activité a du sens aux yeux des apprenants, ils sont plus enclins à encoder.

---

<sup>81</sup> Lieury, A. (2003). In Dortier, J-F. (Ed)., *op. cit.*, pp. 259-267.

<sup>82</sup> Abgrall, J.-P. (2012). *"Stimuler la mémoire et la motivation des élèves, Une méthode pour mieux apprendre"*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditions.

<sup>83</sup> Fayol, M. (2011). *"Un esprit pour apprendre"*. In Bourgeois, E. & Chapelle, G. *"Apprendre et faire apprendre"*. pp. 59-73. Paris.: Presses universitaires de France.

<sup>84</sup> Abgrall, J.-P. (2012)., *op. cit.*

<sup>85</sup> Fayol, M. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle., *op. cit.*, pp. 59-73

<sup>86</sup> *Ibidem*.

## Le stockage

Le stockage est "*un processus actif de consolidation*"<sup>87</sup>. Seules certaines informations encodées peuvent être stockées dans la mémoire à long terme en fonction de la manière dont elles sont encodées. Effectivement "*plus un souvenir sera codé, élaboré, organisé, structuré, plus il sera facile à retrouver.*" (Petit, 2006)<sup>88</sup>

C'est pourquoi il est important que les cours distribués aux élèves soient structurés et qu'ils s'approprient cette structuration.

### Les conditions du stockage

Le stockage s'effectue sur la base d'un "processus de consolidation"<sup>89</sup> tributaire de quatre conditions:

- la pratique régulière et prolongée d'un même apprentissage, par le biais de la répétition, améliore les performances en termes de vitesse, de diminution des erreurs et de quantité d'attention nécessaire;
- un feedback immédiat par quelqu'un d'extérieur et compétent. Ce feedback permet à l'apprenant d'être guidé vers l'objet sur lequel il doit porter son attention et sur les moyens de procéder. Ce retour d'information aide l'élève à réorganiser son action d'apprentissage. Ces commentaires doivent être bienveillants et permettre à l'élève d'évoluer positivement;
- la réactivation de connaissances. Il va sans dire que les connaissances antérieures "*conditionnent l'apprentissage de données nouvelles*"<sup>90</sup> dans le sens où elles sont des structures et des bases qui incluent les informations apprises;

Il s'avère donc nécessaire pour le professeur de s'assurer que les bases soient bien ancrées avant de proposer un autre apprentissage.

- l'utilisation de stratégies d'apprentissage "diversifiées, applicables à tous les contenus assure la constitution de connaissances et de savoir-faire." (Fayol, 2011)<sup>91</sup>  
*"Trois stratégies d'apprentissages spécifiques à la mémoire sémantique"*<sup>92</sup> sont présentées par plusieurs auteurs: les stratégies de répétition, les stratégies d'élaboration et enfin les stratégies d'organisation, dites parfois de catégorisation. Les deux dernières stratégies citées permettent de meilleures performances, car elles nécessitent un engagement cognitif plus important de la part de l'élève (Fayol, 2011; Lieury, 1992)

Les stratégies de répétition consistent à apprendre par cœur des connaissances en les répétant oralement ou par écrit (écrire plusieurs fois). C'est ce que l'on appelle communément le drill.

---

<sup>87</sup> Petit, L. (2006)., *Op. cit.*, p. 33.

<sup>88</sup> Petit, L. (2006)., *Op. cit.*, p. 33

<sup>89</sup> Fayol, M. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle, G. *op. cit.*, pp. 59-73.

<sup>90</sup> Fayol, M. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle, G. *op. cit.*, p. 64.

<sup>91</sup> Fayol, M. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle, G. *op. cit.*, pp. 59-73

<sup>92</sup> Fayol, M. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle, G. *op. cit.*, pp. 59-73.; Lieury, A. (1992). "*Des méthodes pour la mémoire*". Paris: Dunod.

Les stratégies d'élaboration sont relatives aux liens que les apprenants font entre plusieurs concepts - tout en créant de nouvelles connexions d'informations - notamment lorsqu'ils enrichissent le contenu par des images, par la création de phrases ou de textes. Cela concerne par exemple l'utilisation de moyens mnémotechniques.

Les stratégies d'organisation ou de catégorisation "*consistent à regrouper de différentes façons les informations à acquérir afin de bien les comprendre et de s'en souvenir*" (Viau, 2009)<sup>93</sup> en réalisant, entre autres, des tableaux et des schémas. "*L'organisation des données augmente ainsi la performance en mémorisation de l'apprenant.*" (Fayol, 2011)<sup>94</sup> S'il est essentiel, pour une question d'efficacité, que l'apprenant mette lui-même cette stratégie en œuvre, il est tout aussi essentiel que les professeurs apprennent à l'élève à mobiliser cette stratégie.

## **La récupération**

La récupération est définie comme "la capacité à retrouver les savoirs ou les savoir-faire utiles aux conduites adaptées, seulement ceux-là et seulement lorsqu'ils sont pertinents pour la réalisation de l'objectif poursuivi". (Fayol, 2011)<sup>95</sup>

### Fonctionnement de la récupération

L'élève utilise des indices pris lors de l'encodage. La récupération de ces indices est facilitée si la situation de remémoration ressemble au contexte de l'encodage.

Pour effectuer cette action, l'apprenant actionne des éléments basés sur le "double codage" (schéma, carte mentale...), sur du langage (mots, phrases, texte), sur la sémantique et la logique (repérer des expressions, utiliser des mots-clés...). Lieury<sup>96</sup> (1992) parle de plans de récupération ou de remémoration.

## **Apprentissage et cognition**

La cognition peut être définie par l'ensemble des activités qui découlent du fonctionnement cérébral chez l'homme et chez l'animal (sensori-motricité, perception, langage, apprentissage, mémoire, représentation des connaissances, décisions et raisonnements, planification, coordination motrice...).

La cognition, selon l'acception courante, est le processus d'acquisition des connaissances. L'apprentissage est essentiellement une activité de traitement de l'information, celle-ci pouvant être sensorielle, affective, cognitive ou sociale.

"*L'enjeu entre cognition et apprentissage*"<sup>97</sup> (Lopez & Laveault, 2008) consiste à mieux comprendre les mécanismes qui permettent à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de

---

<sup>93</sup> Viau, R. (2009). "*La motivation en contexte scolaire*". p. 56. Paris:De Boeck

<sup>94</sup> Fayol, M. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle, G. *op. cit.*, pp. 59-73.

<sup>95</sup> Fayol, M. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle, G. *op. cit.*, p. 69.

<sup>96</sup> Lieury, A. (1992). "*Des méthodes pour la mémoire*". Paris: Dunod.

<sup>97</sup> Lopez, L. M. & Laveault, D. (2008). "*L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses*". *Mesure et évaluation en éducation*, 31, (3), 5-34.

réutiliser les connaissances. Ces connaissances, appelées aussi savoirs et habiletés, peuvent être de trois ordres:

Les connaissances déclaratives<sup>98</sup> correspondent aux savoirs (Tardif, 1992). Elles sont mémorisées et peuvent être restituées de façon explicite (conjugaison d'un verbe au présent de l'indicatif, par exemple) ou être mobilisées implicitement, mais toujours consciemment (situer sur une carte les pays et leurs capitales respectives).

Les connaissances procédurales<sup>99</sup> correspondent aux savoir-faire (Tardif, 1992). Elles coïncident avec le comment de l'action, les étapes pour réaliser une action, la procédure permettant la réalisation d'une action. C'est la capacité opératoire à refaire des choses (à titre d'exemple: l'utilisation d'un instrument de mesure pour réaliser une forme géométrique);

Les connaissances conditionnelles<sup>100</sup> correspondent aux savoir-être (Tardif, 1992). Elles dépendent des circonstances. Par exemple, c'est le fait de recourir à tel registre de langue en fonction de la situation et des interlocuteurs. Ces connaissances sont stratégiques ; elles témoignent du degré d'expertise de l'élève.

## Les intelligences multiples

### Le concept d'intelligence

Quand dit-on d'un élève qu'il est intelligent? La manifestation d'une grande culture est-elle un facteur d'intelligence? La capacité de l'apprenant à résoudre des tâches concrètes en atteste-t-elle? La réussite des évaluations complexes, soumises par le professeur, sont-elles la preuve que les élèves sont intelligents? Les modes de communication utilisés sont-ils un paramètre de cette intelligence? L'intelligence est-elle innée ou au contraire peut-elle être éduquée? Le résultat au QI certifie-t-il incontestablement d'une grande intelligence?

Les questions ci-dessus nous plongent au cœur de la perception que l'on a de l'intelligence. Cette dernière est fonction de variables qui diffèrent selon l'époque et la société au sein de laquelle elle s'exerce. Mais en tout état de cause, cette perception est étroitement liée au conformisme social.

Depuis la nuit des temps, de grands penseurs se sont penchés sur "l'intelligence". À partir du vingtième siècle, une lignée de psychologues a privilégié l'étude de profils distincts d'aptitude chez les individus. C'est à ce moment que le "QI"- approche psychométrique – (Binet & Simon, 2004)<sup>101</sup> est élaboré sur la base d'une analyse statistique factorielle. Le QI est une mesure objective indépendante des normes sociales. Il est largement utilisé pour évaluer les gens à des fins spécifiques, notamment dans le cadre scolaire.

Pourtant, au fil des ans, il apparaît que ces mesures sont biaisées par le fait que lesdites mesures favorisent des personnes vivant dans une société scolarisée, accordant beaucoup

---

<sup>98</sup> Tardif, J. (1992). *"Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive"*. Montréal: Les éditions Logiques

<sup>99</sup> *Ibidem*.

<sup>100</sup> *Ibidem*.

<sup>101</sup> Binet, A. & Simon, TH. (2004) *"L'élaboration du premier test d'intelligence"*. Paris: L'Harmattan.

d'importance aux aspects de la logique, des mathématiques et de la langue sous forme de questionnaires. "*Les tâches présentées dans les tests de QI sont résolument microscopiques, souvent sans rapport les unes avec les autres et éloignées de la vie*" (Gardner, 1997)<sup>102</sup>

Au fur et à mesure des recherches, en réaction ou en complément, d'autres courants et travaux voient le jour (approches comparatives et cognitives, psychobiologie, constructivistes...).

Le cas de "*la théorie des intelligences multiples*"<sup>103</sup> fait son apparition dans le monde anglo-saxon en 1983 avec le l'ouvrage "frame of mind" ("état d'esprit"). Cette dernière a percolé dans le monde francophone en 1996. La théorie de Gardner (1997) "est basée sur le fait qu'il cherche à élargir les paramètres permettant de définir et de comprendre l'intelligence afin d'intégrer la diversité des capacités humaines, ceci dans toute culture et tout contexte social"<sup>104</sup>.

Le fondement de cette théorie repose sur huit critères en lien avec huit régions relativement autonomes du cerveau. Gardner (1997) envisage qu'il existe de multiples formes d'intelligence, l'intelligence étant entendue comme une "capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différentes natures, ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis"<sup>105</sup>. Cette nouvelle conception de l'intelligence intègre l'infinie diversité des capacités humaines, et ceci dans toute culture et dans tout contexte social. Pour l'auteur, tout être humain possède les huit intelligences. Au cours de leur vie, la plupart des êtres humains peuvent développer chaque intelligence jusqu'à un bon niveau de compétence. C'est pourquoi, chez la plupart des élèves, il existe d'innombrables variations dans les manières d'apprendre.

La mise en œuvre des intelligences multiples au sein d'une classe repose sur 5 postulats de base:

1. tous les individus possèdent chacune des 8 intelligences à des degrés variés;
2. un individu peut développer chaque intelligence tout au long de sa vie;
3. chaque intelligence peut se décliner différemment en fonction des individus et de leur parcours de vie;
4. les 8 intelligences sont reliées entre elles;
5. la réalisation d'une tâche mobilise plusieurs intelligences.

---

<sup>102</sup> Gardner, H, (1997). "*Les formes de l'intelligence - traduction française de Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence, édité en 1983 et réédité en 1993*" - p. 28. Paris: Odile Jacob

<sup>103</sup> Gardner, H, (1997)., *op. cit.*

<sup>104</sup> Hourst, B. (2006). "*À l'école des intelligences multiples*". p. 25. Malakoff: Hachette éducation

<sup>105</sup> Gardner, H. (1997)., *op. cit.*

## **Les huit intelligences définies par Gardner**

### **L'intelligence linguistique**

Cette intelligence consiste à utiliser le langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense. C'est l'intelligence des sonorités.

L'élève est sensible à la forme de la communication et au sens des mots. Il se concentre sur le langage oral et écrit. Il communique clairement. Sa mémoire est stimulée par des mots et des phrases bien construites.

### **L'intelligence musico-rythmique**

C'est la capacité de penser en rythme et en mélodie, de reconnaître des modèles musicaux, de les mémoriser, de les interpréter, d'en créer, d'être sensible à la musicalité des mots et des phrases.

L'élève est sensible aux mélodies et aux rythmes. Il aime et comprend la musique. Elle le relaxe. Il peut utiliser le rythme pour apprendre.

### **L'intelligence visuo-spatiale**

Cette intelligence permet à l'individu de se faire une représentation spatiale du monde dans son esprit. Elle donne la possibilité de créer des œuvres d'art et artisanales, d'agencer harmonieusement des vêtements, des meubles, des objets, de penser en images.

L'élève est sensible aux représentations visuelles. Il transforme facilement les apprentissages en images mentales. Il comprend et mémorise mieux en visualisant les objets, les graphiques et les images. Son imagination est importante et utile.

### **L'intelligence logico-mathématique**

C'est la capacité de logique, d'analyse, d'observation ainsi que celle de résoudre des problèmes. Ce type d'intelligence permet l'analyse des causes et conséquences d'un fait, l'émission d'hypothèses, la compréhension de phénomènes complexes, la manipulation des chiffres et l'exécution des opérations mathématiques.

L'élève recherche des liens logiques entre des concepts et des idées. Il a besoin de formuler une hypothèse et de l'appuyer par des exemples. Il aime catégoriser et classer. Il utilise la déduction et l'abstraction.

### **L'intelligence kinesthésique**

C'est la capacité d'utiliser son corps ou une partie de son corps pour communiquer ou s'exprimer dans la vie quotidienne ou dans un contexte artistique, pour réaliser des tâches faisant appel à la motricité fine, pour apprendre en manipulant des objets, pour faire des exercices physiques ou pratiquer des sports.

L'apprenant s'épanouit dans toutes les activités sportives et théâtrales. Il apprend mieux quand il peut utiliser son corps, manipuler et toucher les objets. Il s'exprime beaucoup avec ses mains.

### **L'intelligence naturaliste**

Elle permet à l'individu de classer, de discriminer, de reconnaître et d'utiliser ses connaissances sur l'environnement naturel, sur les animaux, sur les végétaux ou sur les minéraux. Souvent les personnes chez lesquelles cette forme d'intelligence est bien développée aiment posséder un cahier de notes d'observations ou garder leurs observations en mémoire; elles aiment prendre soin d'animaux, cultiver un jardin et sont en faveur de l'établissement de parcs dans leur ville.

L'élève est un observateur. Il perçoit les détails, les nuances. Il est sensible aux sons et aux caractéristiques de son environnement. Il aime la nature.

### **L'intelligence intra personnelle**

C'est l'aptitude à faire de l'introspection, c'est-à-dire à revenir à l'intérieur de soi, à identifier ses sentiments, à analyser ses pensées, ses comportements et ses émotions. Cette forme d'intelligence permet de se comprendre soi-même, de voir ce qu'on est capable de faire, de constater ses limites et ses forces, d'identifier ses désirs, ses rêves et de comprendre ses réactions. C'est aussi la capacité d'aller chercher de l'aide en cas de besoin.

L'élève est un être qui a besoin de réfléchir. Il perçoit bien ses émotions et ses besoins au niveau de l'apprentissage. Il se concentre facilement quand il est seul. Il n'aime pas être dérangé quand il est en posture réflexive.

### **L'intelligence inter personnelle**

Appelée aussi sociale, l'intelligence interpersonnelle permet à l'individu d'agir et de réagir avec les autres de façon correcte. Elle l'amène à constater les différences de caractère, de nature, de motifs d'action entre les individus. Elle permet l'empathie, la coopération, la tolérance. Elle donne la possibilité de détecter les intentions de quelqu'un sans qu'elles ne soient ouvertement avouées. Cette forme d'intelligence permet de résoudre des problèmes liés aux relations avec les autres; elle permet de comprendre et de générer des solutions valables pour aider les autres.

## 4.6 Se mettre au service de la réussite scolaire au degré différencié

Se mettre au service de la réussite scolaire, c'est choisir d'accompagner l'élève dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux que sont, en particulier, lire, écrire et raisonner. Ce sont ces apprentissages de base qui permettent d'accéder à tous les autres. Ces apprentissages constituent des outils intellectuels pour comprendre le monde et participer à son évolution, pour se comprendre et vivre en société.

Savoir lire, écrire, raisonner, se repérer dans le temps et l'espace, s'organiser, savoir apprendre, voilà les compétences essentielles à posséder pour réussir à l'école... et ailleurs. Elles s'appuient sur des connaissances, des habiletés et des attitudes qui s'élaborent et s'affirment dans un cadre bien plus large que le milieu scolaire.

### La réussite scolaire

La notion de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnelle, les niveaux d'appréciation de la réussite étant variables selon les systèmes d'éducation et également suivant les personnes et leurs aspirations.

Dans les formes scolaires anciennes, chaque individu pouvait apprendre suivant un cheminement propre, sans planification ni contrôle. Avec la transformation de l'enseignement, ces modes d'apprentissage, "au sein de formes sociales orales et sans recours à l'écrit" (Larochelle, 2007)<sup>106</sup> ont progressivement été remplacés par d'autres types de socialisation et de formation que l'on appelle la "forme scolaire" (Vincent, Lahire & Thin, 1994)<sup>107</sup>.

Dans cette forme scolaire, l'apprentissage est codifié et les élèves sont soumis à des évaluations et des contrôles réguliers: "contrôle des présences, contrôle des *comportements*, *contrôle des performances individuelles*, *contrôle des progrès dans chaque domaine et discipline*, *contrôles oraux et surtout écrits*, *classements des uns par rapport aux autres*, *passage dans la classe supérieure conditionnée aux résultats obtenus aux évaluations...*" (Foucault, 1975)<sup>108</sup>. Il y a désormais des élèves qui réussissent et d'autres qui échouent.

Dans la forme d'organisation scolaire disciplinaire et normative qui marque aujourd'hui la plupart des pays, y compris la Fédération Wallonie Bruxelles, ce qui peut être tenu comme un indicateur ou une manifestation de la réussite scolaire est un jugement ou plutôt une caractérisation scolaire (et/ou sociale), qui repose sur des constats de performances dans des tâches dévolues aux élèves de même degré d'études.

---

<sup>106</sup> Larochelle, M. (2007). "Disciplinary power and the school form". p. 716. *Cultural Studies of Science Education*, 2(4), 711-720.

<sup>107</sup> Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". In Vincent, G. (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. pp. 11-48. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

<sup>108</sup> Foucault, M. (1975). "Surveiller et punir. Naissance de la prison". Paris. Gallimard. In Kahn, S. (2011). "La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires". *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 54-66. 7

## Penser les apprentissages... pourquoi?, comment?

### Définition de l'apprentissage

L'apprentissage consiste à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre des interactions ou des relations efficaces ou de plus en plus efficaces.

Pour Richelle<sup>109</sup> (1996), l'apprentissage est un *"changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire. L'apprentissage se distingue des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation de l'organisme qui constituent eux aussi des enrichissements du répertoire, mais sans que l'expérience, ou l'interaction avec le milieu, aient joué un rôle significatif"*.

Selon la définition de (De Ketele, 1989)<sup>110</sup>, *"l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs: savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. Nos manières d'organiser les activités en classe, de proposer des tâches d'entraînement et d'évaluation, de lire et d'évaluer les copies, d'organiser corrections et remédiations, révèlent un ensemble de choix théoriques, de démarches et de valeurs, le plus souvent tacites, qu'on peut appeler un modèle didactique. Celui-ci est construit par le jeu de plusieurs acteurs : l'institution d'abord, par ses instructions et textes officiels ; la recherche pédagogique, elle-même contrastée, fournissant des modèles et des critiques ; les enseignants enfin, par leurs pratiques réelles dans les classes"*.

### En périphérie, penser son enseignement

Les *"pratiques enseignantes"* (Altet, 2003)<sup>111</sup> sont souvent uniquement associées à l'action de l'enseignant en situation pédagogique, face à ses élèves. Or, ces pratiques peuvent renvoyer plus largement au métier d'enseignant et à ses différents aspects comme la préparation des cours, les échanges avec les collègues ou les parents d'élèves, ou bien encore, l'organisation matérielle de la classe. Tous ces éléments ne sont, en effet, pas déconnectés de ce qui se joue quotidiennement au sein de la classe. La pratique, enseignante inclut le travail périphérique mentionné auparavant, en dehors "du face à face" avec les élèves.

---

<sup>109</sup> Richelle, M. (1966). "L'apprentissage sans erreur". pp. 535-543. In L'année psychologique. (1966). Volume 66, N° 2.

<sup>110</sup> De Ketele, J-M. & al. (1989). "Guide du formateur, Pédagogie en développement". Bruxelles: De Boeck Université.

<sup>111</sup> Altet, M. (2003). "Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation". pp.31-43. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. N°10,

## La planification des enseignants (Bressoux & Dessus, 2003)<sup>112</sup>

Une première dimension des pratiques enseignantes porteuse d'efficacité est la planification de l'enseignement. La plupart des travaux empiriques montrent que le modèle prescriptif souvent préconisé repose sur le travail normatif de Tyler<sup>113</sup> (1950) qui préconise de débiter par l'énoncé des objectifs, puis de continuer en spécifiant l'organisation des activités d'apprentissage et leur évaluation. "La planification"<sup>114</sup> aurait essentiellement pour fonction d'établir et d'affiner des routines d'enseignement et elle semble porter surtout sur le contenu enseigné, sur les caractéristiques des élèves et enfin, de façon moins importante, sur le matériel.

Selon Gauthier & al.<sup>115</sup> (1997), "il semble que plus les enseignants se focalisent sur le contenu durant leur planification, plus ils posent de questions et se centrent sur le contenu en classe. Plus ils se focalisent sur le processus d'enseignement dans leur planification, plus ils se centrent sur le groupe d'élèves dans leur enseignement.

*Il semblerait aussi que les enseignants les plus efficaces aient une connaissance de la matière à enseigner qui leur permet de planifier les nouvelles leçons de telle sorte qu'elles aident les élèves à lier leurs nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà ; ces enseignants intégreraient également les contenus de différents champs de connaissances".*

Dessus<sup>116</sup> (2002) ajoute "que les enseignants ayant planifié leur séquence soient plus centrés sur les élèves et produisent des leçons plus riches et de meilleures qualités, bien que montrant parfois une plus grande rigidité".

## L'aménagement de l'espace

Il apparaît aussi que les enseignants qui réussissent le mieux dans la gestion de leur classe sont ceux qui, notamment, planifient "l'aménagement de l'espace" (Martineau, Gauthier & Desbiens, 1999)<sup>117</sup> ce qui permet des déplacements fluides et des transitions rapides entre les activités, ce qui a pour effet d'augmenter le temps disponible pour les apprentissages.

## L'utilisation du temps scolaire

L'utilisation du temps scolaire est un levier majeur sur lequel les enseignants peuvent agir pour faire progresser les élèves. On retrouve en Fédération Wallonie Bruxelles, les Socles de compétences, des programmes comprenant des indications méthodologiques et des variétés de choix organisationnelles qui permettent d'élaborer une variabilité dans la gestion du temps scolaire. La plupart des travaux empiriques qui ont étudié la dimension

---

<sup>112</sup> Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). "Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction". pp. 213-257. In Kail, M. & Fayol, M. (2003) "Les sciences cognitives et l'école". Paris.: P.U.F. Stratégies

<sup>113</sup> Tyler, R. In Kliebard, H. M. (1995). "The Tyler rationale revisited". pp. 81-88. Journal of Curriculum Studies, 27-1. In Dessus, P. (2000). "La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription?". pp.101-116. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions.

<sup>114</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, le législateur invite les enseignants à se référer à la Circulaire 2540 du 29/11/2008. Documents relatifs à la préparation des cours dans l'enseignement secondaire ordinaire

<sup>115</sup> Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). "Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants". Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.

<sup>116</sup> Dessus, P. (2002). "Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe". pp. 19-33. In Bressoux, P. "Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction": rapport pour Cognitique

<sup>117</sup> Martineau, S., Gauthier, C., Desbiens, J. F. (1999). "La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant". pp. 467-496. Revue des Sciences de l'Éducation,

"de l'utilisation du temps scolaire" (Altet, Bressoux, Bru & Lambert, 1994 ; Suchaut 1996)<sup>118</sup> en attestent.

"L'utilisation programmée du temps" (Suchaut, 1996)<sup>119</sup> n'est pas sans conséquence sur les progrès des élèves, notamment pour les élèves faibles pour lesquels les besoins en temps d'apprentissage sont plus importants.

Ces trois dimensions, factrices d'efficacité dans l'apprentissage des élèves, peuvent être renforcées au niveau de l'établissement. En effet, *"une direction forte, un niveau d'attentes élevées par rapport aux résultats des élèves, une discipline forte, mais non rigide, l'accent sur les savoirs de base, des formes diverses d'évaluations, un règlement intérieur connu et explicite, la couverture de la totalité du programme scolaire"* (Grisay, 1993)<sup>120</sup>.

