

## PROCESSUS PARTICIPATIF

– *Rapport final* –

**Août 2022**

### **Équipe scientifique HEG**

Vanessa Angrilli, Agnès Deprit, Amandine Huet, Géraldine Lambert, et François Mahiat (HEG)

### **Équipe de chercheurs et référents académiques**

Branka Cattonar, Catherine Geeroms - Catherine Van Nieuwenhoven (UCLouvain)

Doriane Jaegers et Jonathan Rappe - Patricia Schillings (ULiège)

Maud Delepière - Thomas Barrier (ULB)

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



# Sommaire

---

<b>1. Introduction.</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Le processus participatif 2021-2022</b> .....	<b>3</b>
2.1. Favoriser l'accompagnement personnalisé .....	3
2.2. Améliorer l'accueil des enseignants débutants .....	4
2.3. Évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs .....	4
2.4. Le pilotage des établissements dans l'enseignement spécialisé. L'usage des indicateurs .....	4
<b>3. Annexes</b> .....	<b>5</b>
Annexe 1. Rapports - <i>Favoriser l'accompagnement personnalisé + fiches outils</i>	
Annexe 2. Rapport - <i>Améliorer l'accueil des enseignants débutants</i>	
Annexe 3. Rapport - <i>Évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs</i>	
Annexe 4. Rapport - <i>Le pilotage des établissements dans l'enseignement spécialisé. L'usage des indicateurs</i>	

## 1. Introduction

---

Depuis mars 2022, date du précédent rapport intermédiaire, l'équipe scientifique de la haute école Galilée et les chercheuses universitaires de l'UCLouvain, de l'ULB et de l'ULiège ont terminé de mener les différents entretiens en visioconférence et les rapports finalisés ont été envoyés à l'administration et aux différents chefs de chantier.

Ce dernier rapport trimestriel clôture les travaux du processus participatif de l'année 2021-2022.

## 2. Le processus participatif 2021 - 2022

---

Organisé en lien avec le développement des différents chantiers de mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence, le cadre participatif de cette année 2021-2021 a organisé quatre groupes d'étude et de discussion afin de solliciter les acteurs de terrain dans les réflexions actuelles :

- deux groupes d'étude dont les thématiques sont « favoriser l'accompagnement personnalisé » et « améliorer l'accueil des enseignants débutants » ;
- deux groupes de discussion dont les thématiques sont : « mettre en place un nouveau cadre de pilotage des établissements » et « renforcer le pilotage de l'enseignement spécialisé ».

Dans cette partie, nous présentons les équipes qui ont pris en charge ces différents groupes. L'ensemble des informations (méthodologie, participants, analyse et synthèse des résultats) se trouve dans les rapports finalisés, disponibles en annexes (annexes 1 à 4).

### 2.1. Favoriser l'accompagnement personnalisé

#### Équipe scientifique

Trois groupes ont été organisés, un groupe « math », un groupe « français », un groupe « interdisciplinaire ». L'équipe de chercheurs est ventilée comme suit.

Groupe "math"	Groupe "français"	Groupe "interdisciplinaire"
- Maud Delepière (ULB)	- Doriane Jaegers (ULiège)	- Maud Delepière (ULB)
- Vanessa Angrilli (HEG)	- Jonathan Rappe (ULiège)	- Vanessa Angrilli (HEG)
- Amandine Huet (HEG)	- Vanessa Angrilli (HEG)	- Géraldine Lambert (HEG)
	- Amandine Huet (HEG)	

#### Personne de référence

- Geoffroy Le Clercq

#### Rapport

Les 3 rapports sont consultables dans l'annexe 1 qui se clôture avec les fiches-outils créées par les différents groupes.

## 2.2. Améliorer l'accueil des enseignants débutants

### **Équipe scientifique**

- Doriane Jaegers (ULiège)
- Jonathan Rappe (ULiège)
- Amandine Huet (HEG)
- François Mahiat (HEG)

### **Personnes de référence**

- Vincent Strepin
- Gentiane De Meester

### **Rapport**

Le rapport est consultable dans l'annexe 2.

## 2.3. Évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs

### **Équipe scientifique**

- Branka Cattonar et Catherine Geeroms (UCLouvain)
- Vanessa Angrilli (HEG)
- Agnès Deprit (HEG)

### **Personnes de référence**

- Veerle Massin
- Déborah Monteiro Lopes

### **Rapport**

Le rapport est consultable dans l'annexe 3.

## 2.4. Le pilotage des établissements dans l'enseignement spécialisé. L'usage des indicateurs

### **Équipe scientifique**

- Branka Cattonar et Catherine Geeroms (UCLouvain)
- Géraldine Lambert (HEG)
- Agnès Deprit (HEG)

### **Personnes de référence**

- Sylvie Cieslik
- Mireille Sbrascini

### **Rapport**

Le rapport est consultable dans l'annexe 4.

### **3. Annexes**

---

**ANNEXE 1. Rapports - Favoriser l'accompagnement personnalisé + fiches outils**

**ANNEXE 2. Rapport - Améliorer l'accueil des enseignants débutants**

**ANNEXE 3. Rapport - Évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs**

**ANNEXE 4. Rapport - Le pilotage des établissements dans l'enseignement spécialisé.  
L'usage des indicateurs**

**Groupe d'étude et étude de cas**  
**Pacte pour un enseignement d'excellence**  
*Accompagnement personnalisé*  
**MATHÉMATIQUES**

**Rapport du groupe d'étude mené auprès d'enseignants**  
**du primaire ordinaire**

**GROUPE ÉTUDE**

Via Teams

Séance 1 : 9/02 (annulée)

Séance 2 : 24/02

Séance 3 : 17/03

Séance 4 : 20/03

**ÉTUDE DE CAS**

sur le terrain

Rencontre : 3/05

**Équipe scientifique HEG**

Vanessa Angrilli, Agnès Deprit, Amandine Huet (HEG)

**Chercheuse et référent académique**

Maud Delepière - Thomas Barrier (ULB)

**Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles**



## Table des matières

<b>Avant-propos</b>	<b>3</b>
<b>1. Dispositifs méthodologiques</b>	<b>4</b>
1.1. Principes généraux	4
1.1.1. Principes généraux du « groupe d'étude »	4
1.1.2. Principes généraux de « l'étude de cas »	7
1.2. Objectifs	10
1.2.1. Objectifs du « groupe d'étude »	10
1.2.2. Objectifs de l'« étude de cas »	11
1.3. Thèmes et guides d'entretien	11
1.3.1. Thèmes et étapes pour le « groupe d'étude »	11
1.3.2. Thèmes et étapes pour « l'étude de cas »	13
1.4. Déroulement des séances	14
1.5. Traitement des données	14
1.6. Participants	15
1.6.1. Pour le « groupe d'étude »	15
1.6.2. Pour « l'étude de cas »	15
1.7. Tableau de synthèse	16
<b>2. Fiches-outils</b>	<b>17</b>
2.1. Élaboration du canevas	17
2.2. Fiche technique	19
2.3. Fiches-outils	21
<b>3. Conclusion</b>	<b>23</b>
<b>4. Références</b>	<b>25</b>
<b>5. Annexes</b>	<b>27</b>
ANNEXE 1 - Guide d'entretien du « groupe d'étude »	27
ANNEXE 2 - Guide d'entretien pour l'« étude de cas »	38

## Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter un **dispositif participatif** articulé autour de la question de *l'accompagnement personnalisé* des élèves du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans la lignée des travaux initiés par le Pacte pour un enseignement d'excellence, une équipe de chercheuses et d'enseignants s'est rencontrée à quatre reprises dans le cadre d'un groupe d'étude pour traiter de la différenciation de manière **interdisciplinaire** de la P1 à la P6. En outre, pour des raisons de pertinence méthodologique, que nous développons au point 1.1.2, une étude de cas est proposée de manière complémentaire.

Rappelons que la demande d'accompagnement personnalisé n'est pas nouvelle en F W-B. En 1997, le décret « Missions » (art.5, §12) y faisait déjà référence en définissant la pédagogie différenciée comme une : « démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves ». Vingt-cinq ans plus tard, ces missions restent d'actualité et sont à voir avec de nouvelles perspectives de recherches pour accompagner les acteurs de terrain. L'un des objectifs de notre dispositif est alors d'identifier, avec eux, les conditions nécessaires au déploiement d'activités d'*accompagnement personnalisé* au regard de la recherche et de proposer, en ce sens, des fiches destinées à guider les enseignants dans leurs pratiques<sup>1</sup>.