## **Le postulat de BURNS (1972) comme point de départ**

Pour Burns <sup>121</sup>(1972):

*"il n'y a pas deux personnes: qui progressent à la même vitesse; qui soient prêtes à apprendre en même temps; qui utilisent les mêmes techniques d'étude; qui résolvent les problèmes exactement de la même manière; qui possèdent le même répertoire de comportement; qui possèdent le même profil de champs d'intérêt; qui soient motivées à atteindre les mêmes buts. En acceptant ces énoncés de base, on constate les limites d'un enseignement traditionnel qui repose sur une approche uniforme pour un groupe d'élèves perçu comme étant homogène".*

Pour De Koninck<sup>122</sup> (2006), *"la différenciation est pratiquée depuis très longtemps de façon informelle, les enseignants estiment en général que c'est une pratique courante, voire nécessaire"*.

Dans l'ouvrage "Pédagogie, concepts-clés", il est dit que: *"(...) chaque élève apprend à sa manière, selon des styles d'apprentissages différents, et chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques (...)"* (Reynal & Rieunier, 2009)<sup>123</sup>. La différenciation peut parfois poser problème. En effet, les enseignants doivent enseigner dans des classes hétérogènes, ils n'ont pas d'autres choix que de mettre en place des dispositifs de différenciation afin de pouvoir aider tous les élèves dans leurs apprentissages.

---

<sup>118</sup> Altet, M., Bressoux, P., Bru M., Lambert, C. (1994). *"Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CM2"*. Les dossiers d'éducation et formations, N° 44. ; Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., Lambert, C. (1996). *"Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CM2: Deuxième phase"*. Les dossiers d'éducation et formations, n° 70. ; Suchaut, B. (1996). *"La gestion du temps à l'école primaire: diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves"*. pp. 123-153. L'année de la Recherche en Éducation.

<sup>119</sup> Suchaut, B. (1997). *"Les compétences des enseignants: une question de temporalité?"* Communication au colloque: Pédagogies de médiation: les compétences. C.R.U.I.S.E. de Poitiers. Poitiers les 28 et 29 septembre 1997. Actes du colloque.

<sup>120</sup> Grisay, A. (1993). *"Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6e et de 5e"*. Les Dossiers Éducation et Formation, n° 32.

<sup>121</sup> Burns, R.W. (1972). In Astolfi, J.P. (1985). *"Essor des didactiques et des apprentissages scolaires"*. Collection pratique pédagogique. Bruxelles: De Boeck.

<sup>122</sup> De Koninck, G. (2006). *"Faire de la différenciation : pourquoi, comment et quand ?"* Québec français. n° 142 pp. 70-72.

<sup>123</sup> Reynal, F. & Rieunier, A. (2009). *"Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage. Formation, psychologie cognitive"*. Dir par Meirieu, Ph

## La modélisation des apprentissages

Sans être exhaustive, cette brève présentation propose une série de théories pédagogiques visant des angles d'approches différents qui peuvent être adoptés pour considérer le contenu que l'on souhaite transmettre car, à un certain type de contenu correspond certaines démarches, certains exercices, certaines applications.

Un autre intérêt de la modélisation des apprentissages par le biais des taxonomies est de s'assurer que "*les différentes catégories de capacités ont été exercées et maîtrisées par les apprenants*" (Demeuse & Aubert-Lotarsky, 2006)<sup>124</sup>.

Blomm & al.<sup>125</sup> (1969) distinguent trois grandes familles d'apprentissage: cognitif, affectif et psychomoteur. Ces trois domaines sont structurés en fonction de six niveaux de difficulté croissante qu'il décline dans sa taxonomie. Ces niveaux sont: acquisition de connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, résolution de problème.

Dans la même logique, Gagné<sup>126</sup> (1976) établit une structuration des différents apprentissages en cinq domaines: les informations verbales, les habiletés intellectuelles, les habiletés motrices, les attitudes<sup>127</sup> et les stratégies cognitives<sup>128</sup>.

En s'inspirant librement des travaux de Blake & Mouton<sup>129</sup> (1964) en matière de management, Therer & Willemart<sup>130</sup> (1982) ont tenté d'identifier et de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables. Ces styles sont intégrés dans une grille.

Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant: attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants. Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faibles ou forts, désintéressé ou intéressé. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles de base : le style transmissif, centré davantage sur la matière ; le style incitatif, centré à la fois sur la matière et sur les apprenants ; le style associatif, centré davantage sur les apprenants et le style permissif, très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière.

En psychologie cognitive, Gagné<sup>131</sup> (1985) identifie six processus d'apprentissage qui permettent d'acquérir ces trois types de connaissances. Il s'agit de la répétition, de l'élaboration, de l'organisation, de la généralisation, de la discrimination et de l'automatisation d'une procédure.

---

<sup>124</sup> Demeuse, M. & Aubert-Lotarsky, A. (2006). "*Quel cursus de base pour une formation à l'évaluation dans le domaine de l'enseignement et de la formation ?*" In Jorro, A. "*Évaluation et Développement Professionnel*". Paris: L'Harmattan

<sup>125</sup> Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Tome 1: domaine cognitive. Montréal: Les Entreprises Éducation Nouvelle.

<sup>126</sup> Gagné, R. M. (1976). "*Les principes fondamentaux de l'apprentissage*". Montréal: Éditions HRW.

<sup>127</sup> adopter une certaine attitude par rapport à quelque chose: choisir, démontrer, se contrôler

<sup>128</sup> qui permettent, à partir des processus cognitifs en place chez l'individu, "d'aller plus loin" en inventant une production, en imaginant la suite d'un texte, en résolvant un problème nouveau...

<sup>129</sup> Blake, R. & Mouton, J. (1964). "*Managerial grid in Gulf publishing Cy*". Houston: Texas.

<sup>130</sup> De Peretti, A., Boniface, J. & Legrand, J-A. (2013) "*Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation - Guide pratique*". p. 115. Collection pédagogie dirigée par Meirieu, P. Paris: ESF Éducatifs

<sup>131</sup> Gagné, E. D., (1985). "*The cognitive Psychology of School Learning*." Boston-Toronto: Little, Brown and Company. (Traduction: *La psychologie cognitive de l'apprentissage scolaire*.)

Plus tard, Tardif<sup>132</sup> (1992) s'est essayé, à son tour, à la classification des apprentissages. Il propose une structure à 3 dimensions: les connaissances déclaratives (ou théoriques), les connaissances procédurales (ou le "savoir comment" et le "savoir-faire") et les connaissances conditionnelles ou stratégiques<sup>133</sup>.

Chamberland, Lavoie & Marquis<sup>134</sup> (2000) ont également élaboré un modèle de classification des apprentissages. Ainsi, selon ces auteurs, les apprentissages peuvent être classés de la manière suivante : les connaissances déclaratives, les compétences intellectuelles, les compétences motrices, les compétences stratégiques et les attitudes et "compétences sociales"<sup>135</sup>.

## La différenciation des apprentissages

Pour amener un élève à développer des compétences, il faut tenir compte de ses besoins, de ce qu'il connaît et de ce qui l'intéresse. Il importe de se préoccuper de son rythme d'apprentissage. Or, dans une classe, les connaissances, les champs d'intérêt et les rythmes sont très variés. L'intervention du professeur ne peut donc être la même pour tout le monde en même temps. Elle doit être différenciée.

La différenciation ne peut cependant reposer sur les seules épaules de l'enseignant. Elle doit se concevoir au sein de l'équipe pédagogique. L'expertise de chacun doit être mise à contribution afin de soutenir chaque élève dans ses apprentissages.

La différenciation pédagogique veut répondre au "*conflit devenu insupportable entre la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes et l'unité réalisée des programmes et des méthodes.*" (Legrand, 1986)<sup>136</sup>.

L'hétérogénéité des élèves implique la différenciation: les personnes qui sont directement concernées par la différenciation pédagogique sont les enseignants et les élèves. "*Les enseignants mettent la différenciation en place et les élèves la vivent*".<sup>137</sup> Przesmcki (1991) et Galand (2009)<sup>138</sup>, expliquent que la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages scolaires est fortement liée à la question des pratiques d'enseignement. Il est important au niveau des choix pédagogiques, d'augmenter la qualité des activités collectives. "*Ce n'est ni l'hétérogénéité d'une classe ni le niveau moyen des élèves qui sont déterminants dans les apprentissages, mais plutôt les pratiques d'enseignement*".<sup>139</sup> (Przesmcki, 1991 ; Galand, 2009)

---

<sup>132</sup> Scallon, G. (2004). "*L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*". Bruxelles: De Boeck Université. In Tardif, J. (1992). "*Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*". Montréal Les éditions Logiques.

<sup>133</sup> Ces connaissances interviennent en contexte, en situation. Ainsi, on parlera de connaissances conditionnelles lorsque face à un problème il faudra choisir une procédure, lorsqu'il faudra relier un ouvrage à un courant artistique, lorsque face à une panne mécanique il faudra poser le bon diagnostic...

<sup>134</sup> Chamberland, G. Lavoie, L. & Marquis, D. (2000). "*20 Formules pédagogiques*". Sainte-Foy: Presses de l'Université de Québec

<sup>135</sup> Les attitudes et les compétences sociales se rapprochent des "attitudes" du modèle de Gagné. L'adjonction de l'adjectif social renvoie au respect des règles établies et des normes socialement admises.

<sup>136</sup> Legrand, L. (1986). "*La différenciation pédagogique*". Paris: Éditions Scarabée.

<sup>137</sup> Przesmycki, H. (1991). "*Pédagogie différenciée*". Malakoff: Hachette-Éducation.

<sup>138</sup> Galand B. (2009). "*Hétérogénéité des élèves et apprentissage: quelle place pour les pratiques d'enseignement?*". septembre 2009. n° 71.

<sup>139</sup> *Ibidem*.

## Identifier les possibilités et les difficultés des élèves pour mettre en place la différenciation

Herreman & al. (2017) expliquent que *"l'enseignant doit adapter des stratégies en fonction des différentes possibilités des élèves, en prenant appui sur leurs caractéristiques cognitives tout en leur permettant d'enrichir leur façon de construire leurs apprentissages en rencontrant des situations variées"*<sup>140</sup>.

Pour ces auteurs, il est important d'utiliser à bon escient les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, sommative) et savoir s'appuyer sur les outils proposés par le système scolaire. Ils précisent que la différenciation pédagogique se centre sur l'élève et ses capacités à réussir. *"Cette volonté impose que les apprentissages aient le sens d'un défi à relever. La différenciation ne trouve tout son sens que dans un milieu de vie, où les différents acteurs sont amenés à agir, échanger, où l'enseignant est organisateur, médiateur, régulateur"* (Herreman & al. 2017)<sup>141</sup>. Nous pouvons faire référence au conflit sociocognitif de Vygotsky, qui indique que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage.

Perrenoud<sup>142</sup> (1995) explique que toutes les situations didactiques présentées aux élèves ne leur correspondent pas forcément. Certains élèves auront plus de facilités que d'autres dans telles ou telles situations. Selon lui *"différencier" c'est: "organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui"*<sup>143</sup>. L'auteur aborde ici l'organisation, une organisation qui doit être mise en place par l'enseignant grâce à des dispositifs.

Pour ce dernier, (Perrenoud, 1995)<sup>144</sup> *"la différenciation n'est pas davantage synonyme d'individualisation de l'enseignement ; certes, il n'y a pas de différenciation sans gestion plus individualisée des processus d'apprentissage ; cela ne signifie pas que les élèves travaillent seuls ou face au maître seulement, mais que les régulations sont individualisées"*. Ce passage montre qu'il existe une différence entre différenciation pédagogique et individualisation. La différenciation va amener tous les élèves vers de mêmes objectifs en diversifiant les voies d'accès : la tâche, l'organisation de la classe, les processus, les productions, le respect du rythme des élèves.

---

<sup>140</sup> Herreman, S., Ghrenassia, P. & Roye, C. (2017). *"Objectif CRPE Éducation et système éducatif"*. Malakoff: Hachette Éducation.

<sup>141</sup> *Ibidem*.

<sup>142</sup> Perrenoud, P. (1995). *"La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec"*. Paris. ESF

<sup>143</sup> *Ibidem*.

<sup>144</sup> *Ibidem*.

## **Les dispositifs de différenciation (Touchard, 2011-2012)<sup>145</sup>**

Avant les apprentissages. *"L'enseignant analyse a priori la situation afin de mettre en évidence les compétences préalables que l'élève doit nécessairement maîtriser. Il s'agit de repérer les acquis des élèves, de repérer les procédures mentales, de déterminer l'aide à apporter."* Pour procéder, le professeur met en avant l'utilisation de l'évaluation diagnostique ou tout autre dispositif. Le professeur détermine ensuite les objectifs à atteindre par l'ensemble des élèves.

Pendant les apprentissages. Le professeur délimite la séquence au niveau du temps imparti, de ses critères de réussite et de sa place dans la progression pédagogique générale.

*"Selon l'objectif de la séance et les difficultés repérées, l'enseignant peut différencier les organisations de travail (travail individuel ou en binômes, prise en charge d'un groupe homogène par l'enseignant, ou gestion en collectif). Il peut différencier les outils disponibles (cahier outil, affiches, dictionnaire, calculatrice...). Il peut différencier par les contenus (procéder par étapes, complexifier la tâche, varier les supports). Il peut différencier par le guidage (aide à la reformulation des consignes, lecture d'un énoncé, proposition d'exemples...)."*

En fin et après les apprentissages:

*"L'enseignant peut gérer la remédiation avec les élèves en difficulté (proposer d'analyser l'erreur, expliciter par d'autres démarches et supports (TICE, matériel, dessin...). Il peut aussi utiliser le tutorat entre élèves. Il peut prévoir des activités d'enrichissement : (tâches complexes). Il peut proposer des activités en autonomie ou des groupes de besoins. En aide personnalisée, il redonne confiance à l'élève en pointant les réussites."*

Les éléments pouvant faire l'objet d'une différenciation sont: les contenus (ce que l'élève apprend), les productions (comment l'élève montre ce qu'il a appris), les structures (l'environnement dans lequel se font les apprentissages et l'évaluation) et les processus (comment se font les apprentissages et l'évaluation).

Selon Touchard (2011-2012):

*"Ces éléments sont généralement inter-reliés et, dans tous les cas, impliquent une variation dans le soutien accordé aux élèves. On peut difficilement intervenir par rapport à un d'entre eux sans toucher aux autres. L'application de la différenciation en classe peut prendre différentes formes et intensités. Le degré de différenciation dans une classe se fera en fonction des besoins des élèves, de la connaissance qu'en a l'enseignant, des possibilités qu'il a de tenir compte des différences et de sa capacité à mettre en place des structures différenciées. Enfin, la différenciation pédagogique implique le partage des responsabilités avec les divers intervenants scolaires"<sup>146</sup>.*

---

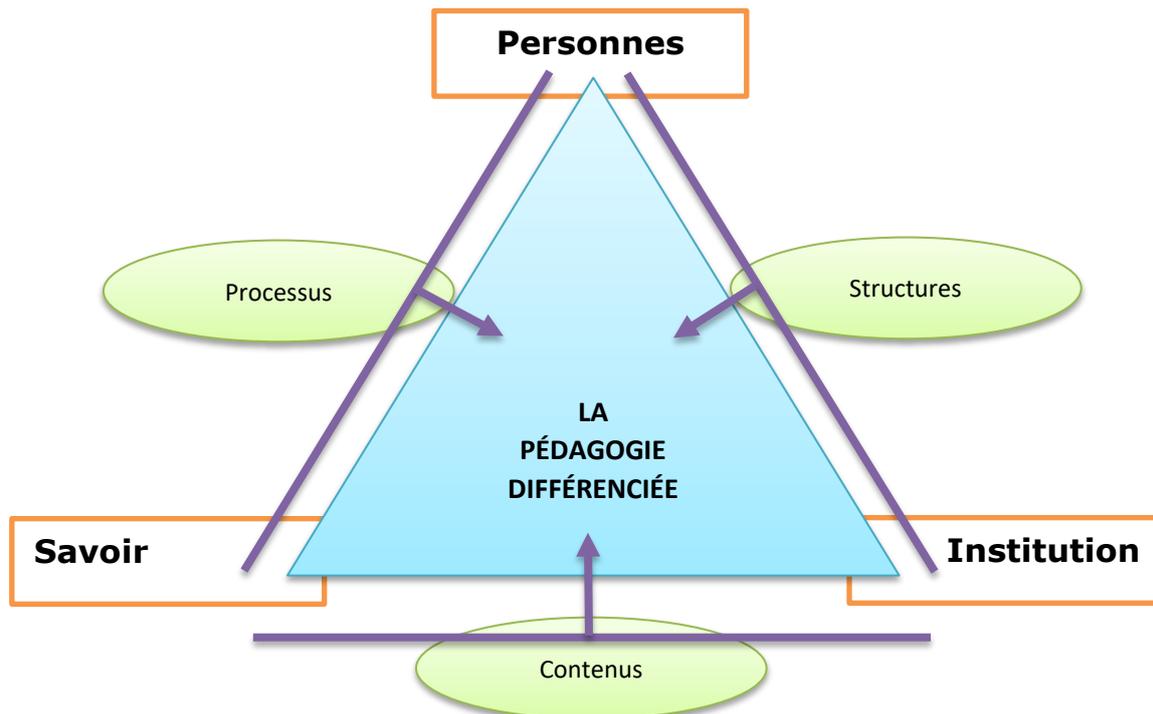
<sup>145</sup> Touchard, E. (2011-2012). "La différenciation pédagogique comment faire? Atelier encadré cycle 2 et 3". Circonscription Grenoble 4.

<sup>146</sup> *Ibidem*.

## Modalités d'application de la pédagogie différenciée

L'application de la pédagogie différenciée met en interaction trois pôles indispensables que sont les personnes (enseignants et apprenants), le savoir (défini au travers des programmes et qu'il convient de reformuler sous forme d'objectifs opérationnels) et l'institution (cadre de l'action, garante des finalités pédagogiques).

### Articulation des dispositifs<sup>147</sup>



La différenciation se fait alors à plusieurs niveaux. Les processus d'apprentissage sont différenciés au travers de pratiques de travail autonome telles que le contrat, l'auto-évaluation, le projet...

Les contenus sont eux aussi différenciés, s'adaptant aux problématiques de chaque élève. Définis en termes d'objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux, ils constituent des étapes nécessaires afin que chacun accède au niveau exigé par l'institution.

Enfin, les structures sont également différenciées par la répartition des élèves en sous-groupes.

<sup>147</sup> Schéma inspiré de Meirieu, P. (1986). "Différencier la pédagogie, Pourquoi ?, Comment ?". CRDP de Lyon.

### Conditions fondamentales de la mise en œuvre<sup>148</sup>

La mise en œuvre d'une telle pédagogie exige quatre conditions fondamentales : un travail d'équipe sain et cohérent, des concertations régulières et structurantes, la gestion souple de l'emploi du temps et l'information régulière de tous les partenaires.

La pédagogie différenciée exige parfois des changements au sein même des établissements et des mentalités de ses acteurs. Elle demande du temps pour être réellement opérationnelle, sans pour autant réclamer des moyens démesurés.

## 4.7 L'évaluation formative et le statut de l'erreur

### Qu'entend-on par évaluer ?

Évaluer, c'est donner une appréciation, une valeur associée à...donner une note, coter. En Belgique: coter signifie donner une appréciation chiffrée à (un travail scolaire); noter.<sup>149</sup>

Tout ce qui doit être enseigné par le maître, donc appris par l'élève, c'est-à-dire, tout ce qui est matière d'instruction, est susceptible de mesure.<sup>150</sup> L'évaluation est une activité de comparaison entre un objet observé et un système de référence utilisé ou construit par celui qui évalue. (G. Figari)

Selon Perrenoud (1989), évaluer c'est:

*"Dans le monde scolaire, lorsqu'on dit [évaluation], on pense d'abord à l'appréciation de l'excellence scolaire des élèves dans les diverses disciplines enseignées, éventuellement à l'évaluation de la conduite et du travail. N'oublions pas cependant qu'on évalue aussi les enseignants, les établissements, les programmes, les réformes, le système scolaire dans son ensemble. Certaines de ces évaluations se fondent sur une appréciation préalable des acquis des élèves : sur cette base, on juge souvent de la qualité d'un enseignant, d'une école ou d'un curriculum."*<sup>151</sup>

### Pourquoi évaluer ?

Selon Cardinet<sup>152</sup> (1998), l'évaluation est indispensable au contrôle et à l'encouragement de l'apprentissage. La question n'est pas de savoir s'il faut évaluer ou non, mais de pouvoir se fixer des objectifs d'amélioration d'un enseignement et de mieux soutenir l'apprentissage.

---

<sup>148</sup> Przesmycki, H. (1991). "Pédagogie différenciée". pp. 18-22. Paris: Hachette Éducation

<sup>149</sup> antidote

<sup>150</sup> Decroly & Buyse, 1929, p. 11

<sup>151</sup> Perrenoud Ph., Vers une sociologie de l'évaluation, Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation (Paris), novembre 1989, n° 6, pp. 19-31.

<sup>152</sup> Cardinet J. (1988). "Pour apprécier le travail des élèves". Bruxelles. Editions. De Boeck. pédagogies et développement, problématiques et recherches

Quatre buts essentiels de l'évaluation énumérés par Cardinet (1998):

- améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève,
- informer sur sa progression l'enfant et ses parents,
- décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société,
- améliorer la qualité de l'enseignement en général.

Or, si nous observons la réalité de terrain, n'est-ce pas la hiérarchisation et le classement par le mérite qui apparaissent comme les buts prédominants ? N'est-on pas rentré – en général – dans un processus de sacralisation des notes?<sup>153</sup>

### Les types d'évaluation<sup>154</sup>

Selon la finalité qu'on lui donne, il existe différents types d'évaluation qui se situent à des moments différents de l'apprentissage:

- avant l'apprentissage, elle est diagnostique et doit permettre d'identifier où en sont les élèves (niveau atteint par une classe d'âge ou une population scolaire) ;
- pendant, elle est essentiellement formatrice pour l'élève à qui elle doit permettre de se repérer, d'analyser ses processus d'apprentissage, d'apprécier ses évolutions. Pour l'enseignant, elle est formative, et l'analyse des erreurs est au cœur de son dispositif de différenciation;
- après l'apprentissage, elle devient sommative. On l'appelle de façon plus commune les "contrôles".

L'intérêt de telles évaluations est bien de repérer (par l'enseignant, mais surtout par l'apprenant) les types d'erreurs mises en jeu, et non juste d'indiquer ce qui est vrai ou ce qui est faux.

- en fin de cursus, elle est certificative. Celle-ci sert à établir le bilan des acquis des élèves dans le but d'attester d'une formation. L'évaluateur rend compte du niveau de connaissance atteint par l'apprenant en fin de parcours. En Belgique, ce sont par exemple, le CEB, CE1D et CESS.

### Les pratiques d'évaluation en 6e primaire.<sup>155</sup>

L'évaluation externe commune (EEC) au terme de la 2<sup>e</sup> étape du continuum pédagogique vise à "évaluer la maîtrise de compétences attendues à 12 ans telles que définies dans les socles de compétences", et ce dans "une perspective d'équité", afin de "garantir à chacun un même niveau d'exigence".

---

<sup>153</sup> Comprendre l'évaluation des élèves. Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO)

<sup>154</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89valuation\\_\(p%C3%A9dagogique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89valuation_(p%C3%A9dagogique)) et comprendre l'évaluation des élèves Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO)

<sup>155</sup> Rapport fondamental-juin 2018. p.53 et 54

Si l'évaluation externe sert à certifier la maîtrise de compétences attendues à 12 ans, l'école devrait privilégier l'évaluation diagnostique et formative dans ses pratiques. L'évaluation sommative représente un outil de communication.

Les entretiens et les données issues des formulaires utilisés lors des interviews laissent apparaître que les pratiques d'évaluation se veulent majoritairement diagnostiques et formatives.

## **Évaluation formative – L'erreur, un levier dans l'apprentissage**

### **Que disent les textes ?**

Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée.<sup>156</sup>

L'évaluation formative est effectuée en cours d'activité et vise à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. Elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'autoévaluation;<sup>157</sup>

### **Quelle est son origine ?<sup>158</sup>**

La notion d'évaluation formative a été élaborée il y a une cinquantaine d'années (Scriven 1967), en opposition à celle d'évaluation sommative. Cette dernière clôt une phase d'apprentissage, sous la forme d'une vérification de l'acquis, en sanctionnant la performance et rejetant l'erreur (ne la prenant en compte que négativement comme un manque).

### **Comment est-elle définie ?**

L'évaluation formative n'est pas une vérification de connaissances. Elle est une interrogation d'un processus, un retour, une réflexion sur le mouvement de l'apprentissage lui-même.

Elle a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins, en scores. Il s'agit d'une information en retour (feedback) pour l'élève et pour le maître.<sup>159</sup>

---

<sup>156</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre D. 24-07-1997 Article 15 p.8

<sup>157</sup> D. 24-07-1997 p.4 Article 5 point 17 °

<sup>158</sup> L'évaluation formative, une analyse critique. R. Abrecht Pédagogies en développement. De Boeck Université

<sup>159</sup> G. de Landsheere (1980 p. 226)

### **L'évaluation formative:**

- s'adresse à l'élève et l'implique dans son apprentissage,
- fait partie de l'apprentissage plutôt que l'entrecouper,
- cherche l'adaptation à une situation individuelle,
- s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats,
- ne se limite pas à l'observation, mais lui enchaîne une action (sur l'apprentissage et/ou l'enseignement),
- situe et relève les difficultés pour les pallier,
- peut servir également à l'enseignant en lui permettant d'orienter efficacement son enseignement, si elle est destinée à aider l'élève.

### **Quelques réflexions**

- apprendre à comprendre, c'est comprendre et comprendre est l'acte que personne ne peut effectuer pour moi,
- l'apprentissage est conçu et programmé en vue de son évaluation au lieu de l'inverse,
- apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper,
- chaque fois que l'enseignant manifeste sa déception devant les erreurs d'un élève, il
- interdit toute prise en compte positive de cette erreur. Il ajoute à la déception personnelle de l'enfant qui n'a pas réussi la culpabilité d'avoir déçu le maître, sentiment destructeur. Les élèves doivent se sentir appréciés de la même manière, qu'ils réussissent ou non<sup>160</sup>.