Dans la première section de ce rapport, nous précisons le **dispositif méthodologique** mis en œuvre, les principes généraux du **groupe d'étude** (GE) et de l'**étude de cas** (EC), les objectifs, le guide d'entretien, le déroulement du dispositif et la description du public rencontré. Enfin, nous évoquons aussi les difficultés de constitution des groupes et la nécessité de proposer une **étude de cas** (EC) pour compléter la méthodologie envisagée. Dans la deuxième section, nous présentons les **fiches-outils**, l'explicitation du **canevas** retenu ainsi qu'une **fiche technique**, sorte de synthèse qui facilite la lecture et la compréhension de processus pour des personnes extérieures au processus.

---

<sup>1</sup> Cette perspective est d'autant plus intéressante que la littérature fait grandement état du malaise ou du sentiment d'incompétence des enseignants par rapport aux pratiques pédagogiques qui sont dévolues à ces questions. De manière générale, il semblerait que les acteurs scolaires perçoivent l'hétérogénéité, la diversité des compétences de leurs élèves comme une source de tracas plus que comme une opportunité pédagogique (Pratt, 2005).

## 1. Dispositifs méthodologiques

Organisé en lien avec le développement des différents chantiers de mise en œuvre du Pacte, le **cadre participatif** a pour visée l'appropriation progressive des réformes par les différents intervenants dans le cadre d'une approche « adaptative » du changement. Il poursuit trois objectifs :

1. Clarifier les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser aux raisons des changements ;
2. Contribuer à l'élaboration des mesures et initiatives de mise en œuvre à partir de l'analyse des acteurs ;
3. Susciter l'essaimage et l'usage effectif de pratiques pertinentes.

La mise en œuvre du Pacte, comme toute mise en œuvre de réforme, suscite des réactions propres aux processus de changement. Ces réactions, si elles ne sont pas considérées, peuvent entraver une appropriation réussie. Dans ce sens, la clarification des mesures vise à lever les incompréhensions ou interprétations erronées, la mise en évidence des enjeux tant individuels que collectifs et sociétaux veut apporter une légitimation des initiatives et des mesures prises.

Pour ce faire, en lien avec la thématique de cette étude, la méthodologie des groupes d'étude et de l'étude de cas a été choisie. Nous la présentons en passant en revue ses principes généraux, l'objectif spécifique du groupe d'étude, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement des séances, le traitement des données et la composition du groupe rencontré.

### 1.1. Principes généraux

#### 1.1.1. Principes généraux du « groupe d'étude »

Le groupe d'étude permet une réflexion approfondie sur un sujet particulier en proposant, selon les besoins des échanges, un aller-retour avec le terrain d'expérimentation, des essais concrets, des enquêtes locales, l'intervention d'experts ou la sollicitation de toutes autres ressources qui viendraient nourrir la réflexion. Dès lors la co-construction souhaitée est favorisée et l'innovation possible.

Ancré sur les fondements de la recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015 ; Desgagné, 1997), le groupe d'étude a pour caractéristique de produire des effets à deux niveaux. Le premier est la construction de connaissances nouvelles. Le second est le développement du participant, qu'il soit « personnel », « professionnel direct » puisque sa professionnalité est touchée ou « professionnel indirect » quand les effets du groupe d'étude percolent dans son milieu de travail et impactent ses collègues qui bénéficient des nouvelles ressources rapportées par le participant (figure 1). Pour favoriser ces bénéfices, une interrelation doit s'établir entre les conditions nécessaires pour que le groupe fonctionne (relation symétrique, responsabilités réparties amenant un investissement de chacun et une prise de conscience de l'utilité du groupe d'étude, prise en compte des contraintes organisationnelles) et le processus de travail à mettre en place (co-construction entre partenaires, valorisation de l'expertise de chacun, sentiment de reconnaissance). De cette manière, un climat de confiance et de bien-être propice aux échanges peut s'installer et générer des bénéfices perçus par tous les acteurs.