Quand l'école oublie... le bon sens populaire rappelle que : seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreurs.

L'évaluation conçue comme un processus de régulation (Ardoino 1976; Bonniol 1981; Perrenoud 1991) peut être assimilée à un ensemble de feedback permettant à l'apprenant de reconnaître, d'identifier, de catégoriser ses erreurs. Ce processus fait exister la dynamique de changement rendue nécessaire par l'apprentissage lui-même. Les erreurs, produites dans le cadre d'un apprentissage, prennent une valeur informative. Elles sont alors considérées comme la conséquence de l'application d'une procédure de traitement de l'information et comme une étape intermédiaire franchie par l'apprenant. C'est précisément l'acceptation et la prise en compte consciente de ses erreurs qui vont permettre à celui-ci de progresser en mettant en adéquation ses procédures de traitement cognitif et les objectifs attendus. Elle vise à responsabiliser l'élève en tant que sujet de son apprentissage et, en l'amenant à traiter différemment ses erreurs, elle peut le conduire à modifier sa relation avec le savoir.<sup>161</sup>

---

<sup>160</sup> Cahiers pédagogiques " l'erreur pour apprendre n°494 janvier 2012.

<sup>161</sup> Favre (Laboratoire de Modélisation de la Relation Pédagogique Université de Montpellier II)

# ANALYSE DES DONNÉES

# 1. Profil des enseignants

## 1.1 Introduction

Existe-t-il un profil particulier des professeurs en charge des cours dans le degré différencié?

Dans un premier temps, nous avons pris le parti d'effectuer un portrait assez généraliste des professeurs qui dispensent des heures de cours dans ce degré.

Ensuite, de façon plus spécifique, nous avons choisi d'analyser les éléments recueillis en fonction des disciplines enseignées. D'une part, celles préparant les élèves à la passation de l'épreuve externe commune (EEC)<sup>162</sup> et d'autre part, les disciplines pour lesquelles il n'y a pas d'épreuve externe commune (NEEC)<sup>163</sup>. Cette différenciation dans l'analyse effectuée a pour but de déceler si le profil des enseignants et les choix posés par les équipes éducatives, notamment en matière de formation continuée, sont fort différents suivant que l'on enseigne une matière directement liée à l'épreuve externe ou non.

L'analyse repose sur la consultation des documents administratifs de l'équipe éducative (CF12/S12, relevé des formations), sur les entretiens avec les membres du personnel (directions, professeurs, éducateurs...) et sur un questionnaire adressé aux enseignants qui ont pu le compléter de manière anonyme ou non.

### **De manière générale**

L'échantillon analysé indique qu'au degré différencié, la toute grande majorité des enseignants sont des professeurs définitifs en possession de titres requis. Précisons que seulement un tiers d'entre eux y travaillent depuis plus de 5 ans et qu'un peu plus de 60 % n'y prestent que quelques heures. Plus de la moitié du corps professoral a suivi des formations disciplinaires et/ou transversales d'après les propositions des différents centres de formation.

---

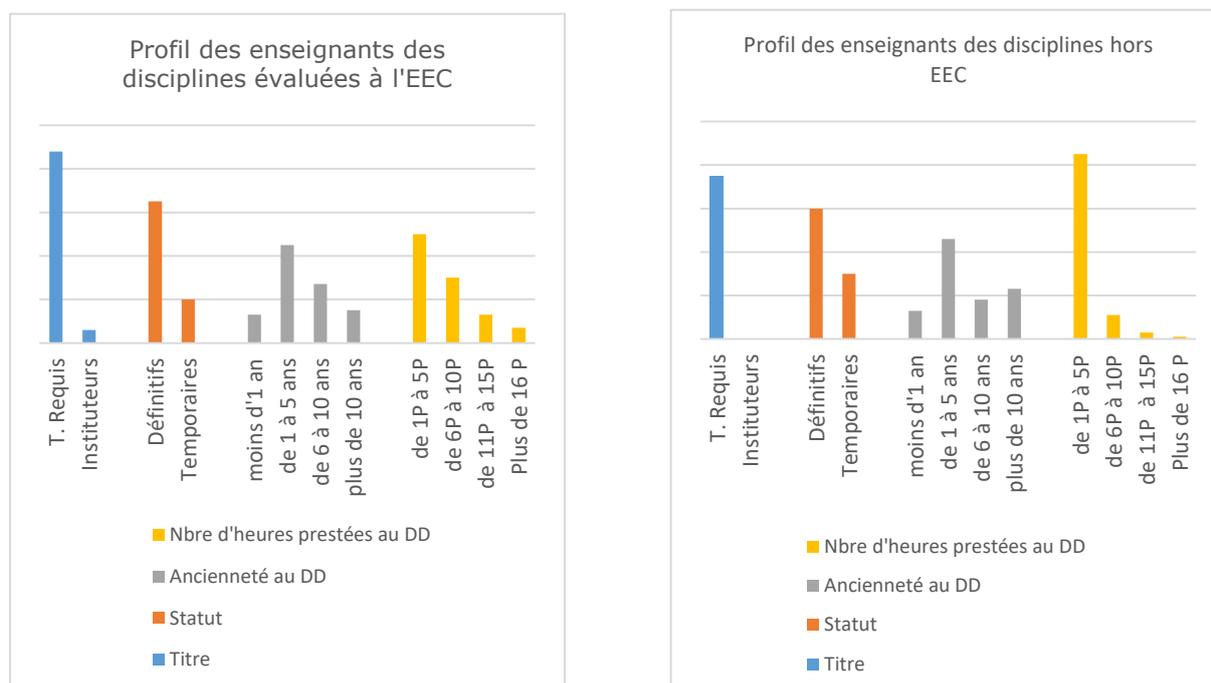
<sup>162</sup> Les disciplines EEC correspondent au français, aux mathématiques et aux branches d'éveils (sciences – histoire et géographie ou EDM).

<sup>163</sup> Les disciplines NEEC correspondent à tous les autres cours présents dans la grille horaire des élèves du degré différencié comme, l'éducation par la technologie, la religion ou la morale, l'éducation plastique et/ou artistique...

## 1.2 Analyse du profil des enseignants

### Titres, statut, ancienneté, nombre de périodes dispensées

Les graphiques ci-après présentent le profil de 289 enseignants recensés. Pour rendre la lecture des informations plus aisée, une distinction a été faite entre les enseignants donnant les cours des disciplines évaluées à l'EEC et ceux des disciplines hors EEC. Les données ont été rassemblées suivant quatre critères : le titre des professeurs, leur statut, le nombre d'années d'ancienneté au degré différencié et le nombre de périodes de cours dispensées dans ce degré.



L'analyse indique que la majorité des professeurs dispensant des cours préparant aux disciplines évaluées à l'EEC ou non disposent des titres requis. Ajoutons que, pour l'ensemble des disciplines, le statut définitif de la plupart des enseignants favorise probablement une certaine stabilité au sein des équipes pédagogiques.

Seuls, 7 établissements sur 22 ont choisi d'engager des instituteurs. Parmi les 8 instituteurs recensés, la moitié dispense plusieurs cours (français et/ou mathématique et/ou éveil), alors que l'autre moitié enseigne une seule discipline: les mathématiques ou le français. Lors d'échanges avec les directions, certaines d'entre elles ont mentionné cette présence comme un élément bénéfique notamment de par leur approche pluridisciplinaire et leur meilleure connaissance des objectifs à atteindre au terme de la 2<sup>e</sup> étape du continuum.

L'enquête révèle qu'environ 80% des enseignants sont volontaires pour enseigner dans ce degré. Un peu plus de la moitié ont plus de 10 ans d'ancienneté dans le métier et environ 20% d'entre eux ont plus de 20 années d'expérience professionnelle. Par ailleurs, la toute grande majorité des professeurs enseigne au degré différencié depuis peu (de un à cinq ans) tandis qu'approximativement 20% y dispensent des cours depuis plus de dix ans.

Précisons qu'un peu plus de 10% des enseignants débutant dans le métier (moins d'un an d'ancienneté) se voient confier des heures de cours dans ces classes. L'enquête confirme cette donnée avec près d'un quart des professeurs qui exercent depuis 1 à 5 ans.

Enfin, particulièrement dans les disciplines hors EEC (plus de 80%), mais également pour les autres (environ 50%), le nombre d'heures prestées par les professeurs se situe généralement entre une et cinq périodes de cours, ce qui s'explique par le nombre d'heures prévues initialement dans les grilles horaires légales.

D'après les différents éléments relevés, nous constatons que, quelles que soient les disciplines, EEC ou non, le profil des enseignants est assez similaire.

Néanmoins, il est à remarquer que la présence d'instituteurs est peu importante. En outre, ils ne dispensent les cours que dans les disciplines préparant à l'EEC.

### **Documents utilisés par les enseignants**

Près de 40% des enseignants des disciplines EEC utilisent au sein de leurs cours des épreuves externes (EEC) des années précédentes. Environ 20% se réfèrent aux Socles et approximativement un tiers utilise les pistes proposées par leur réseau. Une minorité, moins de 10%, emploie les programmes du fondamental ou du secondaire. D'autre part, un tiers s'appuie sur des manuels proposés au fondamental et, dans une moindre mesure, sur des ouvrages du secondaire. Il apparaît que les enseignants n'ont pas fait mention des outils disponibles sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be).

Quant aux enseignants des disciplines hors EEC, moins de 10% se basent sur les Socles, et un peu moins de 20% consultent les pistes didactiques des réseaux. Les programmes en vigueur dans l'enseignement primaire ou secondaire sont fort peu utilisés.

Enfin, de nombreux professeurs ont déclaré se sentir démunis face à l'absence de programme et au manque de documents de référence spécifiques à ce niveau d'études.

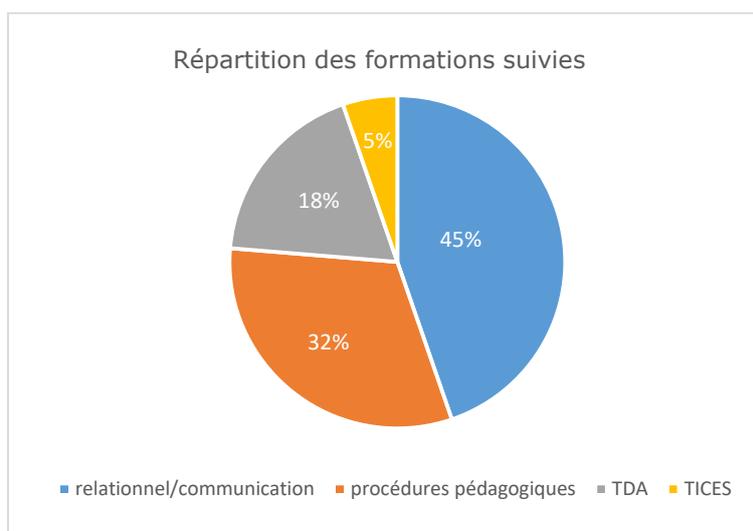
### **Formations suivies par les équipes pédagogiques directement liées au degré différencié (toutes disciplines confondues)**

Parmi les données que nous avons pu récolter, l'échantillon analysé indique que:

- 45% des enseignants ne suivent pas de formation spécifique relative au 1<sup>er</sup> degré différencié,
- les 55% restant choisissent majoritairement des formations à caractère transversal et, dans une moindre mesure, à caractère disciplinaire.

Dès lors, il nous est apparu plus pertinent de centrer notre analyse sur les formations transversales.

Le graphique ci-dessous les présente:



D'après celui-ci, il apparaît que les formations transversales suivies par les équipes éducatives sont essentiellement liées à l'amélioration du climat scolaire, à la communication et au relationnel. Elles regroupent notamment: la gestion des conflits, le harcèlement, la gestion des émotions, la motivation, l'estime de soi...

D'autres visent davantage des procédures pédagogiques telles que, par exemple, les apprentissages coopératifs, la gestion mentale ou encore la différenciation des pratiques, la pédagogie inclusive, les neurosciences...

Dans une moindre mesure, certaines concernent des troubles de l'apprentissage, généralement les troubles "dys"<sup>164</sup>, du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA<sup>165</sup>/TDAH<sup>166</sup>).

Enfin, quelques-unes portent sur l'utilisation des TICES (TBI, logiciel de création de leçons et d'évaluations numériques interactives, usages des tablettes...).

### Appréhensions des équipes pédagogiques

L'analyse de l'enquête auprès des enseignants laisse transparaître quelques questionnements sur l'organisation actuelle du degré différencié. Les enseignants citent principalement les chances de réussite précaires pour les élèves et leur obligation de résultat face à l'hétérogénéité du public scolaire. De façon moins importante, ils relèvent aussi les difficultés d'intégration dans le degré commun en cas de réussite de l'épreuve et donc, les risques de sabotage à l'EEC de la part des élèves qui ont un projet dans l'enseignement professionnel.

<sup>164</sup> Dys: dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, dysgraphie, dysphasie

<sup>165</sup> TDA: trouble du déficit de l'attention

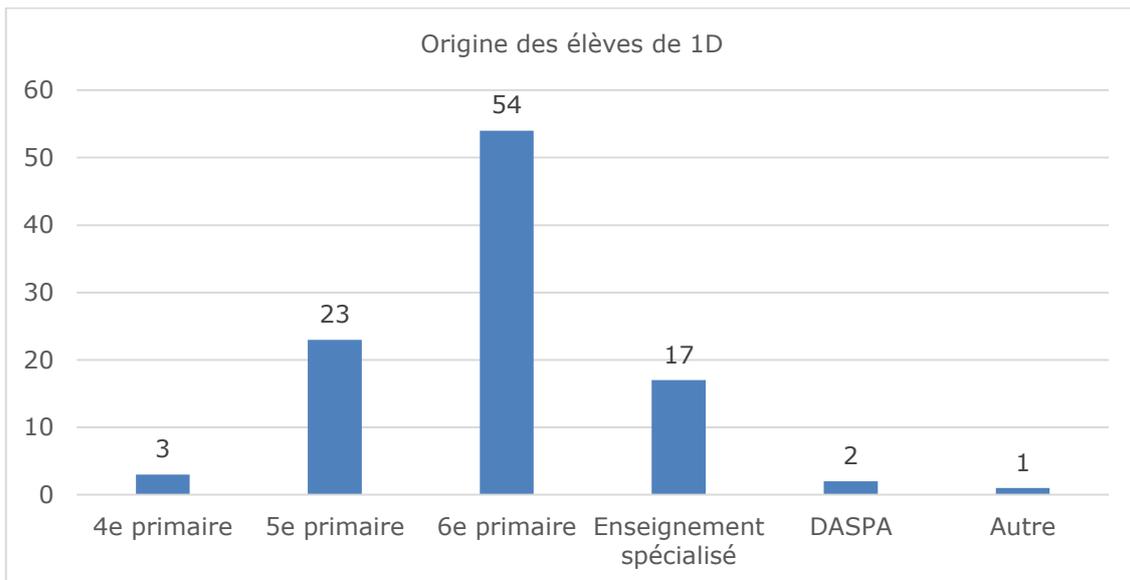
<sup>166</sup> TDAH: trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité

## 2. Profil des élèves

### 2.1 Origine et parcours des élèves de 1D

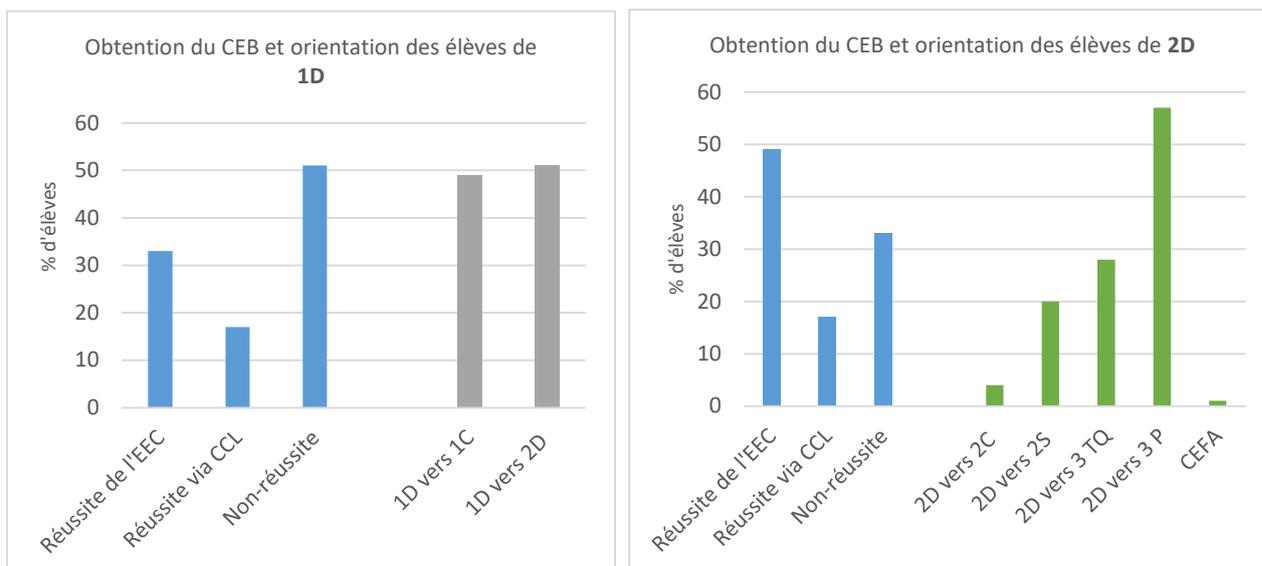
Rappelons que le nombre d'établissements de l'échantillon et le recueil de données sont limités à une année scolaire (2017-2018) et doivent donc nous inciter à être prudents dans l'interprétation des constats, ainsi que dans leur analyse.

Le graphique suivant présente l'origine des élèves arrivant en 1D.



Pour l'année scolaire de référence, si un peu plus de 50% des élèves de 1<sup>re</sup> année différenciée proviennent de 6<sup>e</sup> primaire, nous constatons qu'en peu plus d'un quart est issu soit de 4<sup>e</sup> année primaire (3% des élèves) soit de 5<sup>e</sup> année primaire (23% des élèves). De même, un peu moins de 20% des apprenants arrivent de l'enseignement spécialisé. Ces constats témoignent de la diversité des parcours et de l'hétérogénéité des apprenants arrivant dans ce degré (retard scolaire, difficultés dans les apprentissages, besoins spécifiques...), difficultés soulignés supra par les enseignants.

Les graphiques ci-après illustrent le taux d'obtention du CEB et l'orientation des élèves. Pour faciliter la lecture, chaque graphique présente les données par année concernée.



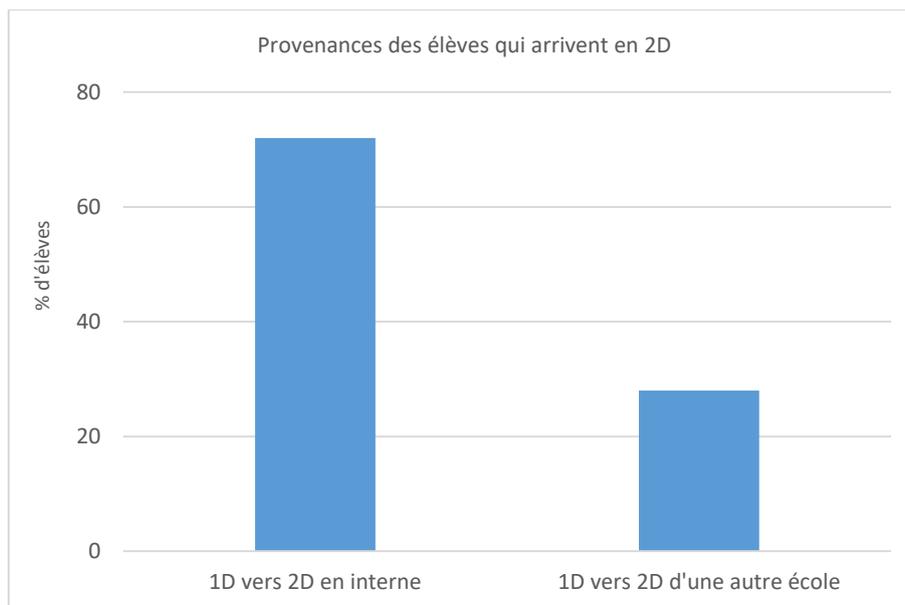
En 1D, le taux de 50% d'obtention du CEB est inférieur à celui de 66% obtenu par les élèves de 2D. Par rapport à l'analyse effectuée au niveau du cadre théorique (cf. point 3.3. de ce rapport), nous constatons toujours une propension plus importante à délivrer le CEB aux élèves de 2D, même si celle-ci est plus atténuée.

Tant en 1<sup>re</sup> année qu'en 2<sup>e</sup> année, le CEB est délivré par le Conseil de classe pour environ 15% des apprenants.

A l'issue de la 1D, la moitié des élèves réintègre une 1<sup>re</sup> année dans le degré commun. L'autre moitié poursuit son parcours en 2<sup>e</sup> année différenciée. A la fin de la 2D, il est à remarquer que 86% des élèves s'orientent vers l'enseignement qualifiant (3TQ, 3P) ou l'enseignement en alternance (CEFA). Seuls 4% des élèves intègrent une 2C et 10% une 2S (année complémentaire).

Pour les élèves rejoignant le degré commun, nous ignorons le pourcentage de réussite au cours de ce degré. Toutefois, des équipes éducatives ont fait part d'une suite souvent défavorable (décrochages et difficultés scolaires) pour un certain nombre d'entre eux.

Le graphique ci-dessous met en évidence les changements d'établissement au cours du degré.



Un peu plus de 70% des élèves effectuent l'ensemble du degré différencié au sein d'un même établissement. Par ailleurs, près d'un tiers des élèves change d'école entre la 1D et la 2D. Cette situation se rencontre également au niveau du 1<sup>er</sup> degré commun, ce qui va à l'encontre de l'article 79 §3 du Décret Missions.

Précisons tout de même que le pourcentage d'élèves qui quitte une école pour une autre est largement supérieur à la moyenne proposée par les indicateurs de l'enseignement (2016) pour l'ensemble du 1<sup>er</sup> degré<sup>167</sup>. Cette situation peut, entre autres, s'expliquer par un public scolaire plus fragilisé, par des situations familiales parfois difficiles, des problèmes comportementaux, de l'absentéisme important voire, du décrochage scolaire.

L'hétérogénéité du parcours et des difficultés des élèves arrivant en première année du degré différencié pourraient expliquer les taux de 50% d'obtention du CEB. Ce pourcentage est plus élevé (66%) à l'issue de la 2D, les élèves bénéficiant de deux années d'un suivi plus rapproché. Majoritairement, on constate que ces élèves en fin de parcours dans le degré différencié s'orientent vers l'enseignement qualifiant.

<sup>167</sup> Voir les indicateurs de l'enseignement 2016 – 11<sup>e</sup> éditions.

## Éléments tirés de "l'enquête élèves"

L'échantillon analysé compte 323 questionnaires composés de 7 questions relevant les cours préférés ou non des élèves, les activités extra-scolaires, la nécessité d'obtenir le CEB, le temps passé devant les écrans, la durée du sommeil, ainsi qu'une question à propos de leur futur métier.

Les réponses analysées indiquent que :

- L'occurrence des cours préférés se répartit comme suit:
  - 104 fois les mathématiques
  - 69 fois le français
  - 35 fois l'éducation physique
  - 30 fois les cours relatifs aux sphères en lien avec l'éducation par la technologie

Paradoxalement, à la question: "Quel est le cours que tu n'aimes pas", nous découvrons en première place les mathématiques (66 occurrences), en deuxième lieu le français (56 occurrences), suivi de près par les cours de sciences humaines (54 occurrences).

Cet antagonisme pourrait s'expliquer par la difficulté qu'ont les élèves de cet âge à dissocier le côté affectif qu'ils entretiennent avec leurs professeurs (de français et de mathématiques) dispensant le plus d'heures de cours et le contenu des matières enseignées.

- L'occupation de leurs temps libres se ventile entre:
  - 80% écoute de la musique
  - 70% sorte entre copains/copines
  - 65% fait du sport
  - 64% navigue sur les réseaux sociaux
  - 61% utilise des jeux vidéo
  - 57% va au cinéma
  - 44% regarde la télévision
  - 21% lise.
- Le sommeil est déclaré suffisant pour près de 57% des élèves. Pour les autres, c'est l'utilisation du Gsm, des jeux vidéo et le visionnage de films qui arrivent en tête du manque du sommeil. Les cauchemars, les soucis, le stress et des peurs sont également cités. Les bruits du voisinage, de la rue, ou des frères et sœurs qui dorment dans la même chambre sont également des facteurs liés au manque de sommeil.
- Plus de 80% des élèves estiment qu'il est important d'obtenir le CEB.
- La grande majorité des élèves (87%) expriment clairement avoir l'idée d'un métier. Parmi eux, 75% a un projet qui oriente leur parcours vers l'enseignement qualifiant:

mécanicien, coiffeuse, cuisinière, menuisier, pâtissière, soigneur animalier, jardinier... Pour le quart restant, différents métiers nécessitant des études dans l'enseignement général sont évoqués : médecin, psychologue, vétérinaire, avocat, ou encore architecte, vulcanologue, ingénieur...

### Éléments tirés de "l'interview d'élèves"

Pour réaliser l'interview, le questionnaire proposé comportait 9 questions que l'on peut répartir selon six dimensions: justice et appartenance, sécurité, pédagogique, relationnelle, matérielle. Comme l'interview des élèves dépendait de l'accord des tuteurs légaux, l'échantillon pris en compte comprend uniquement 79 filles et 112 garçons.

À la lecture des réponses apportées aux questions posées, il apparaît que:

- les élèves se sentent bien à l'école (73% des filles et 85% des garçons)
- dans les relations qu'ils entretiennent avec les autres élèves, ils se sentent généralement respectés, bien intégrés, en confiance et en sécurité (68% des filles et 73% des garçons). Pour environ le tiers restant:
  - 16% des filles et 27% des garçons se sentent seuls
  - 24% des filles et 24% des garçons disent ne pas être respectés
  - 24% des filles et 20% des garçons déclarent se sentir jugés,
  - 16% des filles et 13% des garçons se disent incompris
  - 12% des filles et 10% des garçons se sentent être en insécurité avec les autres élèves.
- dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs professeurs:
  - 19% trouvent avoir d'excellentes relations,
  - 26% des filles et 9% des garçons déclarent avoir de très bonnes relations
  - 40% des filles et 51% des garçons ont de bonnes relations
  - 7% des filles et 16% des garçons disent avoir des relations assez moyennes
  - 5% des filles et 3% des garçons annoncent avoir aucune relation tandis que 3% des filles et 2% des garçons ont de très mauvaises relations.
- les pourcentages d'élèves qui osent poser des questions à leur professeur quand ils ne comprennent pas sont les suivants:
  - 27% des filles et 31% des garçons: toujours
  - 27% des filles et 24% des garçons: souvent
  - 39% des filles et 40% des garçons: parfois
  - 7% des filles et 5% des garçons: jamais.

- quant à l'idée d'un projet scolaire bien défini:
  - 39% des filles et 45% des garçons désirent s'orienter vers l'enseignement qualifiant
  - 22% des filles et 29% des garçons pensent à l'enseignement général
  - 29% des filles et 16% des garçons n'ont pas encore de projet défini
  - 10% des élèves envisagent l'enseignement en alternance.
  
- en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage, les élèves estiment qu'elles sont liées:
  - à la compréhension des consignes : 32% des filles et 36% des garçons
  - au manque d'attention et de concentration : 24% des filles et 27% des garçons
  - aux problèmes de mémorisation : 21% des filles et 11% des garçons
  - à la compréhension de la langue : 12% des filles et 14% des garçons
  - au manque de motivation : 11% des filles et 13% de garçons.
  
- dans le cadre de la dimension matérielle, l'aide à la maison pour leurs devoirs et travaux intervient à concurrence de 64% pour les filles et 77% pour les garçons alors que le fait de disposer d'un espace de travail adéquat s'élève à 58% chez les filles et 66% chez les garçons.

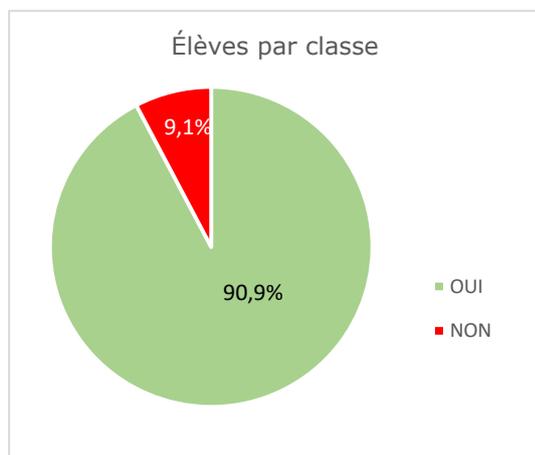
De manière générale, les élèves ayant reçu l'autorisation de participer à l'interview déclarent, pour une bonne part, se sentir bien à l'école (intégrés, respectés, en confiance, en sécurité), entretenir de bonnes relations avec les professeurs et les autres élèves, et, pour leur âge, avoir déjà une bonne idée d'un projet personnel qui les oriente vers l'enseignement qualifiant.

Ils énoncent comme principales difficultés la compréhension des consignes, le manque de concentration et d'attention. Ils disent également éprouver une réticence à poser des questions à leurs professeurs quand ils ne comprennent pas.

### 3. Actions menées par l'école

#### 3.1 Les choix posés par l'établissement sont conformes aux prescrits

##### Nombre d'élèves par classe



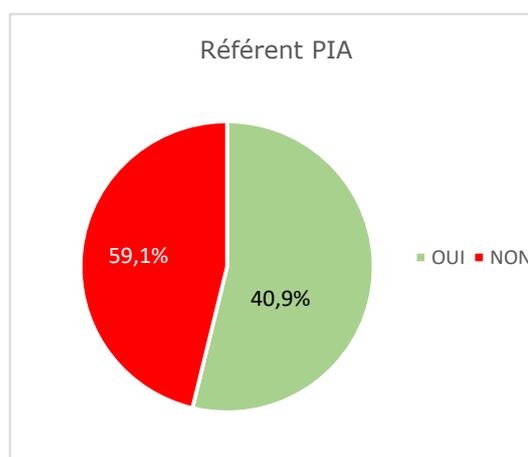
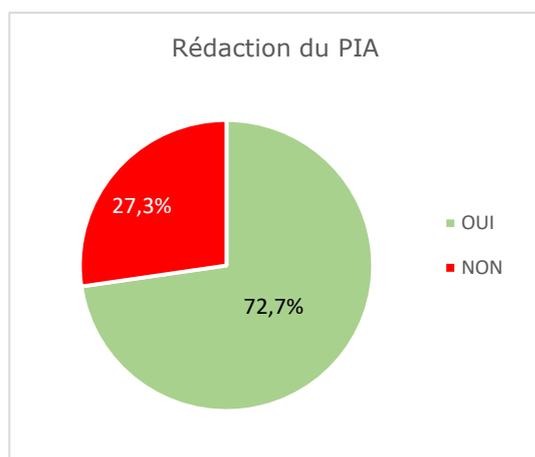
Vingt établissements de l'échantillon respectent le nombre légal d'élèves par classe. Ils organisent soit un regroupement d'élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> au sein d'un même groupe, soit au moins une classe de 1<sup>re</sup> et une classe de 2<sup>e</sup> année.

Il apparaît que dans les deux établissements (soit 9,1%) qui dépassent les directives relatives au respect de la taille des classes, la norme maximale autorisée de 1<sup>re</sup> année est dépassée d'une unité. Dans les deux cas les directions invoquent l'accueil en cours d'année scolaire d'un élève mineur renvoyé d'un autre établissement.

Il semble important de noter que 9 établissements (soit 40,9%) organisent une seule classe pour le premier degré différencié.

Six établissements (soit 26,9%) ne proposent pas aux élèves de Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) conformément à l'article 7Bis du décret du 30 juin 2006.

##### Dossier PIA et gestion des PIA



Si 16 établissements (soit 72,7%) rédigent un PIA, l'analyse de ces derniers met en évidence que les établissements l'envisagent majoritairement comme un document administratif.

En effet, les PIA ne rencontrent ni les objectifs ni les finalités de cet outil. Des facteurs explicatifs seront développés infra. Notons notamment que la mauvaise compréhension des objectifs prioritaires du PIA par l'ensemble des acteurs semble être un élément majeur.

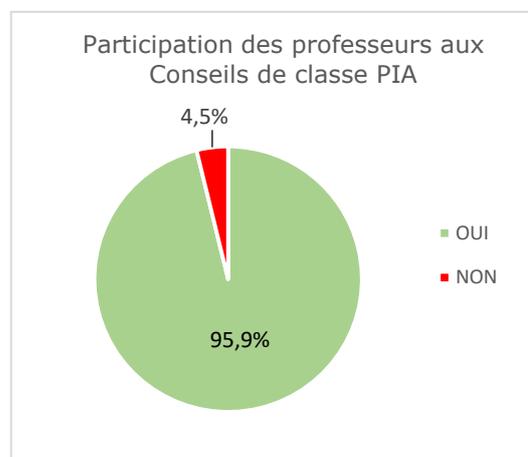
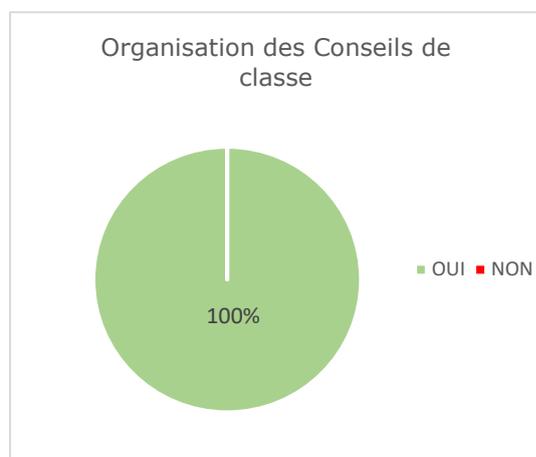
Alors que le Décret du 30 juin 2006 susmentionné indique, dans son article 6: "*Chaque élève bénéficiant d'un PIA se voit désigner, parmi les membres du Conseil de classe ou des enseignants, surveillants-éducateurs et agents PMS opérant au premier degré, un référent chargé de l'encadrement individuel et/ou collectif des élèves bénéficiant d'un PIA.*", un peu moins de la moitié des établissements de l'échantillon (10/22) ont désigné un référent PIA à savoir 40,9%.

Dans les 12 établissements sur 16 qui ont rédigé un PIA, 8 ont choisi un référent parmi des professeurs qui donnent cours au premier degré différencié. Il est à noter que les 8 enseignants désignés dispensent des cours en lien avec les EEC. Si l'on affine les données, on constate que dans 4 de ces 8 écoles, les enseignants qui occupent ce rôle ont une charge de titulariat ; dans 1 des 8 établissements, le professeur exerce à la fois une charge de coordination et de cours. Dans un établissement, le référent est un professeur qui ne donne pas de cours au premier degré différencié.

Dans 2 des 12 écoles, ce sont des membres de l'équipe de direction qui occupent le rôle de référent PIA. Dans une école sur 12, le référent PIA est un éducateur. Quatre établissements sur 16, qui rédigent les PIA, n'ont pas désigné de référent.

Trois des 12 écoles qui ont désigné un référent PIA octroient entre 1 et 4 périodes de NTPP à cette fonction. Dans les 9 écoles restantes, cette fonction n'est pas incluse dans la charge horaire du référent.

## Conseils de classe



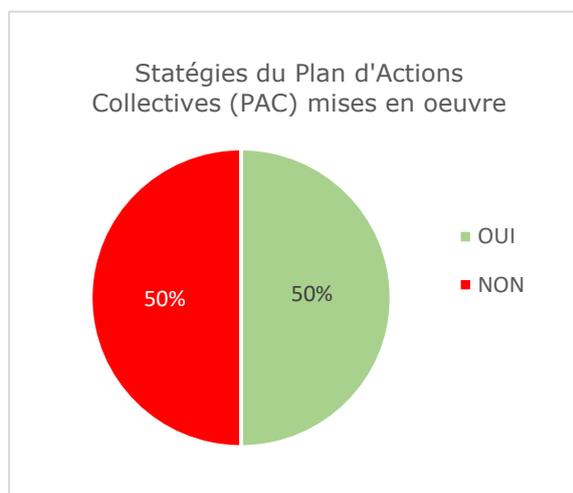
En ce qui concerne l'organisation des conseils de classe, les données relevées indiquent que l'ensemble des établissements organise au minimum, conformément à la réglementation, des conseils de classe trois fois par an.

Si une moyenne de 4 réunions apparaît pour l'échantillon, il est utile de relever qu'il n'existe pas de conseil de classe essentiellement consacré au PIA et que dans la majorité des établissements, ces PIA ne font pas l'objet d'une co-construction. Le référent est régulièrement seul pour s'occuper de ce document.

Dans un seul établissement de l'échantillon, les documents analysés ont mis en avant que certains membres du personnel n'assistent pas toujours au conseil de classe. Il est à noter

que ces membres du personnel ne sont pas ceux qui enseignent les disciplines évaluées à l'EEC.

## Plan d'Actions Collectives (PAC)



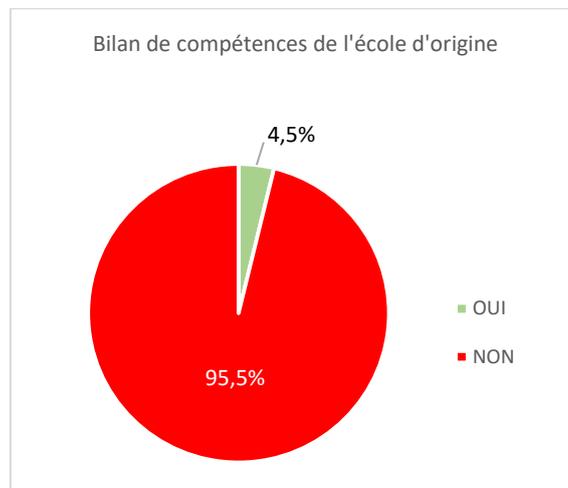
La moitié des établissements de l'échantillon dispose d'un Plan d'Actions Collectives.

Si l'article 7 § 2 du Décret du 30/06/2006 susmentionné énonce: *"Sans préjudice de l'équilibre global de la formation sur le cycle résultant du § 1er ainsi que du respect des objectifs fixés par les articles 6 et 16, § 1er, du décret "Missions", dans le cadre de son plan d'actions collectives (PAC) visé à l'article 67/1 du décret "Missions", chaque établissement peut adapter l'organisation des apprentissages afin de permettre la réalisation de projets interdisciplinaires ou culturels, la*

*mise en place d'activités de remédiation ou de dispositifs de soutien spécifique."*, il est utile de préciser que depuis la dernière mise à jour le 09/10/2018, du Décret "Missions", le PAC n'est plus mentionné. En effet, l'article 67/1 a été remplacé par un décret du 13/09/2018. On peut y lire: *"Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et, le cas échéant, les actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en oeuvre en collaboration avec l'ensemble des membres du conseil de participation visés à l'article 69, § 2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur (...)"*.

L'analyse des données récoltées s'est donc effectuée en tenant compte des établissements qui proposent des stratégies, entre autres, au service des élèves du premier degré différencié. Nous citons ici comme exemple des actions relatives à de la méthode de travail ou de l'accrochage scolaire.

## Bilan de compétences



Les chiffres présentés ci-contre peuvent paraître surprenants. En effet, l'extraction des données montre que 95,5% des établissements d'enseignement secondaire ne réclament pas le bilan de compétences comme mentionné dans le Décret du 02-06-2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.

Dans ce Décret on peut lire à l'article 29 § 4: *"Pour chacun des élèves à qui le Certificat d'Études de Base n'a pas été octroyé, le Jury visé à l'article 28 établit un bilan de compétences portant sur la maîtrise des Socles de compétences à 12 ans et indiquant, le cas échéant, les parties de l'épreuve externe commune visée à l'article 19, que l'élève a réussies. Le Gouvernement fixe le modèle du bilan de compétences. Lorsqu'un de ces élèves est inscrit dans l'enseignement secondaire, le chef d'établissement primaire transmet sans délai à l'école secondaire qui en fait la demande, le bilan de compétences visé à l'alinéa 1er ainsi que, s'il échet, le plan individuel d'apprentissage (PIA) visé à l'article 4, § 1er, du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé"*.

Or, le législateur n'a jamais produit le modèle du "bilan de compétences" dans un arrêté d'application. C'est pourquoi la transmission des documents entre les établissements de l'enseignement primaire et ceux qui organisent le premier degré ne s'effectue pas.

Il est à remarquer qu'aucune équipe n'est informée/ne s'est informée des résultats auprès des écoles d'origine des élèves concernés. Notons toutefois que l'organisation en réseaux de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles semble constituer un des freins aux échanges entre divers établissements.

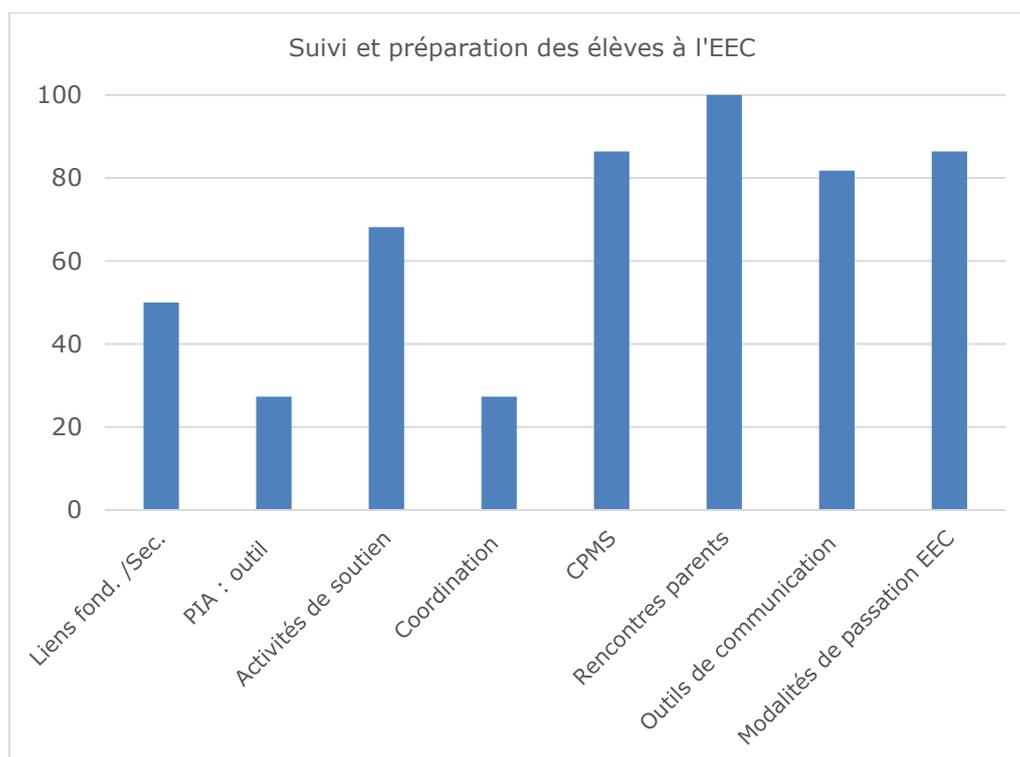
Hormis pour le PAC, la majorité des établissements respecte les prescrits légaux. L'absence de transmission des informations par le biais du bilan de compétences résulte d'un manquement du législateur.

### 3.2. Les choix posés par les établissements sont une plus-value dans le suivi et la préparation des élèves au CEB

#### Introduction

Les différentes actions mises en œuvre au sein des établissements permettent-elles un meilleur suivi et une préparation bénéfique pour les élèves fréquentant le degré différencié?

Les constats posés reposent sur: les échanges avec les équipes de direction, les entretiens avec des membres de l'équipe éducative et du CPMS, mais également, sur l'analyse du questionnaire "enquête équipe éducative" et des dossiers PIA de chaque élève.



#### Analyse des choix posés

##### Liens avec les écoles fondamentales

S'il existe des liens entre les écoles fondamentales et les écoles secondaires, ces derniers ne concernent pas, à deux exceptions, la transmission d'informations concernant l'élève orienté vers le degré différencié ce qui confirme les constats.

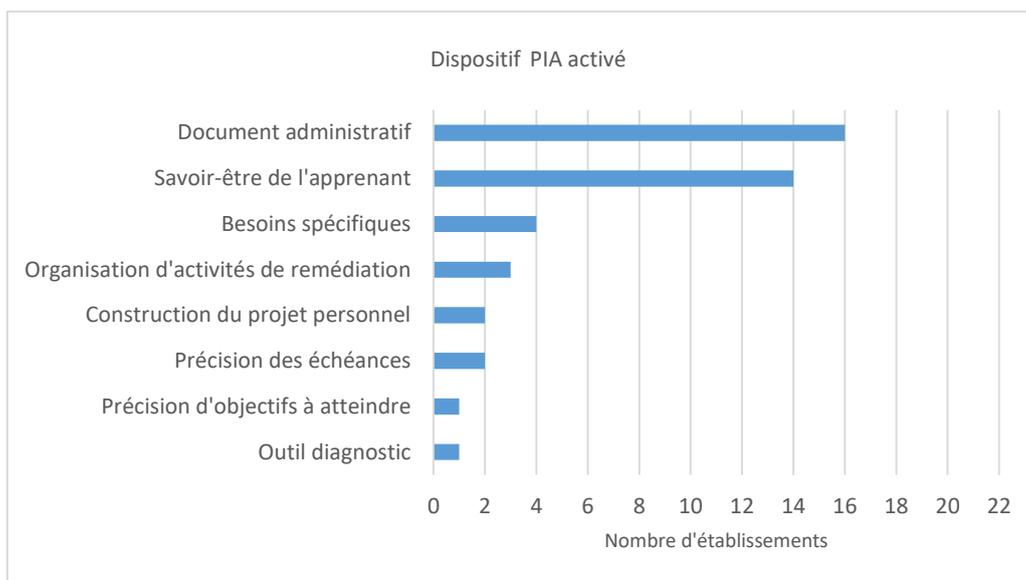
Certaines écoles organisent une journée découverte de l'établissement pour les élèves de 6<sup>e</sup> primaire des écoles avoisinantes. Cette immersion, dans les classes du 1<sup>er</sup> degré, s'effectue par le biais d'activités ludiques. De même, une soirée d'information à destination des parents est généralement organisée.

Dans 6 établissements, une collaboration avec les écoles de l'enseignement spécialisé est mise en place pour les élèves en intégration.

## Dispositif PIA

Comme déjà évoqué précédemment, l'analyse des documents PIA a mis en évidence que ces derniers ne répondent que rarement aux dispositions décrétales. Les présents constats renforcent ceux émis dans le rapport du service d'Inspection de l'enseignement secondaire ordinaire sur l'évaluation du dispositif PIA, rédigé en avril 2018.

Le graphique suivant présente les actions mises en œuvre en ce qui concerne le PIA des élèves



Le dispositif PIA reste dans plus de 70% des établissements une charge administrative qui n'aboutit que trop rarement à des actions concrètes au sein des classes. En effet, les équipes pédagogiques ne l'envisagent pas comme un processus indissociable du parcours de l'apprenant au sein du degré différencié.

Le graphique ci-dessus illustre assez clairement qu'une large minorité d'établissements utilise le dispositif PIA conformément aux prescrits. Un diagnostic des difficultés disciplinaires est rarement établi en amont de l'activation du PIA. Il ne peut dès lors ni comporter de réels objectifs ni être évolutif. En effet, rares sont les PIA indiquant des actions concrètes ou des traces de stratégies de remédiation mises en place par les professeurs (cf. Art.6 du DM §1 et 2 – Art. 12 §4).

La prise en compte du projet personnel de l'élève est anecdotique. Dans seulement deux écoles de l'échantillon, la découverte du monde du travail et l'ouverture à d'autres formes et filières d'enseignement font partie des synergies développées au travers des activités proposées au sein des sphères liées au cours d'éducation par la technologie.

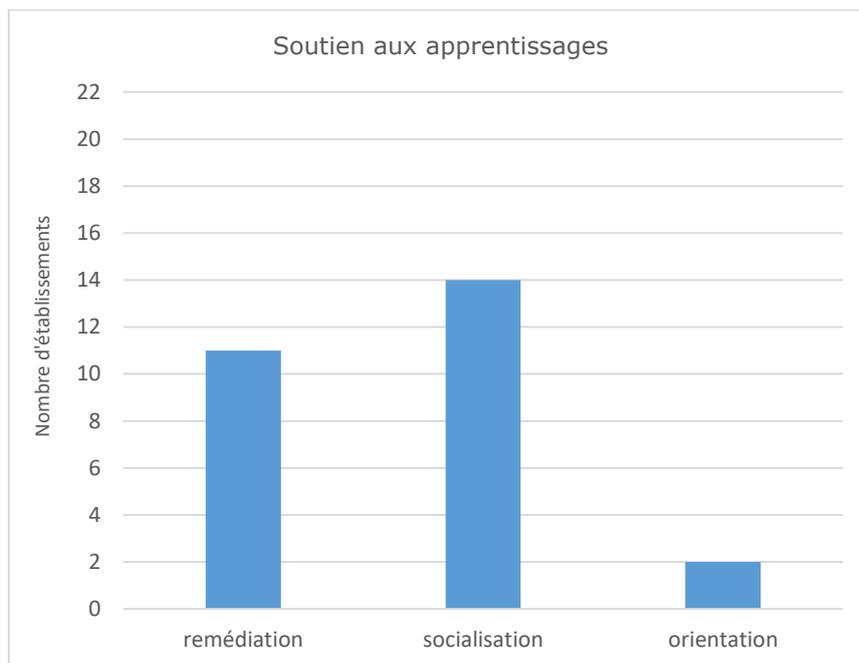
En ce qui concerne les activités de remédiation, celles-ci se focalisent majoritairement sur la remise à niveau d'une matière abordée durant les cours précédents et non maîtrisée. La préparation des séances remédiation ne se base qu'occasionnellement sur les éléments indiqués dans les dossiers PIA.

Par contre, ce sont les comportements attendus de la part de l'élève qui sont davantage décrits dans les PIA. Ils sont toutefois souvent vagues et peu opérationnels: "Sois plus attentif", "Moins de bavardages", "travaille davantage"...

Précisons, malgré l'investissement de certaines équipes éducatives, qu'il est regrettable que le dispositif PIA ne soit pas davantage exploité. Cependant, cette situation peut s'expliquer, notamment, par la méconnaissance des prescrits légaux. Le manque d'informations sur le rôle - les objectifs - les obligations légales quant à la mise en place d'un PIA a, en effet, été soulevé lors des échanges avec les équipes éducatives.

### **Soutien aux apprentissages**

Le graphique ci-dessous illustre les 3 grandes catégories de soutien aux apprentissages proposé par les établissements de l'échantillon.



L'analyse des informations récoltées montre trois grandes catégories d'activités organisées dans l'aide aux apprentissages. La plus importante est la fonction de socialisation qui vise le comportement, le renforcement de la motivation et de l'estime de soi.