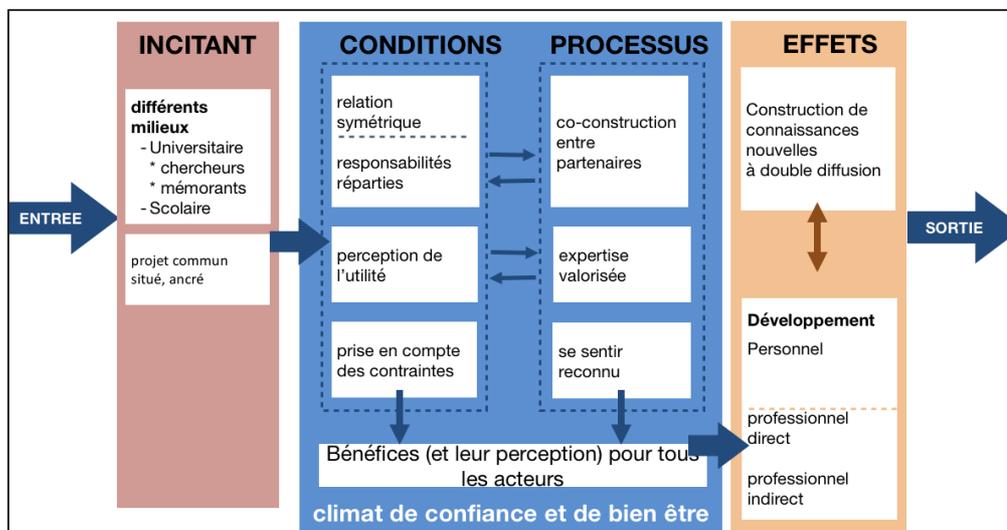


Figure 1. Modélisation des constituants d'une recherche collaborative (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015, p.111).

De cette méthodologie participative, nous retenons plusieurs points d'attention mis en place au sein de nos rencontres :

- organiser 4 à 5 rencontres pour disposer d'un temps suffisant permettant de créer puis de maintenir une dynamique de groupe et de construire une réflexion ;

- espacer les rencontres pour permettre aux participants, de retour sur leur terrain d'origine, de récolter des traces auprès des collègues ou d'expérimenter des dispositifs ;
- constituer un groupe de maximum quinze personnes pour encourager l'expression de chacun ;
- favoriser les statuts différents – a minima les chercheurs et les participants - pour approfondir les réflexions, croiser les expertises et cerner la thématique sous différentes facettes ;
- recueillir l'adhésion des participants pour encourager leur engagement tout au long des rencontres et soutenir la co-construction attendue.

Concrètement, les participants conviés sont les acteurs concernés par la thématique. Ils sont recrutés, sur base volontaire. Afin de toucher la variété du contexte belge et d'approcher une généralisation des informations récoltées (Birch & Pétry, 2011), une attention est portée sur l'invitation d'acteurs issus de réseaux, régions, origines socio-économiques différents. Le principe de confidentialité est assuré, l'anonymat garanti afin de soutenir l'éthique méthodologique et d'encourager la liberté de parole (Lukensmeyer, 2006).

Pour organiser ce processus itératif, et lorsque le groupe est demandeur, il peut être pertinent d'instaurer un comité de pilotage (Houart & Duchesne, 2003). Ce dernier, composé de participants volontaires et de collaborateurs scientifiques, se réunit après chaque séance afin de planifier la rencontre suivante et réajuster le dispositif si nécessaire. Ainsi, le contenu et les modalités de chaque séance de travail sont définis conjointement par des collaborateurs scientifiques et par plusieurs participants réunis au sein du comité de pilotage.

Dans le contexte spécifique du processus participatif du Pacte pour un enseignement d'excellence, les discussions sont organisées autour d'une ligne de conduite d'abord validée par les chefs de chantier et par l'administration. Au creux de cette balise, les réflexions du groupe peuvent guider la discussion vers l'un ou l'autre point considéré comme prioritaire, tout en restant fixés sur l'objectif visé. Ajoutons que face aux incertitudes liées à la pandémie,

les rencontres de cette année 2021-2022 ont été réalisées en distanciel. L'analyse fait l'objet d'une synthèse des discours par catégorisation d'idées (L'Écuyer, 1990), mais peut également porter sur une production particulière (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015).