Ensuite vient la fonction de remédiation dans laquelle figurent les études dirigées, l'école des devoirs, le coaching et dans une moindre mesure la remédiation disciplinaire et les ateliers de méthode de travail.

Enfin, la fonction d'orientation portant sur le projet personnel et l'orientation positive de l'élève est peu présente. Toutefois, dans 3 établissements sur 22, les équipes font appel à des organismes extérieurs (services de médiation scolaire, SAS, diverses ASBL...).

### **Outils de communication**

Les outils utilisés visent essentiellement la communication aux parents. Par ordre d'importance, les bulletins, la plateforme et le journal de classe constituent les moyens privilégiés par les établissements. L'envoi de courriers, courriels, les appels téléphoniques représentent également d'autres canaux de communication.

## **Coordination pédagogique et concertation**

D'après l'enquête, les informations d'ordre pédagogique laissent apparaître qu'un coordinateur existe dans 27% des cas. Ce rôle est alors assuré en priorité par un collègue désigné par la direction et, dans une moindre mesure, par un membre de la direction ou un collègue élu par les pairs.

Les enseignants disent collaborer principalement avec les collègues d'une même discipline faisant l'objet de l'EEC et, de manière minoritaire, avec des collègues de disciplines différentes. Ces propos sont confirmés par les constats posés lors des missions menées en école.

## **Préparation aux modalités de passation de l'EEC**

L'épreuve EEC se déroule généralement dans les classes ou locaux habituels fréquentés par les élèves afin de ne pas les déstabiliser. Pour les élèves en intégration et/ou à besoins spécifiques, des aménagements raisonnables sont adoptés dans la plupart des cas.

Les élèves en intégration bénéficient généralement d'aménagements raisonnables dont ils jouissent lors des activités d'apprentissage vécues durant l'année scolaire. Pour les autres élèves, les relances attentionnelles, l'élargissement du temps de passation et l'utilisation d'objets spécifiques (latte de lecture, time-timer...) sont souvent proposés.

Pour quelques écoles, nous avons observé que des aménagements sont proposés au moment de la passation de l'EEC alors qu'aucun de ces aménagements n'est mis en place durant le reste de l'année scolaire.

Majoritairement, les enseignants utilisent les contenus des épreuves antérieures pour entraîner les apprenants aux modalités de celles-ci, et ce, dans le courant du 3<sup>e</sup> trimestre. D'une part, il serait plus opportun que les professeurs exploitent en équipe des épreuves externes communes et les pistes didactiques des évaluations externes non certificatives. Cela apporterait une plus-value à leur travail. D'autre part, il serait judicieux que les élèves soient régulièrement placés devant un mode de questionnement similaire à l'EEC (type de questions, portfolio, modalités de passation, autonomisation...). Enfin, la mise en autonomie permettrait à l'enseignant d'observer chacun des élèves au travail, de prendre le temps d'assoir les apprentissages nécessaires à la maîtrise des compétences à certifier à la 2<sup>e</sup> étape, d'identifier les difficultés de ces derniers et d'y remédier. In fine, ces pratiques permettraient à l'élève d'être acteur de ses apprentissages.

Si les prescrits sont majoritairement respectés, l'analyse laisse apparaître que les choix posés par les établissements dans le suivi et la préparation des élèves aux CEB présentent de nombreuses faiblesses. Ces dernières (l'absence de réels liens avec les écoles fondamentales, la non activation du dispositif PIA, le manque de prise en compte du projet personnel des élèves, les carences en terme de choix d'orientation positive et l'absence de coordination des équipes pélagiques) attestent d'un manque d'efficacité tant dans le continuum que dans les apprentissages.

### 3.3. Analyse des pratiques de classes, des dispositifs d'apprentissages et des pratiques d'évaluation

#### Dispositifs d'apprentissage

##### Grilles horaires proposées aux élèves

Lors des missions effectuées, le duo d'inspecteurs a établi un recensement des grilles horaires proposées aux élèves du premier degré différencié.

Pour l'échantillon de 22 écoles, 31 grilles horaires différentes sont proposées.

Si seules 3 grilles sur 31 ne proposent pas les 32 périodes requises (9%), neuf d'entre elles (soit 24,8%) ne sont pas conformes dans les contenus qu'elles présentent. Effectivement, on observe des hiatus entre les possibilités décrétales offertes et les choix posés par les établissements. Lorsque les grilles ne sont pas conformes, c'est parce qu'elles ne rencontrent pas l'article 17 du Décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du premier degré ou que l'article 7bis de ce même Décret n'est appliqué correctement.

Huit établissements proposent une ventilation horaire différente entre la première et la deuxième année (soit 17,6%) même si les classes sont regroupées. Les différences entre les deux années d'études reposent essentiellement sur une diminution des périodes de cours évalués à l'EEC au profit des "cours autres" en deuxième année, à savoir un renforcement de l'éducation par la technologie, de l'éducation physique ou de l'éducation artistique.

Pour 13 établissements (soit 59%), les grilles horaires proposées résultent d'un choix de la Direction et/ou de l'équipe de direction. Dans 8 écoles sur 22 (soit 36,4%) les PO imposent la composition de la grille horaire. On peut donc dire que dans 21 écoles sur 22 (soit 95,4%) la grille horaire soumise aux élèves émane de la hiérarchie.

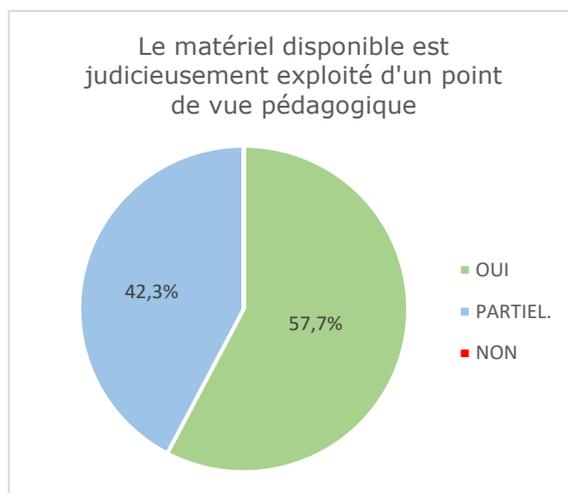
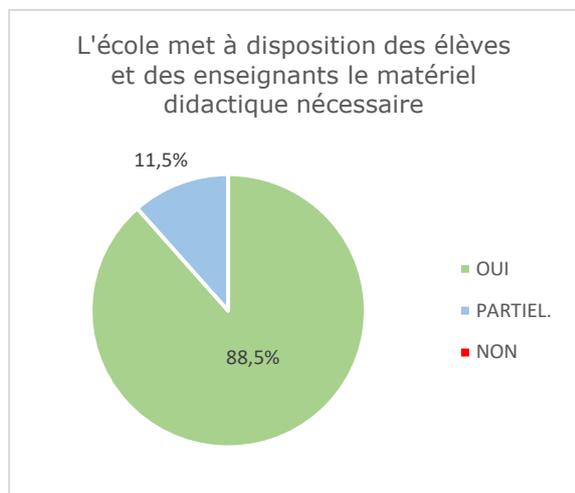
Dix-sept établissements (soit 77%) imposent la grille aux élèves, 4 proposent un choix tant en première qu'en deuxième année (soit 18%), 1 établissement (soit 5%) impose la grille en première année et laisse le choix en deuxième année par le biais de deux grilles différentes.

Dans le cadre du cours d'éducation par la technologie, les sphères les plus plébiscitées sont: l'initiation à l'informatique dans 13 grilles sur 31 (soit 41,9%), le dessin technique dans 12 grilles sur 31 (soit 37,5%) et les services (alimentation) dans 11 grilles sur 31 (soit 35,4%).

Dans 19 établissements (soit 86,3%) les sphères sont en lien avec des OBG des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés.

## Matériel didactique, supports pédagogiques et locaux

Dans ce rapport intermédiaire, les informations récoltées ne permettent actuellement pas de réaliser une analyse suffisamment étayée de la situation de terrain, c'est pourquoi on s'attardera à dégager des grandes tendances.

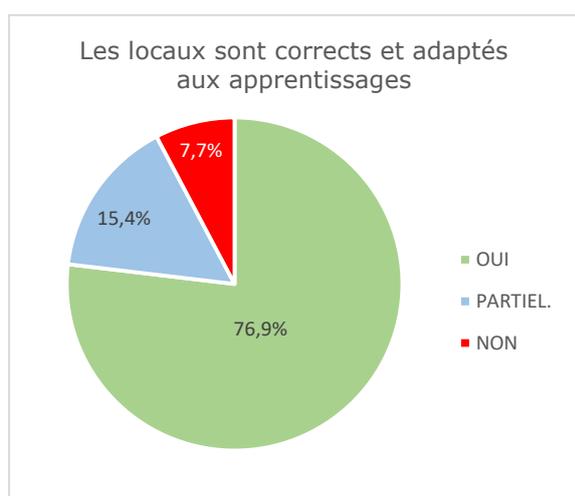


Alors que 88,5% des établissements visités mettent totalement à disposition des élèves et des professeurs le matériel didactique nécessaire, on observe que l'utilisation de ce dernier n'est judicieuse que dans 57,7% des cas. Un des facteurs explicatifs est la méconnaissance et/ou la non maîtrise, par les enseignants, des ressources mises à leur disposition.

Dans quelques situations, les commentaires mentionnent la présence, au mur, de panneaux didactiques qui ne sont pas exploitables eu égard à leur taille.

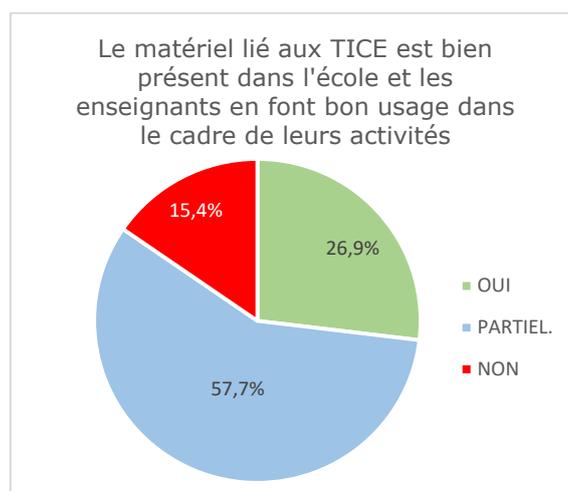
Dans plusieurs établissements, l'école va même jusqu'à mettre à disposition des classeurs, des instruments de mesure (à prix coûtant ou gratuitement).

## Les locaux sont corrects et adaptés aux apprentissages



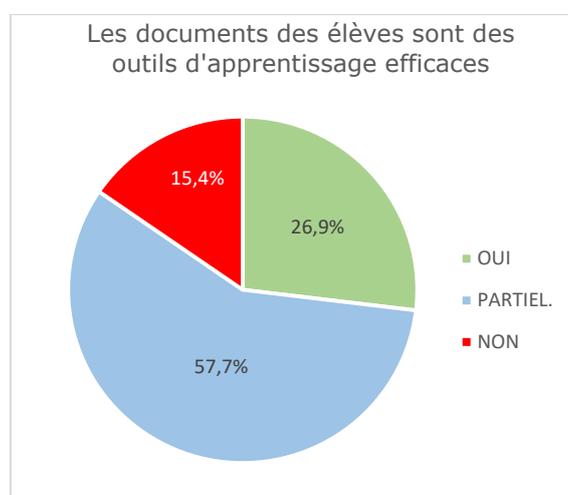
Alors que seuls 7,7% des locaux ne sont pas adaptés aux apprentissages (vétustes, exigus) et que 15,4% des espaces de cours présentent quelques soucis, essentiellement d'insonorisation, on observe que dans 76,9% des cas, les locaux sont corrects et adaptés aux apprentissages. Pour 36,6% des établissements (soit 8 écoles), les commentaires des rapports indiquent que les élèves de ce degré bénéficient d'un local personnel, la moitié d'entre eux mettant à disposition des élèves des armoires ou des casiers.

## Le matériel lié au TICE et son utilisation



Seuls 15,4% des établissements ne disposent pas de matériel lié aux TICE. Dans 57,7% des établissements (soit 12 écoles), les outils numériques sont présents et utilisés judicieusement. On y trouve notamment des TBI, des tablettes, des ordinateurs... Dans 22,7% des établissements (soit 5 écoles), on observe que les TBI sont exploités comme des écrans ou des projecteurs.

## Les documents des élèves sont des outils d'apprentissage efficaces



En ce qui concerne les documents des élèves, il apparaît que si bon nombre d'entre eux sont structurés, ces derniers ne sont des outils d'apprentissage efficaces que dans 6 établissements (soit 26,9%).

Dans 57,7% des établissements visités, les constats ont mis en évidence d'une part, des pratiques différentes en fonction des professeurs. D'autre part, on y trouve rarement des synthèses ou des fiches outils. En outre, la manière de présenter les contenus repose régulièrement sur des textes lacunaires à compléter.

Pour les 15,4% restant, s'il existe des supports d'apprentissage, il a été constaté que ces derniers n'avaient pas fait l'objet d'une correction dans le chef des professeurs. Les notes

de cours sont de mauvaise qualité. De même, le journal de classe des élèves n'est jamais visé.

### 3.4. Pratiques de classe

#### Les apprentissages au regard des Socles de compétences

##### Les apprentissages sont-ils construits au regard des Socles de compétences ?

Lors de chaque visite d'établissement, les binômes d'inspecteurs ont analysé les documents des enseignants et des élèves afin de pouvoir répondre à cette question.

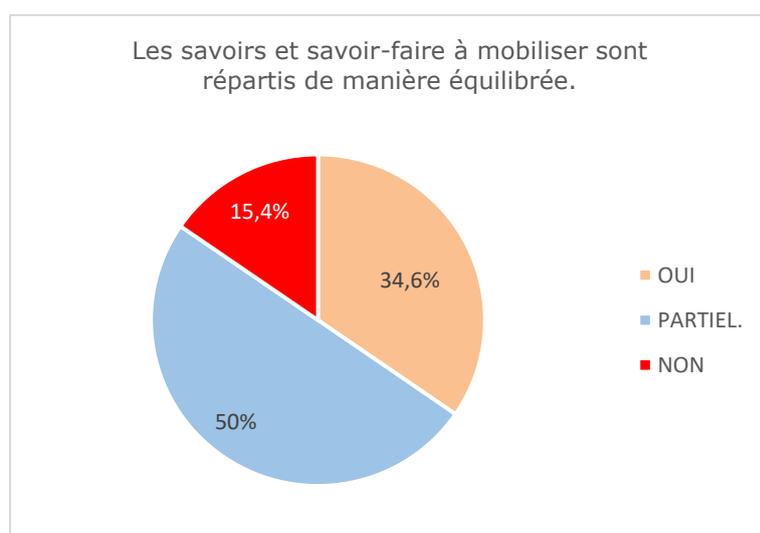
Cette analyse a porté sur les programmations et les préparations de leçons éventuelles des enseignants chargés de cours dans le degré différencié ainsi que les journaux de classe et l'ensemble des documents dont disposent les élèves (fardes, cahiers, manuels, ...).

Les inspecteurs ont également assisté à quatre activités d'apprentissage en classe (trois dans des disciplines amenées à être évaluées à l'EEC et une dans les disciplines " autres ") pour compléter les observations.

L'analyse de l'ensemble des documents (élèves et professeurs) et les visites de classe avait comme objectif de:

- relever le degré de couverture, c'est-à-dire vérifier si les savoirs et savoir-faire à mobiliser sont installés de manière équilibrée et si les apprentissages proposés dans les cours hors EEC renforcent les disciplines évaluées à l'EEC
- relever le niveau d'exigence, c'est-à-dire examiner si les savoirs et savoir-faire enseignés:
  - correspondent au développement cognitif et psychologique des élèves
  - sont globalement corrects et conformes aux Socles de compétences.

##### Les savoirs et savoir-faire à mobiliser sont-ils installés de manière équilibrée ?



Dans 84,6% des cas, les savoirs et savoir-faire à mobiliser sont installés de manière équilibrée ou à tout le moins partiellement. Ce n'est donc pas le cas dans 15% des écoles de l'échantillon.

Majoritairement, les professeurs ont présenté des informations de type calendrier conformes aux attendus de la circulaire 2540.

Par contre, en ce qui concerne les informations d'ordre

pédagogique, on ne retrouve que rarement le point de départ de l'activité et les principales étapes qui suivront.

Toutefois, dans près de deux-tiers des situations rencontrées, les savoirs et savoir-faire à mobiliser ne sont pas installés de manière équilibrée, les premiers étant privilégiés par rapport aux démarches. Dans une moindre mesure, la ventilation des compétences sur l'ensemble de l'année n'est pas adéquate. Certaines compétences sont en effet développées à des moments précis mais aucun rappel n'est prévu par la suite. Cela ne permet pas un apprentissage spiralaire invitant les élèves à réinvestir les compétences acquises dans des situations nouvelles.

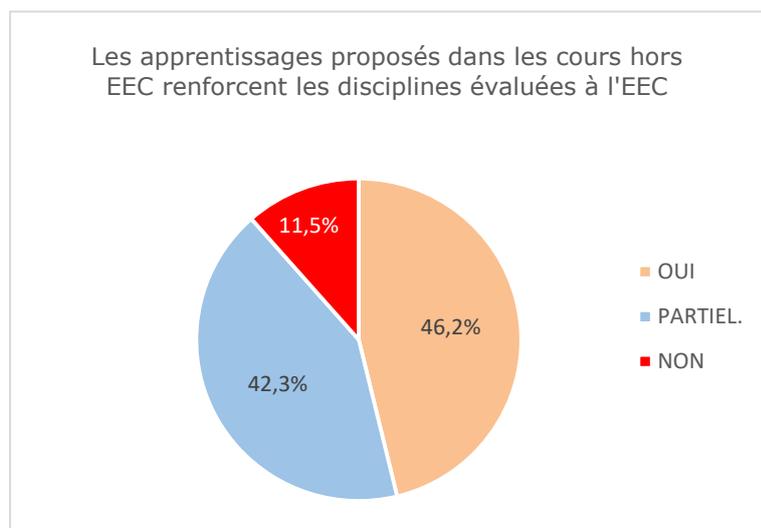
Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation :

- il n'existe pas de programme spécifique pour le degré différencié et ce pour aucun des réseaux d'enseignement. Des pistes didactiques ont été rédigées et proposées, mais elles ne sont pas toujours connues ou utilisées par les enseignants, qui de plus n'ont que rarement une charge complète dans le degré concerné. De par leur pratique professionnelle et leur formation initiale, les enseignants sont donc mieux préparés à l'utilisation des programmes du degré commun;
- lorsque les enseignants utilisent les Socles de compétences, il y a parfois confusion entre les compétences amenées à être évaluées à l'EEC, c'est-à-dire celles de l'étape 2, et celles de l'étape 3 qui, elles, concernent les élèves du premier degré commun. Cela conduit à une confusion au sujet des prérequis attendus chez les élèves intégrant le degré différencié mais également aux objectifs à poursuivre dans l'optique d'une préparation efficiente à la passation de l'EEC;
- les compétences liées à des savoirs sont le plus souvent abordées, car les outils utilisés par les enseignants (manuels scolaires à destination du primaire, consultation de sites internet) les privilégient. Peu de séquences d'apprentissages visent l'acquisition des savoir-faire, qui sont le plus souvent abordés mais ne font pas l'objet de démarches spécifiques. Par exemple, les élèves sont rarement amenés à réfléchir ou échanger sur les méthodes employées afin de réaliser la tâche qui leur est demandée.

En conclusion, les compétences amenées à être certifiées lors de l'EEC sont globalement abordées, principalement celles liées à des savoirs. Il serait judicieux que la rédaction des documents de préparation des activités d'apprentissage soit plus en lien avec les savoir-faire attendus.

Afin d'aider la réflexion des enseignants, une clarification entre les attendus nécessaires à la réussite à l'épreuve de l'EEC et la préparation au degré commun serait souhaitable.

## Les apprentissages proposés dans les cours hors EEC renforcent-ils les disciplines évaluées à l'EEC?



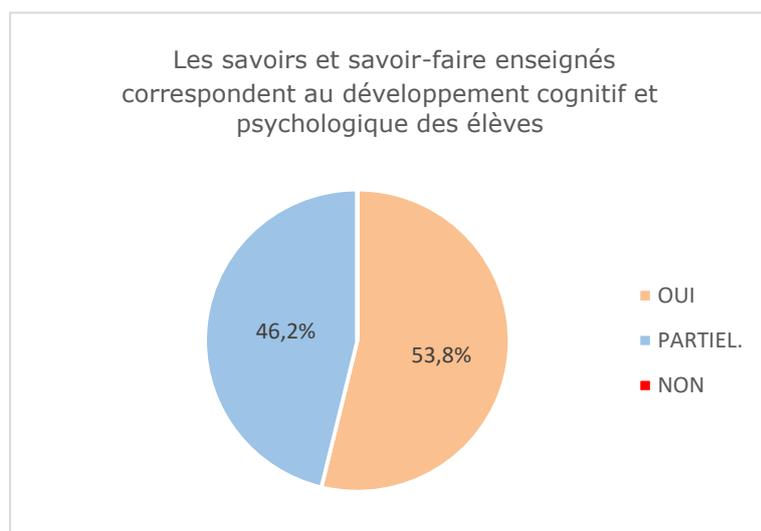
Dans près de 9 cas sur 10, les apprentissages proposés renforcent les disciplines évaluées à l'EEC, et avec même une situation considérée comme positive dans près d'un cas sur deux.

On relève que ce sont principalement ces cours qui abordent les compétences en lien avec des savoir-faire. En effet, la réalisation des tâches qui y sont proposées amènent

les élèves à réfléchir, à expérimenter différentes démarches de manière plus concrète (réalisation d'une recette de cuisine en éducation par la technologie, réalisation d'un geste dans le cadre d'une activité sportive en éducation physique...)

On peut relever que lorsque des liens existent entre enseignants, notamment par des rencontres et des échanges fréquents, la participation effective aux conseils de classe et une considération des professeurs des cours généraux vis-à-vis de leurs autres collègues, cela renforce la continuité horizontale au bénéfice des apprentissages des élèves. La tenue dans l'avenir de concertations plus fréquentes permettra probablement d'aider à la généralisation de ces bonnes pratiques.

## Les savoirs et savoir-faire enseignés correspondent-ils au développement cognitif et psychologique des élèves?



Pour un peu plus de la moitié des situations rencontrées, le contenu en termes de savoirs et de savoir-faire est adapté au niveau des élèves dans les classes du degré différencié.

La volonté d'adaptation à un public fragilisé en termes de prérequis cognitifs et d'accrochage scolaire est manifeste pour la majorité des enseignants. En effet, ils sont conscients que l'échec vécu lors

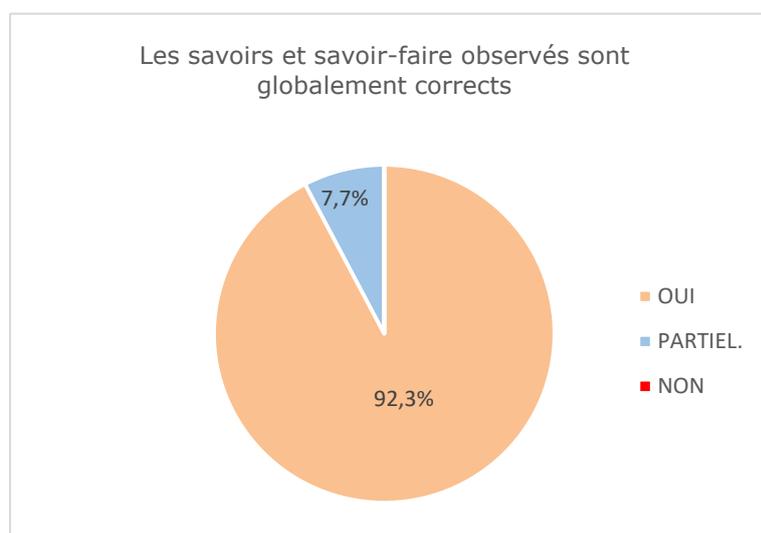
de l'EEC par les élèves est l'aboutissement d'un parcours souvent difficile. Les compétences amenées à être certifiées ne sont pas acquises et les démarches posent souvent difficulté.

Même s'ils sont majoritairement conscients de l'importance des enjeux de la scolarité, de nombreux élèves sont en situation délicate dans leur relation avec le "monde scolaire". Les enseignants énoncent comme motifs: l'absentéisme, le manque de travail à domicile, l'absence de méthode de travail et l'image de soi dégradée par l'échec. Les professeurs tentent donc, en adaptant le contenu des séquences d'apprentissage, de placer les élèves en situation de renforcement positif.

Si le souci de bienveillance est généralement présent, le contenu n'est que partiellement adapté dans près de la moitié des cas. Dans ces situations, deux raisons sont principalement à l'origine de ce manque d'adaptation:

- les enseignants ne connaissent pas suffisamment le parcours antérieur des élèves qu'ils ont dans leurs classes. Les contenus proposés correspondent le plus souvent pour des élèves ayant certes eu un échec à l'EEC, mais en ayant suivi une sixième primaire. Par exemple les enseignants adaptent leurs cours en utilisant ou en s'inspirant de manuels scolaires à destination des élèves de cette année d'étude alors que certains ne l'ont pas vécue. Nombre d'élèves viennent soit du spécialisé (et dans ces situations, les enseignants ne savent pas toujours dans quel type était scolarisé l'enfant ni les constats qui ont amené l'école primaire et le CPMS à proposer cette orientation), soit de cinquième voire même pour certains de quatrième primaire. D'autres arrivent de l'étranger et n'ont donc que peu fréquenté l'enseignement primaire en FW-B;
- la confusion entre les compétences amenées à être certifiées en fin de deuxième étape et celles devant l'être à la fin de la troisième amène également des enseignants à proposer des contenus ne correspondant pas aux possibilités des élèves. En effet, on peut bien évidemment proposer des activités de dépassement. Mais comment remédier de manière efficiente aux difficultés des élèves en leur proposant des apprentissages destinés à la fin du premier degré commun voire parfois au deuxième degré du secondaire ? Ce point sera également abordé dans la conformité des contenus mobilisés par rapport aux Socles de compétences.

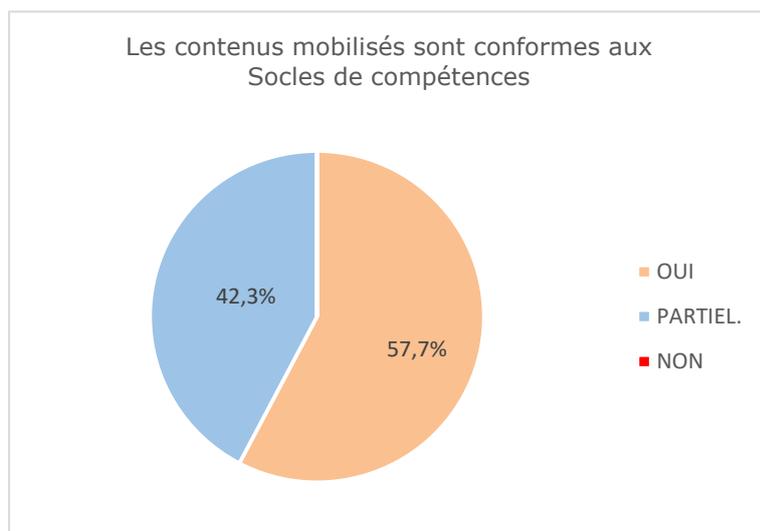
### Les savoirs et savoir-faire observés sont-ils globalement corrects?



Dans 92,3% des cas, les savoirs et savoir-faire observés sont corrects. C'est un point positif pour les élèves. Cela démontre également une préoccupation des enseignants de vérifier les contenus proposés. On relève généralement une actualisation aux dernières recherches afin de mettre en phase les contenus proposés avec l'évolution disciplinaire.

Les professeurs utilisent différents supports pour s'informer sur les contenus: manuels scolaires, sites internet, outils personnels, partage avec des collègues...

## Les contenus mobilisés sont-ils conformes aux Socles de compétences?



Les contenus mobilisés sont conformes aux Socles de compétences dans 57,7% des cas, et, à tout le moins, partiellement dans les autres situations.

Cela s'explique par le fait que les enseignants se réfèrent assez majoritairement aux Socles, car comme déjà explicité, il n'existe pas de programme spécifique au degré différencié.

Les professeurs, surtout ceux des cours amenés à être évalués à l'EEC, se réfèrent aux Socles afin d'avoir des balises pour les aider à comparer les contenus proposés à ce sur quoi les élèves seront évalués.

Lorsque les contenus ne sont que partiellement conformes, cela peut s'expliquer par deux facteurs déjà cités au point concernant l'équilibre entre les savoirs et savoir-faire mobilisés, en l'occurrence:

- une méconnaissance des Socles pour des enseignants qui utilisent des programmes pour le degré commun;
- une inexpérience du 1<sup>er</sup> degré différencié du fait d'une charge horaire plus importante dans les autres degrés. Dans ce cas, les outils utilisés ne correspondent pas toujours aux Socles. Citons par exemple le cas d'utilisation d'ouvrages ou de sites français. Le marché de la publication scolaire belge francophone étant de moindre ampleur, ces documents sont plus aisément trouvés par les enseignants. Il ne s'agit pas à proprement dit d'un problème de qualité, mais bien d'adaptation aux élèves du degré différencié, qui n'existe pas ailleurs;
- une confusion dans le chef de certains enseignants entre l'étape 2 et l'étape 3 du continuum pédagogique.

Dans de rares cas, l'écart entre la préparation à l'EEC et à l'éventuel passage au degré commun a été pointé comme une difficulté par les enseignants pour poser des choix dans les contenus proposés aux élèves.

En effet, la préparation au degré commun est non seulement une obligation décrétable, peu avancée par les professeurs, mais ressentie comme une obligation "morale" vis-à-vis des élèves. Dans une moindre mesure, cela a parfois été présenté comme une demande des parents.

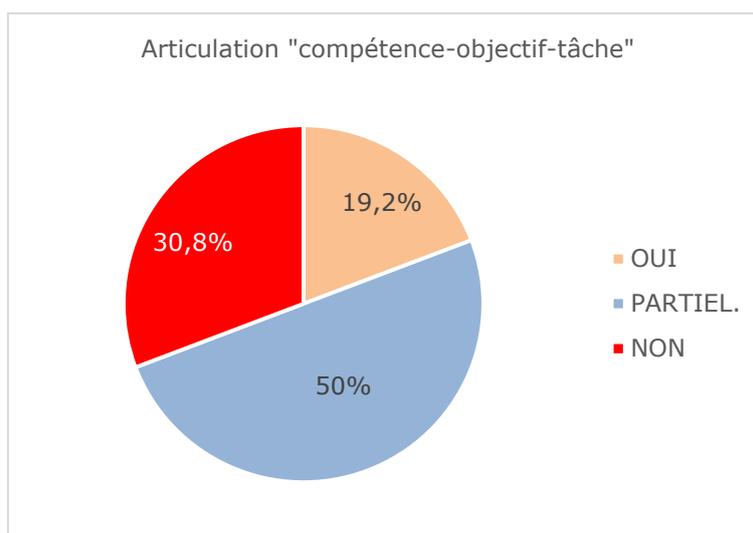
Il est évident que l'analyse des pratiques de classes lors des activités observées s'est fait en lien avec les documents de préparation remis par les enseignants concernant la conduite de ces activités. Mais elle a également été influencée par l'analyse de l'ensemble des documents (programmation et documents des élèves), ce qui est abordé au point suivant.

À la lecture des commentaires des rapports rédigés par l'ensemble des inspecteurs du groupe, il apparaît que, pour faire un lien avec la partie théorique du présent rapport, les activités menées par les enseignants ont plus de chance d'être centrées sur l'acquisition de compétences par les élèves lorsque celles-ci sont conçues et intégrées dans une programmation.

La tenue des documents de préparation n'est pas à concevoir comme une simple observation de prescrits légaux, et donc ressenti comme une charge administrative par de nombreux enseignants, mais bien comme un outil au service de l'efficacité en terme d'acquisition de compétences lors des activités menées.

### L'organisation des apprentissages eu égard à l'acquisition des compétences

#### L'articulation "compétence-objectif-tâche" est cohérente

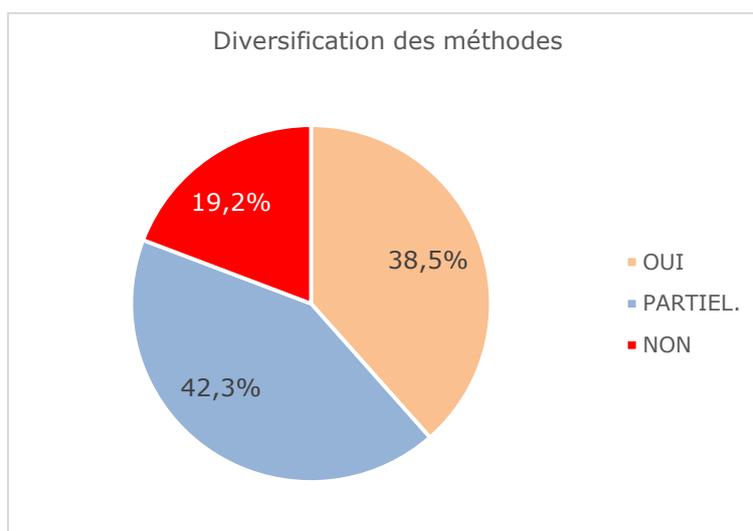


Le graphique indique que l'articulation "compétence-objectif-tâche" l'est uniquement pour 19,2 % des activités observées. Cela peut entre-autres s'expliquer par le fait que peu d'enseignants n'appliquent les recommandations de la circulaire 2540 précisant:

- l'intention pédagogique ou autrement dit " pourquoi on mène cette activité ? "
- le point de départ ou " par quoi l'activité va commencer ? "
- les étapes principales de l'activité

En préparant leurs activités, les enseignants pourraient anticiper les obstacles inhérents aux objectifs fixés. Ces préparations de cours leur permettraient de prévoir des moments de métacognition avec leurs élèves de manière à les faire réfléchir sur leurs processus d'apprentissage. Cela corrobore à des éléments développés dans le cadre théorique.

### Les activités observées font apparaître une diversification des méthodes

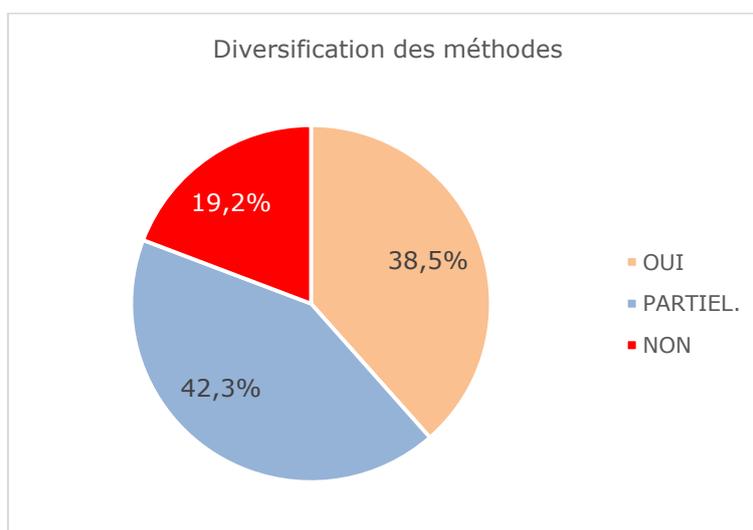


Par rapport aux activités observées en classe, nous avons relevé que dans 38,5% des cas, la diversification des méthodes était présente.

Malheureusement, nous avons aussi constaté lors des entretiens avec les enseignants, mais aussi avec les équipes de directions, que ces pratiques semblent rester relativement confidentielles.

En effet, certains professeurs ne partagent pas naturellement leurs bonnes pratiques avec leurs collègues.

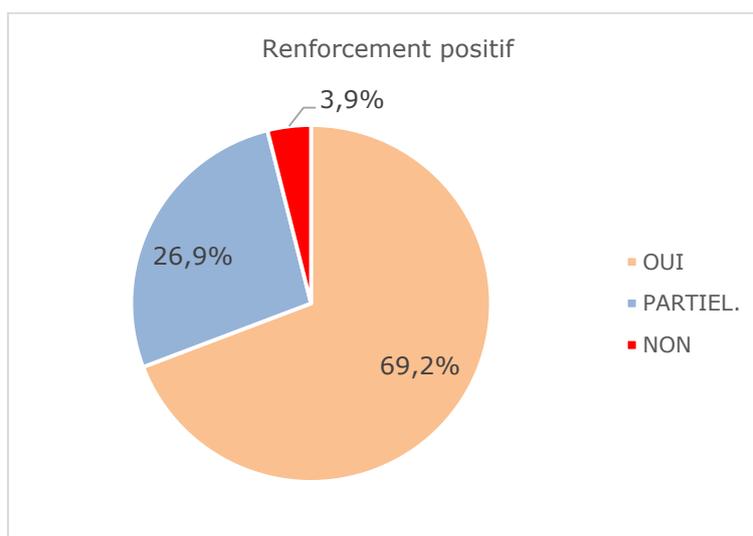
### Lors de l'observation en classe, les interactions favorisent les apprentissages de tous



Dans la plupart des leçons observées, les binômes ont noté que les interactions favorisent les apprentissages de tous. Les enseignants veillent, dans la mesure du possible, à ce que tous les élèves participent de manière équitable. Toutefois, il est à noter que dans six établissements investigués, les interactions entre élèves sont quasi inexistantes.

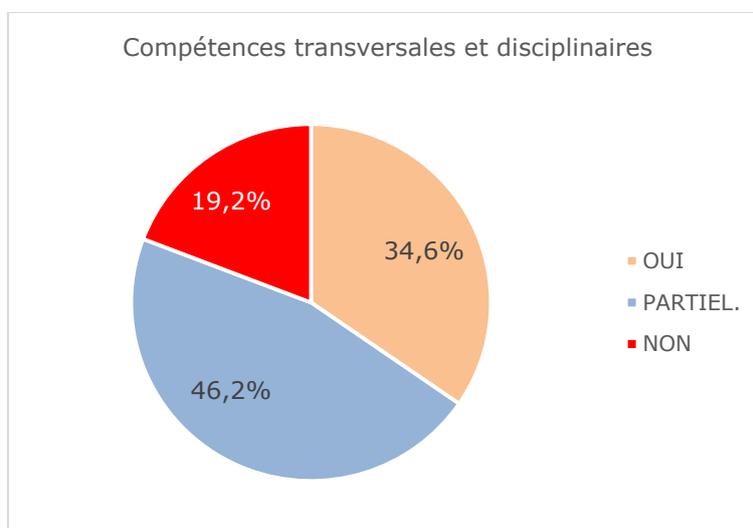
En effet, le peu de place laissée aux apprenants pour qu'ils soient acteurs de leur apprentissage a représenté un frein à leur progression.

## Le renforcement positif est au cœur des pratiques de l'enseignant



Dans 96,1% des écoles, le renforcement positif est totalement ou partiellement au cœur des pratiques des enseignants rencontrés. Dans la quasi-totalité des écoles, les enseignants s'investissent en veillant à conserver un climat de classe propice aux apprentissages et ont par conséquent un réel souci de bien faire. De manière constante, les professeurs prodiguent des conseils, des encouragements qui participent à ce renforcement positif. Il convient tout de même de souligner que le constat s'est basé sur 4 visites de classe sur toute une année scolaire.

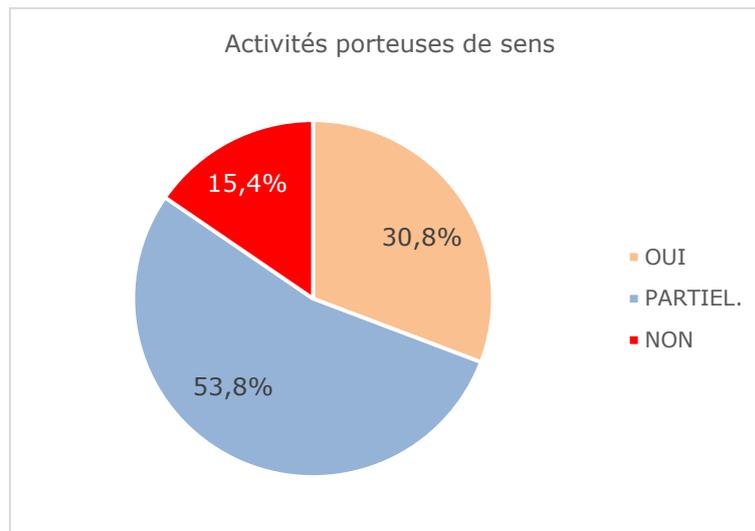
## Les activités visent à la fois des compétences transversales et disciplinaires



Les activités observées ont visé l'articulation de compétences transversales et disciplinaires dans plus d'un tiers des cas. Cela s'est rencontré principalement dans les cours d'activités techniques.

Toutefois, il faut signaler que les leçons observées dans les cours généraux n'offrent pas toujours la possibilité de travailler à la fois les compétences disciplinaires et transversales.

### Les activités proposées sont porteuses de sens

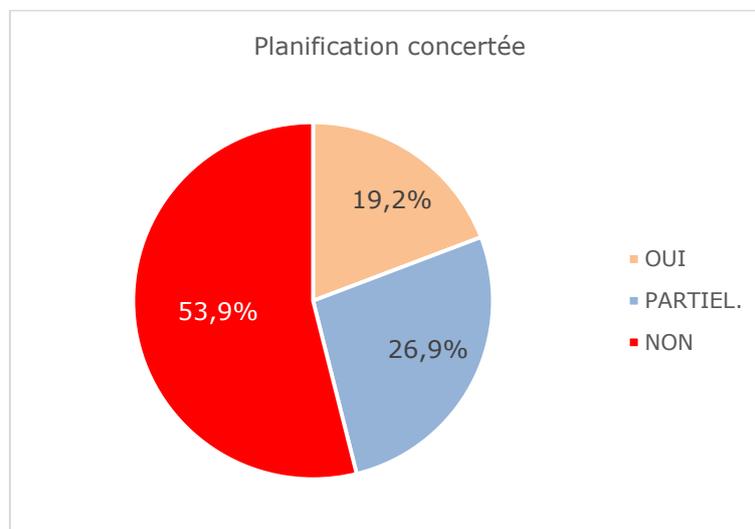


Dans 30,8% des cas les tâches proposées ont été pilotées en vue de faciliter des postures réflexives chez les élèves, postures qui prennent ancrage et se développent dans la collaboration et l'entre-aide entre pairs.

Les professeurs disposent de planification concertée

### Continuité des apprentissages.

#### Les professeurs disposent de planification concertée

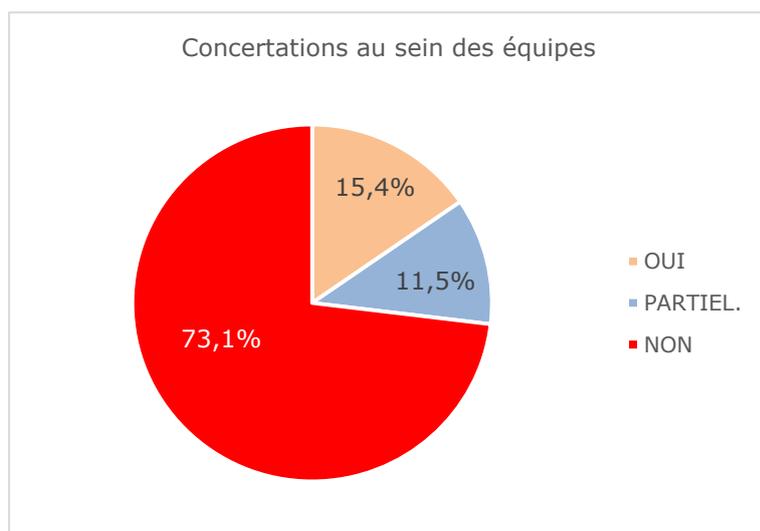


Dix-neuf pourcents des professeurs disposent de planification concertée. Dans certains cas, elle est réalisée de manière intra, voire interdisciplinaire, en se basant sur les Socles en vue de la maîtrise des compétences visées à 14 ans, tout en veillant à conduire les élèves à maîtriser celles visées à 12 ans.

Ce pourcentage est cependant à relativiser, dans le cas des compétences disciplinaires, sachant que plusieurs professeurs sont seuls à dispenser leur discipline tant en première qu'en deuxième année.



## Des concertations sont organisées au sein de l'équipe pédagogique



Elles ont lieu uniquement dans 15,4% des cas. L'observation sur le terrain a révélé que la majorité des échanges entre professeurs sont réalisés de manière informelle (salle des professeurs, temps de midi...) ou lors des conseils de classe.

La concertation se fait parfois spontanément entre différents enseignants suivant les disciplines.

Toutefois, il faut souligner que la plupart des professeurs rencontrés ne disposent pas d'heure de concertation dans leur horaire.

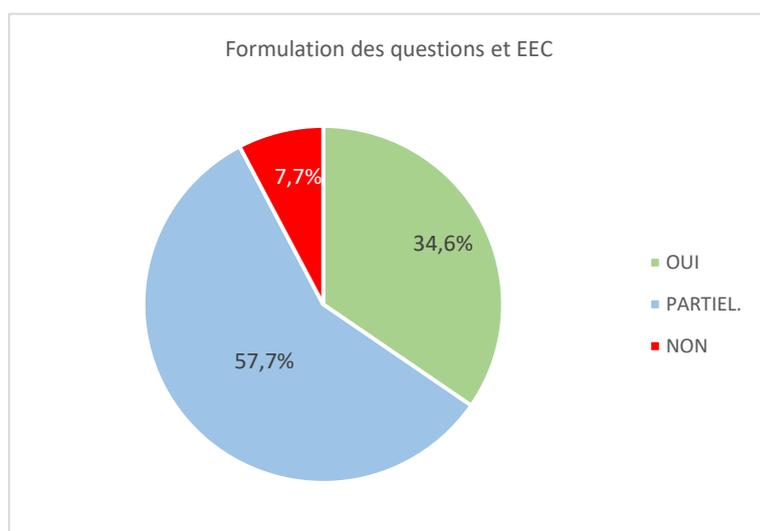
Si la majorité des enseignants sont bienveillants et attentifs à leurs élèves, les données récoltées laissent apparaître des hiatus dans la conception des activités d'apprentissage. Ces faiblesses ne permettent pas d'assurer avec efficacité le suivi des élèves.

## Les pratiques d'évaluation

L'analyse des données collectées indique que les évaluations correspondent bien aux activités développées en classe.

Par contre, le degré de couverture et le niveau d'exigence ne sont respectés qu'à 50%.

### La formulation des questions est similaire à l'EEC



Quant à la formulation des questions, elle est similaire à l'EEC dans 35% des cas et ne l'est pas du tout dans 8%.

Les évaluations sommatives ciblent des contenus abordés en classe. Cela est un point positif pour les élèves. Néanmoins, les exercices de restitution, de savoirs déclaratifs et d'application y sont prépondérants.

Quant au niveau d'exigence, les constats sont partagés. Ils varient d'une part selon les disciplines envisagées et d'autre part, en fonction du "type" d'évaluation: il peut s'agir d'une petite interrogation journalière ou d'un examen reprenant des contenus plus étendus. Dans plusieurs cas, le niveau

équivalent davantage à des exigences du degré commun. Dans d'autres cas, les savoir-faire sont interrogés de manière systématique et décontextualisée. Ou encore, pour vérifier la mise en œuvre d'un savoir procédural, les situations proposées sont épurées et peu complexes. Par ailleurs, la qualité de reproduction médiocre de certains supports visuels n'en permet pas une exploitation optimale et met en difficulté l'élève déjà fragilisé.

Enfin, rares sont les questions qui invitent l'apprenant à mobiliser des savoirs et/ou des savoir-faire ainsi qu'à cerner des démarches pour arriver à la solution.

En ce qui concerne les questions posées, il faut également distinguer celles fournies aux examens et celles présentes aux interrogations. Dans le premier cas, elles sont généralement constituées d'une compilation d'items extraits des EEC précédentes ou d'outils pensés en termes de tâches complexes à accomplir. Par contre, de nombreuses évaluations journalières visent essentiellement la restitution de savoirs et l'application de quelques procédures automatisées. Il est également à remarquer que certains enseignants entraînent les élèves aux types de questions de l'EEC seulement en fin d'année scolaire.

Pour une infime minorité, les travaux à domicile sont évalués et dans le cas où le travail n'est pas réalisé, les élèves sont sanctionnés. La quantité conséquente de matière à étudier ou le nombre particulièrement important de questions réparties sur de nombreuses pages sont des situations extrêmes qui ne correspondent pas en termes d'exigence à ce qui est raisonnable d'attendre au degré différencié.

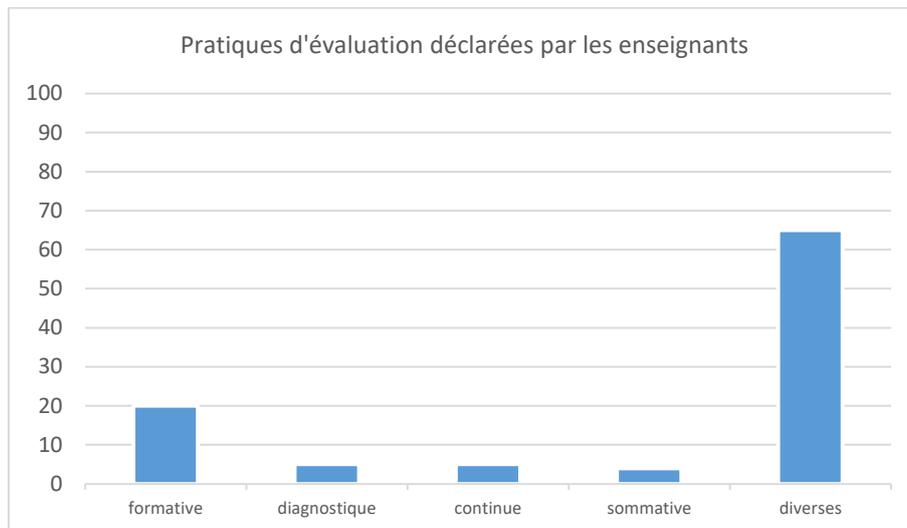
L'analyse des documents des élèves montre que les pratiques d'évaluation formative apparaissent peu dans les préparations des activités et dans les activités elles-mêmes. Trop rarement, l'évaluation présente un caractère diagnostique régulateur de l'action de l'enseignant. La consultation des évaluations n'a pas permis de découvrir des traces qui identifieraient la nature des blocages rencontrés par l'élève (soit dans le développement des compétences transversales, soit lors d'un apprentissage).

Pour illustrer ce propos, les EEC antérieures sont utilisées pour entraîner les élèves en vue de la passation à l'épreuve externe, mais elles ne sont qu'exceptionnellement exploitées en début d'année pour identifier et utiliser les erreurs des élèves comme point d'appui pédagogique. Actuellement, l'évaluation sert à acter ce qui est connu ou pas des élèves, mais les enseignants n'en tiennent pas compte pour préparer des activités d'apprentissage qui répondraient aux besoins des apprenants.