Enfin, il semble important de souligner que le processus participatif n'est mis en place qu'après avoir reçu préalablement l'accord du gouvernement (note au gouvernement), ainsi que l'aval des chefs de chantier et de l'administration sur la constitution des groupes, la thématique à aborder et la méthodologie choisie. Le guide d'entretien et, le cas échéant, les lettres d'invitation et la liste des participants sont aussi soumis à la validation des chefs de chantier et de l'administration.

Dans le contexte du processus participatif de cette année 2021-2022, nous avons eu très peu de répondants pour participer au GE (voir chapitre 1.6). De ce fait, nous avons décidé de renforcer notre méthodologie par une étude de cas.

### **1.1.2. Principes généraux de « l'étude de cas »**

Pour apporter un éclairage complémentaire au groupe d'étude sur *l'accompagnement personnalisé*, nous avons décidé de le compléter par un cas à valeur ajoutée. Au-delà d'une représentativité des enseignants augmentée, nous souhaitons garantir aux participants une méthodologie répondant à leurs attentes professionnelles et personnelles (participer au processus participatif, mais ne pas prendre part à un dispositif en distanciel imposé par les mesures sanitaires liées au COVID). De fait, la constitution du groupe d'étude s'avérant compliquée, la piste méthodologique de *l'étude de cas*, particulièrement prisée dans les recherches en éducation, nous est apparue comme une possibilité riche à envisager.

C'est donc dans une perspective de *triangulation des données* que l'équipe de recherche a décidé d'adosser, à la pratique des groupes d'étude, des *études de cas*. Ce principe, souvent utilisé dans les recherches qualitatives, permet de pallier différents biais, de *validité* par exemple, inhérents aux choix de méthodes posés pour étudier un phénomène. La triangulation donne aussi l'occasion, comme le souligne Stake (1995, p.112), en parlant de *l'étude de cas*, de voir « si le phénomène ou le cas reste le même dans d'autres espaces, ou si les personnes

interagissent différemment »<sup>2</sup>. De plus, l'articulation des méthodes aide à récolter des données plus pertinentes, plus contextualisées, donc plus authentiques, mais aussi à cumuler les forces de chacune d'elles. À titre d'exemple, là où le *groupe d'étude* avance en collectif sur la situation observée, l'étude de cas permet une approche plus singulière de la situation. Elle étudie l'interaction d'un grand nombre de facteurs afin de saisir la complexité et la richesse des situations sociales empreintes de leurs propres dynamiques (Mucchielli, 1996). Elle explique, décrit et explore en situation réelle des objets déjà investigués dans la littérature, mais pour lesquels une analyse en profondeur s'avère nécessaire (Yin, 2003).

L'utilisation d'études de cas revêt aussi l'intérêt d'être propice à l'étude de phénomènes singuliers en cours de processus, de naissance, de progression, voire de dépérissement (Merriam, 1998). Cette particularité permet d'analyser la mise en œuvre, l'opérationnalisation des mesures mises en place par le Pacte, telles que les pratiques d'*accompagnement personnalisé*, mais qui ne sont pas nécessairement nouvelles en F W -B. Vingt ans après le Décret Missions qui faisait déjà référence à la *différenciation pédagogique* (voir art.5 §12), ces missions restent pleinement d'actualité. Les cas explorés dans cette recherche deviennent alors objets d'étude, complexes mus à la dynamique des contextes et des environnements professionnels et institutionnels.

S'il fallait encore justifier l'usage de la triangulation des méthodes de recueil de données, rappelons que la demande particulière de création de fiches-outils induit nécessairement de poser des questions de recherche de type « comment » et « pourquoi », qui sont, comme l'évoque Yin (2003), l'une des finalités premières des études de cas. La réalisation de fiches-outils, comme attendue par la note gouvernementale, nous invite à creuser plus en profondeur des contextes singuliers pour faire émerger les outils du terrain mobilisés par les enseignants.