De la même façon, l'analyse des informations collectées concernant l'exploitation des résultats à l'EEC indique qu'une grande majorité des professeurs (66%) dit avoir pris connaissance des notes de leurs élèves sans pour autant exploiter les erreurs identifiées. Ces résultats leur sont parvenus essentiellement par l'équipe de direction ou la personne de référence pour ce degré et, dans une moindre mesure, lors de la participation au premier conseil de classe.

En outre, selon l'analyse des données recueillies par le biais de l'enquête, 25% des enseignants déclarent proposer à leurs élèves soit une évaluation formative, soit une évaluation diagnostique. Il est à signaler que l'évaluation annoncée formative par les enseignants ne correspond pas aux textes légaux puisque les résultats sont très souvent comptabilisés et renseignés au bulletin.

Une majorité de l'équipe éducative déclare employer divers types d'évaluation. En effet, 65% disent évaluer de manière à la fois continue, sommative, diagnostique, certificative, comme l'illustre le graphique ci-après.



Précisons, que les différents constats amenés précédemment ne diffèrent pas de ceux que l'on peut relever dans les pratiques du 1<sup>er</sup> degré commun.

Les évaluations correspondent bien aux activités développées en classe.

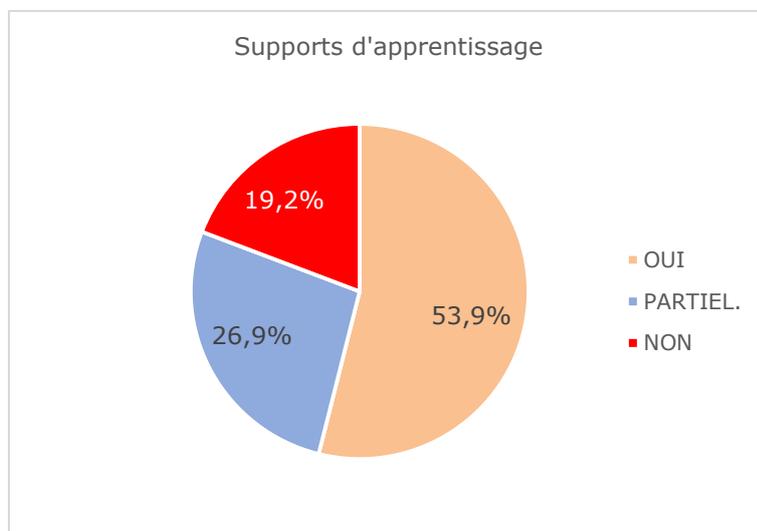
L'analyse des documents indique un déséquilibre concernant le degré de couverture et le niveau d'exigence entre les évaluations dites "journalières" et les examens.

Actuellement, l'évaluation sert à acter ce qui est connu ou pas des élèves, mais les enseignants n'en tiennent pas compte pour préparer des activités d'apprentissage qui répondraient aux besoins des apprenants.

Les documents consultés ne montrent pas de traces d'analyse d'erreurs ni d'exploitation d'EEC réalisée par l'élève. De ce fait, il est à constater que les évaluations diagnostiques et formatives au sens du cadre théorique ne sont pas pratiquées.

## L'aide apportée aux élèves en difficulté

Les supports d'apprentissage sont variés et adaptés aux élèves



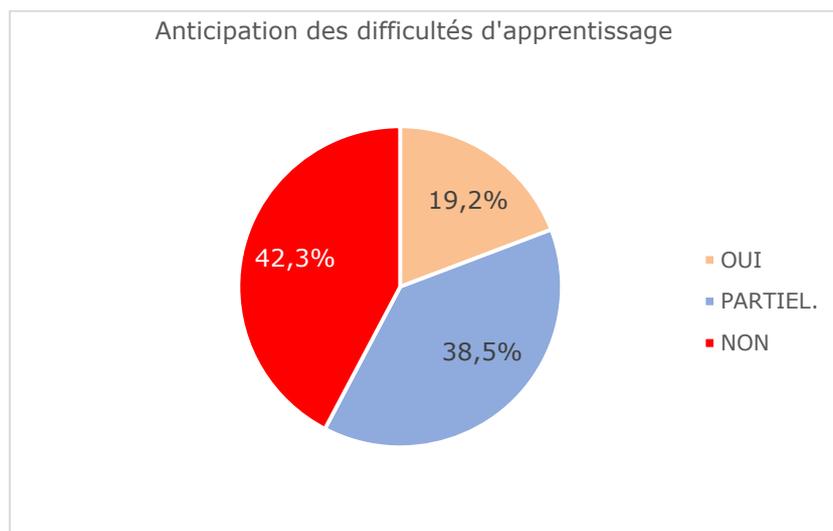
La lecture de ce graphique nous indique que plus de la moitié des enseignants utilise des supports variés et adaptés à leurs élèves. La lecture des rapports nuance quelque peu ces propos puisque, bien que variés, ils ne proposent que rarement de la différenciation.

Par contre, lorsqu'il s'agit d'élèves bénéficiant d'un aménagement raisonnable, l'aide apportée et les supports proposés profitent aussi à l'ensemble de la classe.

Douze rapports font état de supports utilisés - textes lacunaires notamment - proposant aux élèves d'exécuter la même tâche, au même moment et dans les mêmes conditions. La plupart du temps, les enseignants ne posent pas de réflexion sur les réponses fournies par les élèves.

Il est à noter que le TBI et les tablettes sont utilisés dans plusieurs établissements comme supports d'apprentissage.

## Les difficultés des élèves sont anticipées dans les préparations des enseignants

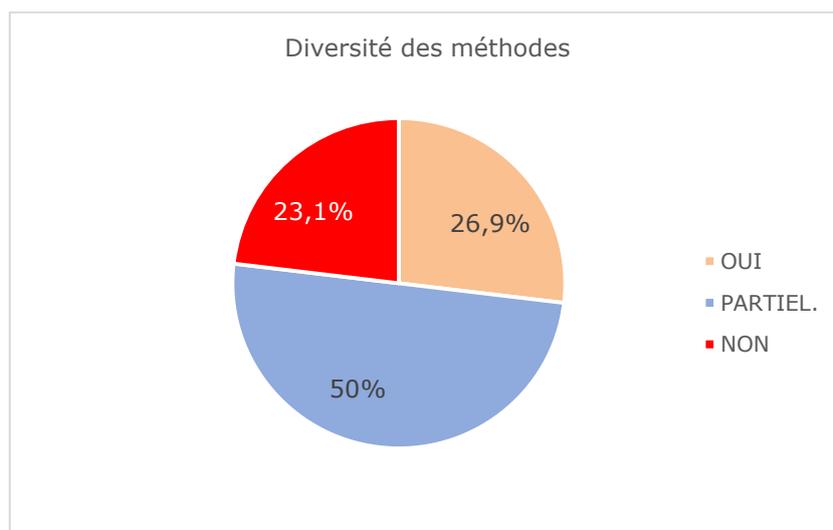


Dans 42% des cas, les enseignants n'anticipent pas les difficultés des élèves dans leurs préparations. Deux raisons principales se dégagent:

- l'absence de traces écrites relatant l'activité
- la non prise en compte des erreurs des élèves pour préparer et proposer des solutions de remédiation.

Par contre un cinquième des enseignants prend en compte les difficultés des élèves pour préparer leurs activités. Il s'agit principalement d'enseignants dont les élèves bénéficient d'aménagements raisonnables.

## Les méthodes d'apprentissage sont diversifiées



La maîtrise de la langue de l'enseignement est mentionnée comme posant un réel problème pour certains élèves, qu'ils soient d'origine étrangère ou non. Dans ce cas, la prise en compte de cette difficulté est nécessaire pour organiser les apprentissages et varier les approches.

Le plus souvent, quand les méthodes sont diversifiées, il s'agit de travail en groupes, en duo, d'un travail collaboratif en groupes restreints dans et hors de la classe.

Le soutien direct à l'élève pendant l'activité fait partie de la diversification des méthodes de travail des enseignants.

Douze rapports indiquent que, la plupart du temps, les enseignants utilisent une pédagogie basée sur un enseignement frontal non diversifié (de type traditionnel).

S'intéresser à une problématique aussi complexe que la réussite institutionnelle d'élèves dont les difficultés scolaires sont multiples et réfléchir à comment réduire leur(s) échec(s) revient à s'interroger sur la prise en charge des difficultés de ces élèves. Cette problématique invite à une grande prudence dans les propos.

Néanmoins, si la volonté est réellement de diminuer l'échec scolaire dans le but de réduire la fracture sociale, il serait opportun que les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignants s'adaptent continuellement à la réalité de la classe.

En effet, c'est d'abord dans la classe que les apprentissages prennent forme, que la motivation à réussir et l'intention d'apprendre s'éveillent et que la volonté de participer à un mieux "vivre ensemble" se construit.

## RECOMMANDATIONS ET PROLONGEMENTS

Les recommandations insérées dans ce présent rapport émergent tant de l'analyse que des observations effectuées cette année scolaire-ci. Ces recommandations, développées infra visent plusieurs niveaux. Elles sont d'ordre macro, méso et micro.

Les suggestions, quant à elles, sont des orientations que le groupe de travail souhaite approfondir, dans le cadre de la poursuite de ses travaux, pendant l'année scolaire 2019-2020.

## 1. Recommandations à l'Autorité

### **L'inspection tient à attirer l'attention des Autorités sur les éléments suivants:**

- le premier degré différencié a comme objet d'assurer aux élèves qui n'ont pas réussi l'EEC à l'issue de l'enseignement primaire d'obtenir celui-ci. En l'article 29 §4 du décret du 02-06-2006, relatif à "l'évaluation externes des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire", il est notamment prévu que "le Gouvernement fixe le modèle du bilan de compétences" destiné à suivre l'élève au premier degré différencié. Or, le législateur n'a jamais produit le modèle du "bilan de compétences" dans un arrêté d'application. C'est pourquoi la transmission des documents entre les écoles de l'enseignement fondamental et les établissements d'enseignement secondaire qui organisent le premier degré différencié ne s'effectue pas
  - ➔ dès lors, l'inspection recommande au législateur de combler ce vide juridique en fixant et transmettant le bilan de compétences inscrit dans le décret susmentionné et ce, dans la perspective d'un véritable continuum pédagogique au bénéfice de ces élèves fragilisés,
- il est prévu par décret d'attribuer un référent à chaque élève disposant d'un PIA. Dans les établissements visités cette année, nous avons constaté que seul 40,9% des établissements ont désignés un référent à savoir 10 sur 22. Il apparaît aussi que dans 19 écoles le référent PIA accompagne bénévolement les élèves. Il serait utile qu'une réflexion soit menée par le législateur au sujet des modalités d'accompagnement
  - ➔ le groupe de travail recommande aux Autorités d'octroyer du "NTPP supplémentaires" (propres au PIA) en fonction de la totalité des élèves qui bénéficient de cet accompagnement
  - ➔ l'inspection pourrait mener une mission spécifique qui permettrait d'identifier si les besoins en ressources humaines sont suffisants pour organiser de manière optimale le dispositif PIA;
- sur la base des données récoltées pendant les missions, nous avons constaté que 45% des enseignants ne suivent pas de formation spécifiques au premier degré différencié tandis que 55% choisissent des formations à caractère transversal et rarement des formations relatives au 1er degré différencié, et ce, par manque d'offre spécifique

- ➔ L'inspection propose que les organismes de formation, entre autres l'IFC, offrent des formations disciplinaires à destination de ces professeurs portant spécifiquement:
  - sur les mécanismes et les modalités de remédiation à mettre en œuvre lorsque les élèves présentent des difficultés et/ou troubles d'apprentissage
  - la mise en place de pédagogies différentes basées sur la pertinence des diagnostics posés et des besoins qui en découlent
  - sur la compréhension et l'enrichissement des actions d'enseignement pour aider les élèves à être efficaces dans leurs apprentissages
- la refonte de la formation initiale des enseignants est l'occasion de modifier le curricula des futurs professeurs.
- ➔ l'inspection suggère d'intégrer des contenus relatifs à la gestion et la problématique des élèves en difficulté et particulièrement ciblés sur les processus de différenciation des apprentissages et de remédiation. Les futurs enseignants devraient pouvoir diagnostiquer les difficultés inhérentes à chacun des apprenants pour ensuite concevoir des séquences adaptées.

## 2. Recommandations aux Pouvoirs organisateurs

Dans plusieurs des établissements, l'inspection a pu constater, par le biais, de l'analyse des documents des carences en ce qui concerne la mise en des prescrits relatifs:

- à la conception et au suivi des PIA
- à la formation continuée
- aux aménagements raisonnables y compris ceux qui sont diagnostiqués par un spécialiste.
- ➔ l'inspection recommande aux Pouvoirs Organisateurs d'accompagner et de soutenir les directions afin qu'elles pallient les manquements.

## 3. Recommandations aux directions et aux équipes éducatives

L'inspection invite les directions à:

- stabiliser, dans la mesure du possible, les équipes pédagogiques qui dispensent les cours dans ce degré différencié en privilégiant des enseignants chevronnés
- inviter les enseignants à différencier les apprentissages à partir des difficultés identifiées chez chacun des élèves
- accompagner les équipes pédagogiques pour qu'elles s'approprient l'esprit de la réforme PIA en

- informant systématiquement les enseignants des objectifs assignés à l'activation d'un PIA
  - passant de PIA standardisés à des PIA personnalisés, coconstruits et évolutifs
  - rédigeant un PIA comprenant des objectifs disciplinaires, un échéancier pour les atteindre et une évaluation des progrès engrangés et éventuelles difficultés résiduelles...
  - proposant de s'inscrire aux formations spécifiques relatives à cette thématique
- élaborer des stratégies de formation qui permettent de rencontrer les besoins des élèves et des enseignants et qui seront traduites dans le plan de formation de l'établissement
  - réfléchir en équipe aux diverses formes d'évaluation et particulièrement à l'évaluation formative. L'inspection tient à renvoyer les enseignants à l'article 5, 17° du Décret Missions du 24 juillet 1997 qui définit l'évaluation formative

#### 4. Propositions de prolongation pour la campagne 2019-2020

Le groupe de travail suggère de poursuivre les travaux en portant notamment une attention particulière:

- à l'identification des besoins en ressources humaines et matériel nécessaires à l'organisation optimale du dispositif PIA
- aux pratiques d'évaluation
- à la différenciation des apprentissages

# BIBLIOGRAPHIE

- Abgrall, J.-P. (2012). *"Stimuler la mémoire et la motivation des élèves, Une méthode pour mieux apprendre"*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditions
- Altet, M. (2003). *"Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation"*. pp.31-43. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. N°10
- Altet, M., Bressoux, P., Bru M. & Lambert, C. (1994). *"Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CM2"*. Les dossiers d'éducation et formations, N° 44.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Lambert, C. (1996). *"Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CM2: Deuxième phase"*. Les dossiers d'éducation et formations, n° 70.
- Armand, A. (2007) in *"Des réussites trop mal connues"* article de Zakhartchouc, J-M. Les cahiers pédagogiques. N°457 2007/11
- Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. in Petit, L. (2006). *"La mémoire"*. Paris: Presses universitaires de France
- Beacco, J-C. *"Approches concernant les besoins spécifiques d'apprenants défavorisés"*. Strasbourg 8-10 juin 2009
- Binet, A. & Simon, TH. (2004) *"L'élaboration du premier test d'intelligence"*. Paris: L'Harmattan
- Bissault, J. *"Des objets organisateurs des pratiques enseignantes en sciences à l'école primaire"*. Bruxelles: De Boeck
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *"Managerial grid in Gulf publishing Cy"*. Houston: Texas
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Tome 1: domaine cognitive. Montréal: Les Entreprises Éducation Nouvelle.
- Bourdieu, P. (1980). *"Le sens pratique"*. Paris: Les éditions de minuit
- Bourdieu, P. (1979) *"La Distinction"*. Collection du sens commun. Paris: Les éditions de minuit
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). *"Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction"*. pp. 213-257. In Kail, M. & Fayol, M. (2003) *"Les sciences cognitives et l'école"*. Paris.: P.U.F. Stratégies
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *"Quand les enseignants jugent leurs élèves"*. Paris: Pesses universitaires de France In Bressoux, P. (2012). *"L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves"*. pp. 208-2017. La Découverte. Regards croisés sur l'économie, 2012/12, N°12.
- Bruner, JS. (1990). *"Car la culture donne forme à l'esprit"*. Retz.
- Bucheton, D. (2009). *"L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés"*. Octares

- Burns, R.W. (1972). In Astolfi, J.P. (1985). "*Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*". Collection pratique pédagogique. Bruxelles: De Boeck.
- Chamberland, G. Lavoie, L. & Marquis, D. (2000). "*20 Formules pédagogiques*". Sainte-Foy: Presses de l'Université de Québec
- Clermont, G. (2017). Conférence CNESCO: "*Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves*". Paris
- Cornet, J. & Dupriez, V. (2004). "*Du prescrit décrétal aux pratiques dans la classe: comment les enseignants perçoivent-ils et assument-ils les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves?*", in Frenay, M. & Maroy, C. (sous la direction de), "*L'école six ans après le décret Missions*". Louvain-La-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Coste, D. (2000). "*les proches et le propre: remarque sur la notion de progression*". In D. Coste et D. Véronique (dir.), *Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues, 3*, École normale supérieure Fontenay/Saint Cloud, Université de la Sorbonne-Nouvelle-Paris, 3 ESF Éditeur, p 9-20.
- Crahay M. (2000). "*L'école peut-elle être juste et efficace ?*". Bruxelles: De Boeck Université.
- De Ketele, J-M. & al. (1989). "*Guide du formateur, Pédagogie en développement*". Bruxelles: De Boeck Université.
- De Koninck, G. (2006). "*Faire de la différenciation : pourquoi, comment et quand ?*" Québec français. n° 142 pp. 70-72.
- De Peretti, A., Boniface, J. & Legrand, J-A. (2013) "*Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation - Guide pratique*". p. 115. Collection pédagogie dirigée par Meirieu, P. Paris: ESF Éducatifs
- De Vecchi, G. (1992). "*Aider les élèves à apprendre.*". Paris: Hachette.
- Demeuse, M. & Aubert-Lotarsky, A. (2006). "*Quel cursus de base pour une formation à l'évaluation dans le domaine de l'enseignement et de la formation ?*" In Jorro, A. "*Évaluation et Développement Professionnel*". Paris: L'Harmattan
- Désert, M. (2004). *Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe.* pp. 31-38. In Revue Diversité (Ville-école-intégration), N° 138 septembre 2004.
- Dessus, P. (2002). "*Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe*". pp. 19-33. In Bressoux, P. "*Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*": rapport pour Cognitique
- Dipsy, M. "*À propos de la langue de scolarisation: Pourquoi? Pour qui? Quoi? Comment?*"
- Dumortier, J-L. Conférence: *Pour enseigner en Belgique francophone, au niveau fondamental, la communauté scolaire, la langue de scolarisation et les discours didactiques*, Anthisnes, 2019
- Dumortier J-L. "*Pour enseigner en Belgique francophone, au niveau fondamental, la communauté scolaire, la langue de scolarisation et les discours didactiques*". Conférence à Anthisnes (Liège), 2019
- Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). "*Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*". *Revue française de pédagogie*. n° 148, juillet-août-septembre 2004

- Durand, M-C. "Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique." Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, 15-16 1999.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997) "La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. in Cahier de l'Irédu N°59.
- Fayol, M. (2011). "Un esprit pour apprendre". In Bourgeois, E. & Chapelle, G. "Apprendre et faire apprendre". Paris.: Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (2011). In Bourgeois, E. & Chapelle, G. In Lieury, A. (1992). "Des méthodes pour la mémoire". Paris: Dunod.
- Foucault, M. (1975). "Surveiller et punir. Naissance de la prison". Paris. Gallimard. In Kahn, S. (2011). "La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires". Éducation et francophonie, XXXIX(1), 54-66. 7
- Gagné, R. M. (1976). "Les principes fondamentaux de l'apprentissage". Montréal: Éditions HRW.
- Gagné, E. D., (1985). "The cognitive Psychology of School Learning." Boston-Toronto: Little, Brown and Company. (Traduction: *La psychologie cognitive de l'apprentissage scolaire*.)
- Galand B. (2009). "Hétérogénéité des élèves et apprentissage: quelle place pour les pratiques d'enseignement?". septembre 2009. n° 71.
- Gardner, H, (1997). "Les formes de l'intelligence - traduction française de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, édité en 1983 et réédité en 1993" - Paris: Odile Jacob
- Gauthier, C. (1997). "Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant". Bruxelles: De Boeck.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). "Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants". Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2000). "Looking in classrooms" (8th ed.). New York: Longman
- Gossot, B. & Dubreuil, P. (2003). "Les élèves en difficulté à l'entrée au collège: rapport de la Commission [Elèves en difficulté]". Inspection générale de l'éducation nationale France. Paris: Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
- Goux, D. & Maurin, E. (2005). "Composition sociale du voisinage et échec scolaire". p. 349-361. In revue économique 2005/2 (Vol.56).
- Grandguillot, M-C. (1993). "Enseigner en classe hétérogène". Pédagogies pour demain: Collection nouvelles approches. Paris: Hachette Éducation.
- Grisay, A. (1993). "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6e et de 5e". Les Dossiers Éducation et Formation, n° 32.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles: CRISP.

- Herreman, S., Ghrenassia, P. & Roye, C. (2017). "*Objectif CRPE Éducation et système éducatif*". Malakoff: Hachette Éducation.
- Hourst, B. (2006). "*À l'école des intelligences multiples*". Malakoff: Hachette éducation
- Isambert-Jamati, V. (1970). "*Crises de la société, crises de l'enseignement*". Paris: Presses universitaires de France.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Lahire, B. (1994). "*L'inscription sociale des dispositions métalangagières*". Repères n° 9, 1994, p.15-27
- Lahire, B. (1998). "*La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*". Revue VEI, n°114, 1998/9, en ligne: <http://www2.cndp.fr/revueVEI/lahire114.pdf>
- Laroche, S. (2011). "*Un cerveau pour apprendre*". In Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2011). "*Apprendre et faire apprendre*". pp. 43-57. Collection *apprendre*. Paris- Presses universitaires de France.
- Larochelle, M. (2007). "*Disciplinary power and the school form*". Cultural Studies of Science Education, 2(4), 711-720.
- Legrand, L. (1986). "*La différenciation pédagogique*". Paris: Éditions Scarabée.
- Lescouarch, L. (2018). "*Construire des situations pour apprendre – Vers une pédagogie de l'étayage*". ESF.
- Lieury, A. (1992). "*Des méthodes pour la mémoire*". Paris: Dunod.
- Lieury, A. (2003). "*Améliorer sa mémoire: mythes et réalité*". In Dortier, J-F. (Ed). "*Le cerveau et la pensée*". pp. 259-267. Auxerre: Éditions sciences humaines.
- Lopez, L. M. & Laveault, D. (2008). "*L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses*". *Mesure et évaluation en éducation*, 31, (3), 5-34.
- Lovey, G. & Nanchen, M. (1998). "*Une difficulté s'est muée en échec, comment en sortir?*" In Blanchard, F., Casagrande, E. & Mc Culloch, P. (1994). "*L'échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*" pp. 79-95. Paris: ESF Éditions.
- Martineau, S., Gauthier, C. & Desbiens, J. F. (1999). "*La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant*". pp. 467-496. *Revue des Sciences de l'Éducation*,
- Maslow, A. (1954). "*Psychological data and human values*" in "*New Knowledge in human Values*". New York: Harper and Row
- Meirieu, P. (1986). "*Différencier la pédagogie, Pourquoi ?, Comment ?*". CRDP de Lyon.
- Meirieu, P. (1989). "*L'école, mode d'emploi: des [méthodes actives] à la pédagogie différenciée*". Paris: Éditions ESF.
- Moreau & Richelle. (1981). "*L'acquisition du langage*". Bruxelles: Mardaga.
- Perraudon, M. (2002). "*L'Entretien cognitif à visée d'apprentissage*". Paris: L'Harmattan

- Perrenoud, P. (1995). *"La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec"*. Paris. ESF
- Petit, L. (2006). *"La mémoire"*. p 28. Paris: Presses universitaires de France.
- PISA. (2016). *"Les élèves en difficultés. Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir? Principaux résultats"*. OCDE
- Plane, S. (2015) *"Pourquoi l'oral doit-il être enseigné?"* Revue les cahiers pédagogiques, Numéro 553, Pédagogie de l'oral.
- Przesmycki, H. (1991). *"Pédagogie différenciée"*. Malakoff: Hachette-Éducation.
- Przesmycki, H. (2008), *"La pédagogie différenciée"*. Paris: Hachette Éducation
- Reynal, F. & Rieunier, A. (2009). *"Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage. Formation, psychologie cognitive"*. Dir par Meirieu, Ph
- Richelle, M. (1966). *"L'apprentissage sans erreur"*. pp. 535-543. In L'année psychologique. (1966). Volume 66, N° 2.
- Rochex, J-Y. (2008). *"Entre école et famille: interdépendance et inter-signification"*, Dialogue, n°127, janvier 2008, pp. 20-23.
- Sarrazi, B. (2011). *De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves: un glissement de sens à surveiller*. In les dossiers des sciences de l'éducation pp. 68. Toulouse: Presses universitaires du midi. In coordonné par Talbot, L. (2012). *"L'hétérogénéité maîtres-élèves"* collection les dossiers des sciences de l'éducation. Tome 26/2011 Toulouse: Presses universitaires du Midi
- Scallon, G. (2004). *"L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences"*. Bruxelles: De Boeck Université. In Tardif, J. (1992). *"Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive"*. Montréal Les éditions Logiques.
- Suchaut, B. (1996). *"La gestion du temps à l'école primaire: diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves"*. pp. 123-153. L'année de la Recherche en Éducation.
- Suchaut, B. (1997). *"Les compétences des enseignants: une question de temporalité?"* Communication au colloque: Pédagogies de médiation: les compétences. C.R.U.I.S.E. de Poitiers. Poitiers les 28 et 29 septembre 1997. Actes du colloque.
- Tardif, J. (1992). *"Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive"*. Montréal: Les éditions Logiques
- Thürmann., Vollmer & Pieper. (2010). *"Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables"*. Conseil de l'Europe, Forum politique Genève-Suisse, 2010
- Tiberghien, G. (2003). *"Mémoire ou mémoires"*. P. 259. In Dortier, J-F. (Ed). *"Le cerveau et la pensée"*. pp. 259-267. Auxerre: Éditions sciences humaines.
- Touchard, E. (2011-2012). *"La différenciation pédagogique comment faire? Atelier encadré cycle 2 et 3"*. Circonscription Grenoble 4.

- Tyler, R. In Kliebard, H. M. (1995). "*The Tyler rationale revisited*". pp. 81-88. Journal of Curriculum Studies, 27-1. In Dessus, P. (2000). "*La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription?*". pp.101-116. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions.
- Vaivre-Douret, L. (1999). "*Les troubles de l'apprentissage: sachez les décrypter*" in revue ADSP (Actualité et dossier en santé publique. N° 26. 1999/3
- Verhoeven, M. (2012). "*Normes scolaires et production de différences*", Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2012/1 (Vol. 45), p. 95-121.
- Viau, R. (2009). "*La motivation en contexte scolaire*". Paris: De Boeck
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). "*Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*". In Vincent, G. (dir.). "*L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*". pp. 11-48. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

# Mise en œuvre des aménagements raisonnables

Administration générale de l'Enseignement  
Direction générale du Pilotage et du Système éducatif  
Service général de l'inspection  
Enseignement spécialisé

## Préambule

---

Durant cette année scolaire, 21 missions d'évaluation du processus d'intégration ont été menées. Elles ont permis de questionner autant d'écoles ordinaires sur la mise en place des aménagements raisonnables.

## Élèves bénéficiant d'aménagements raisonnables

---

En fonction des écoles, la réponse à cette question doit être nuancée. En effet, il est des écoles où le pourcentage d'élèves bénéficiant d'aménagements raisonnables est d'environ 10% du nombre total d'élèves. Il en est d'autres où ce pourcentage est proche de 0%.

Eu égard au peu d'écoles ordinaires visitées durant cette année scolaire, nous ne pouvons, dans une première analyse, qu'émettre des hypothèses qui pourraient expliquer qu'en moyenne, peu d'élèves soient concernés par les AR au vu des données statistiques généralement avancées.

Hypothèses :

- La méconnaissance du Décret du 07/12/2017, de la circulaire 6831 et donc du processus à mettre en place pour les AR... (attestation d'un spécialiste, Protocole, P.I.A., réunion listant les AR, information aux MDP...) ;
- Le fait que des AR soient, mis en place (sans procédure) pour tous les élèves en difficulté. Il faut souligner qu'il y a souvent une confusion entre difficultés d'apprentissage et besoins spécifiques. Dans certains cas, on va parler « d'aménagements universels » pour tous les élèves en difficulté. Dans d'autres, l'établissement mettra en place des séances de remédiation collective ou de méthode de travail, mais sans réellement cibler les besoins spécifiques de CHAQUE ÉLÈVE ;
- La réticence (dans certains milieux plus défavorisés socialement et économiquement) à une anamnèse attestant des besoins spécifiques du jeune amènerait une peur du cout du diagnostic, de la stigmatisation, d'une « obligation » éventuelle d'une orientation vers l'enseignement spécialisé, difficultés liées à la maîtrise de la langue et de la compréhension des choses à mettre en place...

## Types d'aménagements raisonnables mis en place

---

Ils relèvent, très majoritairement, du matériel et de l'organisationnel (pas de recto verso, police adaptée, interligne, réglette de lecture, utilisation de l'outil informatique, disposition spatiale de la classe, outils « antistress »...). Ils ne font pas toujours l'objet d'une réflexion globale, mais sont plutôt la résultante de l'action de certains enseignants particulièrement concernés dans la mesure où ils accueillent des élèves dans un processus d'intégration dans leur classe et/ou qui travaillent dans le degré différencié.

Ces aménagements sont rarement structurés et individualisés dans une procédure de type P.I.A. Dans le cadre du processus d'intégration il y a très peu de contacts mettant en exergue l'expertise du spécialisé, pourtant partenaire, pour une mise en place « professionnelle » de ces AR... Même si l'école spécialisée qui accompagne est un PARI

(ce qui est étonnant). Dans le cadre du processus d'intégration, la présence d'un accompagnant du spécialisé dans la classe permet cependant que l'accompagnement s'étende aux besoins des autres élèves en difficulté (qu'ils soient dépistés en AR ou non). Dans tous les cas, nous n'avons pu observer d'évaluation ou de réajustement objectivable de ces AR.

Les refus sont exceptionnels et ne concernent que le cout considéré comme déraisonnable de l'aménagement matériel (ex : transformations au niveau des bâtiments – toilette adaptée – rampe d'accès). Cette difficulté semble plus prégnante au sein du réseau WB-E, car les directions doivent faire appel à la Direction de l'Infrastructure qui considérerait ces travaux comme non urgents.

## **Couts financiers supplémentaires des aménagements raisonnables**

---

La réponse est également variable suivant l'établissement scolaire, le réseau et la présence ou non d'associations (ex : la Lumière) au sein de l'école.

S'il s'avère que les aménagements raisonnables génèrent généralement un cout supplémentaire, il faut constater qu'ils ne sont pas toujours pris en charge par les mêmes organes. L'achat de matériel informatique (ou de matériel adapté – ex. : casque antibruit, repose-pieds, écran de lecture...) sera soit pris en charge par les parents, soit par l'école, soit par un subside émanant d'un organisme externe. Le contexte socio-économique de l'école peut donc être un frein et une source de discrimination.

Par contre, les photocopies supplémentaires afin d'éviter les recto-verso seront prises en charge par l'école... et ce surcout peut être important !

# Organisation d'une pédagogie adaptée

Administration générale de l'Enseignement  
Direction générale du Pilotage et du Système éducatif  
Service général de l'inspection  
Enseignement spécialisé

---

## 1. Préambule

---

Pour rappel, cette mission spécifique a débuté durant l'année scolaire 2017-2018 et a été reconduite durant cette année scolaire (2018-2019).

Durant ces deux années scolaires, le service de l'inspection de l'enseignement spécialisé a visité 68 établissements sur les 90 (75,3%) déclarant organiser des pédagogies adaptées.

Pour le secondaire, cela représente 22 écoles (71%) dont plus de 45 groupes-classes et pour le fondamental, 46 écoles (79%) dont plus de 141 groupes-classes.

Il est à noter que pour l'année scolaire 2018-2019, les missions ont été menées dans l'enseignement fondamental uniquement et ne concernent que neuf établissements.

- À Bruxelles, pour deux établissements, les élèves avec troubles dysphasiques sont inscrits en type 7 et répartis dans les classes pour élèves malentendants. Pour les deux autres écoles, ils fréquentent un enseignement de type 8 avec des enfants qui présentent d'autres troubles d'apprentissage.
- Dans le Brabant wallon, deux écoles fondamentales ont été visitées organisant 3 classes de pédagogie adaptées pour autisme, dont une maternelle (types 2 et 3) et 3 classes pour élèves dysphasiques (type 8).
- Dans le Hainaut, trois écoles fondamentales ont été visitées : 8 classes pour élèves autistes dont deux classes maternelles (types 2 et 3), 2 classes pour élèves polyhandicapés dont une classe maternelle (type 6) et 7 classes pour élèves dysphasiques (type 7).

L'inscription des élèves autistes en type 2 ou en type 3 dépend du niveau intellectuel et des problèmes comportementaux.

## Commentaires et analyse

---

### Situation administrative des établissements

**En 2017-2018**, l'inspection relevait que les chiffres transmis par l'Administration datant de 2016 ne reflétaient pas tout à fait la réalité de terrain. En effet :

Des écoles organisent des pédagogies adaptées sans les avoir déclarées (dans la mesure où elles étaient expérimentales et n'apportaient aucune plus-value d'encadrement à l'établissement) ou nous disent les avoir déclarées, alors qu'elles ne se retrouvent pas dans le tableau transmis par l'administration. Dès l'année scolaire prochaine, les établissements scolaires percevront 100% du capital-périodes pour les élèves répondant aux dispositions de l'annexe de l'AR aux articles 8bis et 8ter du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. Il sera, dès lors, nécessaire qu'il y ait une parfaite adéquation entre les documents de l'Administration et la réalité de terrain (les chiffres transmis dataient de 2016).

**En 2018-2019**, les missions menées ne mettent pas en avant de changement notoire de cette situation.

**Pour l'ensemble des missions menées durant ces deux années scolaires**, il apparaît que les élèves fréquentant des classes à pédagogie adaptée n'ont pas l'annexe 1 du protocole justificatif, à savoir :

- 31 % pour les classes de langage
- 7,5 % pour les 3 autres pédagogies adaptées

De multiples raisons sembleraient expliquer cet état de fait :

- L'école n'arrive pas à obtenir l'annexe 1, car les parents ne font pas les démarches nécessaires.
- Le coût de la prestation d'un spécialiste est parfois un frein à l'obtention de cette annexe.
- Les neuropédiatres seraient frileux pour déterminer des diagnostics de dysphasie.
- Parfois, les PMS ne rédigent pas l'annexe 1, car ils ne possèdent pas l'attestation d'un médecin spécialiste, ou ne veulent pas prendre cette responsabilité.
- Des élèves ne correspondant pas aux définitions des différentes pédagogies adaptées fréquentent cependant ces groupes. Les méthodes et outils utilisés correspondent à leurs besoins spécifiques.

Il semblerait que d'une part, la condition d'inscription dans une classe à pédagogie adaptée à la dysphasie varie selon le Pouvoir Organisateur. D'autre part, la variété des diagnostics des élèves fréquentant le type 8 révèle une population hétérogène.

## **Formations continuées**

**En 2017-2018**, nous avons constaté qu'une grande majorité des personnels intervenant dans ces classes ont suivi un nombre important de formations spécifiques en lien direct avec la pédagogie visée avec plus de difficultés pour les polyhandicapés.

Nous avons cependant relevé le travail de collaboration et la volonté de l'ensemble du personnel de s'impliquer et d'adapter ses pratiques aux spécificités des élèves.

**En 2018-2019**, les constats restent assez semblables et sur ces deux années scolaires, les éléments suivants restent identiques :

1. Pour la méthode TEACCH : la majorité du personnel accueillant les élèves autistes a suivi une formation de base à l'IFC complétée par des présentiels organisés par les réseaux.
2. Pour les élèves polyhandicapés : une minorité d'enseignants ont effectué une formation spécifique dans la mesure où il y en a peu d'organisées et le cas échéant, peu de places disponibles.
3. Pour les troubles de langage, la FWB ne finance pas les formations qui ont lieu hors temps scolaire (fin août). Dès lors, les enseignants doivent faire appel aux PO ou

les financer eux-mêmes et le suivi dans ces formations n'est pas généralisé. Ces dernières sont plus fréquentes au niveau des logopèdes.

4. Pour les HPLCI, la situation est assez similaire aux polyhandicapés avec des troubles très différents et une nécessité de formations pointues et très diversifiées suivant les pathologies.

Cependant, les supports visuels étant importants pour les élèves sourds et dysphasiques, les professeurs se forment à l'utilisation de matériel numérique. Une augmentation perceptible des formations dans le domaine de ces différents outils est constatée durant les trois dernières années. Elles concernent également une utilisation de logiciels en communication assistée.

Même si le visuel est important pour les élèves dysphasiques, le manque de questionnement sur les spécificités de ce trouble est interpelant.

**Pour l'ensemble des missions menées, les points à améliorer sont :**

1. Le développement et l'offre de formations plus pointues et notamment pour les élèves polyhandicapés et HPLCI.
2. La collaboration et la concertation entre les différents membres du personnel : enseignants et paramédical. Les horaires constituent une difficulté pour planifier ces échanges.
3. Le partage des informations reçues par les membres du personnel qui ont suivi une formation au reste de l'équipe lors de séances d'information en interne.
4. Une uniformisation des techniques et outils utilisés par les différents acteurs. Ces derniers pourraient être formalisés dans le projet d'établissement voire dans le futur plan de pilotage.
5. Une transmission des outils utilisés lors du passage du fondamental au secondaire pour favoriser une cohérence au fil du cursus et à encourager au niveau du travail en équipe, du PIA, du projet d'établissement voire du futur plan de pilotage

## Méthodes

**En 2017-2018**, concernant les pédagogies, méthodes et outils rencontrés au sein de ces quatre pédagogies adaptées, nous pouvions réaliser le constat général suivant concernant les classes à pédagogie adaptée à l'autisme et la dysphasie :

1. Pour « l'autisme », une très grande majorité des écoles utilisent la méthode Teacch (parfois en l'adaptant). La méthode ABA vient parfois en complément, mais est rarement utilisée de façon exclusive. Un autre outil est également récurrent : PEC'S. D'autres méthodes et outils sont également utilisés, mais de façon beaucoup plus exceptionnelle : Montessori, Mimogestualité, Autilux...
2. Pour « l'aphasie et la dysphasie », ce seront principalement des outils qui seront mis en avant plutôt qu'une pédagogie ou une méthode. Comme outils, nous pouvons citer : règle de lecture, logiciel d'aide à la lecture, langage signé, mimogestualité, jetons de couleurs pour la construction de la phrase, manipulation(s), listes de procédures... Dans une très grande majorité des cas, l'équipe fait preuve d'innovation(s) en privilégiant la multimodalité au niveau de la communication, afin de répondre aux capacités de CHAQUE jeune et en l'adaptant à celui-ci.
3. Pour le « polyhandicap », il est plus difficile de mettre en avant une méthode ou un outil tant la prise en charge des élèves est individualisée et en lien direct avec leurs handicaps associés. Les établissements font souvent preuve d'une imagination impressionnante pour créer des outils uniques, propres à chaque élève, afin de lui permettre d'évoluer au mieux de ses capacités. Les technologies nouvelles via des associations spécialisées comme le CRETH sont souvent mises à leur service pour les aider quotidiennement dans leur scolarité.

En recherche d'outils, au secondaire, de plus en plus d'établissements développent des partenariats avec des institutions qui accueillent des adultes handicapés. Toutefois, dans quelques écoles, les apprentissages dispensés ne sont pas toujours en adéquation avec les compétences qui seront demandées dans le futur (Institutions et logements supervisés). Le P.I.A. et surtout le P.I.T. (outils vraiment fondamentaux pour ces élèves) restent encore, dans trop de cas, un outil formel et administratif sous-utilisé. Les équipes ne s'informent pas suffisamment des attentes dans les prises en charge futures en fonction des capacités des jeunes dont ils ont la charge. Une plus grande collaboration entre l'école et ces institutions devrait être vigoureusement encouragée (via, une fois encore, l'outil P.I.T.).

Pour les « HPLCI », l'apport des technologies nouvelles est récurrent dans un grand nombre d'établissements visités. Les élèves sont parfois répartis dans d'autres classes afin de leur permettre d'évoluer dans une orientation professionnelle correspondant à leurs souhaits et possibilités. Ce choix, réalisé par les écoles, vient du fait que le nombre d'élèves « HPLCI » n'est pas toujours suffisant pour créer une classe spécifique, mais c'est peut-être également un choix qui vise à les « intégrer » dans d'autres classes. Pour finir, un certain nombre de ces élèves poursuit sa scolarité dans un processus d'intégration, voire d'inclusion.

Nous tenons à citer l'exemple notable d'un établissement qui a choisi d'orienter ces élèves vers la forme 1. Cette option a été prise tout en permettant à ceux qui en ont la capacité

de travailler les apprentissages cognitifs, et ce jusqu'au CEB, parfois avec le soutien de l'intégration. Ce choix, longuement réfléchi, répond aux difficultés d'organiser des stages, par exemple, dans l'optique d'une éventuelle qualification pour des élèves qui doivent bénéficier de soins importants et constants. La souplesse de la grille horaire de forme 1 permet de répondre au mieux aux besoins spécifiques de ces élèves, précisément. On peut dire, dans ce cas, qu'une école a utilisé les possibilités et la souplesse offertes par le système éducatif pour rencontrer au mieux les besoins spécifiques des élèves qui lui étaient confiés.

Quelques pédagogies et méthodes reviennent quelques fois comme : pédagogie par projet, snoezelen, Montessori

**En 2018-2019**, nous avons fait les constats suivants :

1. Pour « l'autisme », les méthodes utilisées sont identiques au fondamental et au secondaire (relevées en 2017-2018). Cependant, la méthode Montessori est davantage utilisée au primaire.
2. Pour « l'aphasie et la dysphasie », les enseignants utilisent la méthode Ledan et ALOE (savoir lire), la méthode des jetons de couleurs pour les notions grammaticales et différents outils concrets pour les notions mathématiques (picbilles, blocs logiques...).

D'autres techniques sont mises en place :

- Pictogrammes et représentations graphiques pour aider la compréhension du langage oral et écrit ;
- Matériel numérique et logiciels spécifiques pour favoriser la communication et l'autonomie de l'élève.
- Certaines méthodes utilisées pour les malentendants : méthode verbo-tonale (rythme musical et corporel)

3 et 4. Pour « le polyhandicap » et le « HPLCI », les faits prélevés restent semblables à ceux mis en exergue par les missions menées au secondaire l'année précédente.

### **« Bonnes pratiques » favorisant le continuum pédagogique**

1. L'application de méthodes communes au sein des équipes.
2. Ces méthodes et le matériel utilisé répondant aux besoins spécifiques des élèves s'avèrent efficaces pour les élèves souffrant de dysphasie, mais également pour les autres élèves (troubles associés multidys...) présents dans les classes ;

3. Des initiatives de mise en place de « méthodes » ou de projets particuliers comme :
  - La « Mathomotricité » : activités mathématiques en mouvements menées en partenariat (institutrice et psychomotricien) ;
  - Un « projet percussions » avec un intervenant extérieur (subside Culture Enseignement) ayant un impact sur les apprentissages (concentration, rythme, écoute, mathématique appliquée pour la réparation d'instruments) ;
  - La méthode Mélodys (prérequis aux apprentissages): relier les paramètres musicaux à ceux du langage (percevoir la hauteur, la durée, le temps et la pulsation) pour introduire le langage. Codage du son ;
  - Des ateliers logicomathématiques : sériations, travail sur l'équivalence, correspondance terme à terme.
4. La collaboration enseignants/paramédicaux
5. Le coaching des nouveaux enseignants (binômes)
6. L'implication de membres de l'équipe éducative et le suivi de formations
7. La recherche pour impliquer l'élève et ses parents
8. L'évolution et l'utilisation plus répandue de l'outil numérique et de logiciels spécifiques comme moyen de compensation pour les apprentissages ainsi que la communication
9. L'articulation du PIA avec un PEI qui permet d'avoir une programmation de toutes les compétences dans tous les domaines.
10. Une fiche d'observation hebdomadaire qui donne un état des lieux sur les compétences travaillées, les difficultés rencontrées et les aménagements à mettre en place la semaine suivante.
11. La présence d'un éducateur ou d'une puéricultrice pour accompagner les maîtres spéciaux lorsqu'ils prennent en charge les élèves autistes ou polyhandicapés.

### **Points à améliorer :**

- Dans certains établissements, le suivi de formations continuées spécifiques aux troubles dysphasiques permettrait la mise en place de pratiques d'une pédagogie plus adaptée à la dysphasie conformément au Décret du 3 mars 2004 et à l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 29 janvier 2010.
- Un processus de formation pour les autres pédagogies adaptées calqué sur ce qui est proposé pour les élèves avec autisme et/ou une aide financière pour suivre des formations hors cadre IFC/réseau.
- Au niveau de la gestion des PIA, la collaboration avec les parents.
- Dans certains établissements, la détermination d'objectifs concrets au sein des PIA, le développement des compétences transversales (l'accent est mis sur les compétences disciplinaires), le transfert des apprentissages.

- La collaboration enseignants/paramédicaux : dans certains établissements, la communication reste essentiellement informelle en dehors des conseils de classe et peu d'objectifs communs sont déterminés en conseils de classe. Dans les classes de pédagogies adaptées pour élèves avec autisme et polyhandicap, la collaboration étroite entre tous les intervenants amène à l'élaboration d'un programme individuel reprenant les compétences à développer dans tous les domaines.
- À Bruxelles, les dispositifs de prises en charge paramédicales mis en place ne répondent pas toujours au mieux aux besoins de tous les élèves : habitude de certains paramédicaux de travailler avec l'élève, systématiquement individuellement, en dehors de la classe.

## **Matériels, locaux**

Les matériels didactiques, équipements scolaires et les locaux sont majoritairement adaptés aux besoins des élèves... même s'ils sont souvent liés à la bonne volonté, ou à l'inventivité des membres du personnel et de la direction.

Dans les établissements qui pratiquent la méthode Ledan, un matériel similaire est utilisé (pictogrammes, jetons de formes et de couleurs, capital mots...)

Le cahier des charges, en ce qui concerne la structuration des locaux, est dans la plupart des cas respecté.

La majorité des écoles visitées dispose d'un SNOEZELEN.

Les équipes pédagogiques créent souvent leurs propres outils pour pallier aux difficultés fonctionnelles des jeunes, aux difficultés financières des familles ou de l'école, et pratiquent souvent une approche multi sensorielle (5 sens).

Certains des établissements visités ont recours à l'utilisation d'outils numériques (tableau numérique et tablette), pour la communication assistée.

Dans certains établissements secondaires, une partie de l'école, voire un bâtiment annexe, est aménagée en « maison de vie ». Toutes les activités de vie peuvent y être réalisées dans un contexte de vie familiale concrète, avec des visées autonomes, en matière de vie quotidienne.

Pour deux écoles (une fondamentale et une secondaire), une bibliothèque d'ouvrages de référence concernant les troubles des jeunes pris en charge est mise à la disposition des membres du personnel.

Dans des établissements à pédagogie adaptée à la dysphasie, un dispositif particulier est mis en place pour des classes entièrement composées d'élèves ayant des troubles associés à la dysphasie, comme la dyspraxie.

Ces élèves utilisent l'ordinateur ou d'autres outils numériques (tablettes...) quasi en permanence afin de pouvoir travailler les différentes compétences sans être pénalisés par leurs problèmes graphomoteurs. Les outils numériques (ordinateur, logiciels, tablette, tableau interactif...) représentent des renforçateurs du langage écrit pour le langage oral. En partenariat, des enseignants et des logopèdes créent une batterie de fiches de procédures visant l'utilisation de l'ordinateur en autonomie.

### Points à améliorer :

- L'utilisation de la tablette numérique reste, malgré ce qui est dit plus haut, trop peu utilisée dans le cadre d'une communication assistée.
- Pour le réseau FWB, l'aménagement des locaux doit impérativement passer par la Direction générale de l'Infrastructure. Le délai peut être long en fonction de la disponibilité des budgets.
- Tous les PO ne bénéficient pas de moyens identiques.
- Les aides matérielles accordées par la Région wallonne ne sont attribuées que pour l'enseignement qualifiant.

### **Difficultés rencontrées par des directions et leur équipe**

1. Les difficultés administratives : attente de diagnostics (suspicion de dysphasie, attente de résultats de bilans, arrivées tardives de certains élèves, attente de matériel).
2. Le nombre de paramédicaux (logopèdes, kinésithérapeutes) ne couvre pas les prises en charge qui seraient nécessaires. Beaucoup d'élèves ne bénéficient d'aucune prise en charge paramédicale.
3. La présence de deux personnes dans les classes d'autistes et de polyhandicapés (bien que nécessaire et surtout pour certains cours comme éducation physique) entraîne un manque d'intervenants dans les autres classes de l'école pour accompagner les élèves qui ont également des besoins spécifiques importants.
4. Les difficultés de mettre des priorités de travail pour les élèves présentant des troubles associés (multidys).
5. Les difficultés d'obtenir un budget pour des outils numériques (logiciels adaptés...) et autre matériel. Des appels à projets existent en Wallonie, mais peu nombreux.
6. Une problématique particulière est récurrente pour les élèves polyhandicapés particulièrement :

Suite aux entretiens menés, l'inspection relève parmi les équipes éducatives, pourtant très motivées et compétentes pour la gestion de handicaps très lourds, un sentiment d'impuissance. Ils se sentent cantonnés à des tâches perçues comme très éloignées des réalités « scolaires » sur le plan des apprentissages, tels que définis dans les socles de compétences et les programmes, et dont l'enseignement spécialisé doit quand même s'inspirer. Si les objectifs poursuivis dans ce type d'enseignement relèvent plus souvent du bien-être, compte tenu des situations médicales individuelles des élèves, il est à considérer que l'évolution des jeunes concernés en milieu scolaire reste une plus-value pour chacun. Et ce, même si l'on observe que les compétences travaillées ne peuvent que rarement rencontrer des objectifs strictement cognitifs.

Il faut prendre conscience, pour les jeunes concernés, que la limite du système scolaire se situe beaucoup plus sur un plan médical, voire vital, que cognitif. Néanmoins, et pour répondre aux besoins des enseignants, le système éducatif devrait accorder une attention particulière à la formation continue pour ces membres du personnel.

Il nous semble étonnant que ces personnels ne disposent que d'une offre de formations souvent axées sur une prise en charge « technique ». Ils ne peuvent continuer à élargir leurs horizons pédagogiques. Il y a lieu de ne pas « oublier » leur fonction initiale, pour ne pas perdre une identité professionnelle indispensable à la poursuite de leur carrière.

Il est à souligner que les membres du personnel concernés par ce public ont développé des capacités professionnelles et humaines (comme pour le type 5, d'ailleurs) qui sortent du cadre scolaire, stricto sensu.