Notons que la littérature sur les études de cas fait majoritairement référence à trois typologies : Stake (1995), Merriam (1998) et Yin (2003). Les orientations *interprétative* et *instrumentale* au sens de Stake (1995) et Merriam (1998) nous apparaissent plus en cohérence avec la philosophie du Pacte en ce qu'elles revendiquent des perspectives où chercheurs et

---

<sup>2</sup> traduction libre

décideurs sont en relation, en interaction avec les acteurs. Alors que les travaux de Yin (2003) s'inscrivent dans une visée *positiviste*, explicative qui induit une généralisation du cas, Stake (1995) soutient que la connaissance est construite plutôt que découverte et parle dès lors d'étude de cas de nature holistique, *interprétative* avec une intention de particularisation. À ce titre, le procédé *interprétatif* implique de placer le cas dans son contexte social, mais aussi de réfléchir à la façon dont les données ont été socialement construites entre les chercheurs et les participants (Stake, 1995 ; Merriam, 1998). Merriam (1998), épistémologiquement plus proche de Stake (1995), postule qu'en mettant l'accent sur la découverte et la compréhension du cas, la recherche s'avère plus bénéfique pour les pratiques éducatives, car plus sensible aux phénomènes humains et à ses complexités. Enfin, la perspective *instrumentale* a un but *compréhensif* et non explicatif ou démonstratif. Elle permet de mieux cerner un problème, voire d'affiner une théorie, à l'intérieur d'un contexte spécifique (Stake, 1995) en l'occurrence ici une classe ou un établissement. Comme le précise Karsenti (2018, p.293-294), « le cas individuel est un système restreint, qui comprend les composantes (les variables) et leurs interactions. Ce système a des limites naturelles, c'est-à-dire qu'une école peut constituer un cas individuel, tout comme un élève en particulier. (...). Elle [l'étude de cas] vise d'abord et avant tout une profonde compréhension du système représenté par le cas, du sens des interactions qu'on y trouve, du pourquoi et du comment de ce phénomène ». Cette démarche a permis, par exemple, à des recherches sur les lecteurs experts de préciser une théorie en partant des stratégies individuelles adoptées par des élèves devenus lecteurs experts (Karsenti, 2018). Ce choix méthodologique d'une approche plus adaptative nous semble favoriser l'adhésion aux changements initiés par le Pacte. Il permet aux enseignants d'en clarifier les enjeux et de contribuer à l'élaboration des mesures. Les cas (enseignant ou équipe d'un établissement) sont alors reconnus comme des acteurs de changements participant au Pacte par leurs singularités et leur expertise.

Concrètement, lors des rencontres avec les sujets, Stake (1995) suggère d'articuler les échanges autour de deux ou trois questions d'intérêts qui structurent l'observation, les entretiens ou l'examen des documents. Cette stratégie flexible de Stake peut décontenancer, mais elle permet d'évoluer selon les problèmes posés, clarifiés et redéfinis en contexte. Ainsi, un guide d'entretien définit les balises évitant au chercheur de se perdre ou de bloquer au

cours de la rencontre, mais est assez ouvert pour que le cas puisse être étudié dans une approche réellement compréhensive. En outre, il est aussi envisagé dans cette approche stakienne de compléter les entretiens par des observations ou par l'étude de documents, ce qui nous semble judicieux étant entendu que les chercheurs se rendront dans l'établissement des enseignants participants au processus participatif du Pacte.

Enfin, si la validité de l'étude de cas repose en grande partie sur deux principes – la triangulation des méthodes et la qualité de l'échantillonnage (Stake, 1995) – il est nécessaire de penser l'échantillon en fonction des intentions de la recherche et, dans notre cas, de proposer à l'étude de cas des enseignants que nous qualifierons *d'experts*. Pour ce faire, la nature de notre échantillon requiert des qualités qui permettent de les rendre représentatifs de pratiques expertes potentiellement *efficaces*, ce qui n'était pas un attendu lié au groupe d'étude. Il ne s'agit dès lors pas de viser la représentativité, mais de penser la qualité du cas en ce qu'il participe, par son expertise professionnelle, aux changements amorcés par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

## 1.2. Objectifs

En résumé, l'objectif du groupe d'étude et de l'étude de cas est de **co-construire** de nouvelles connaissances grâce à l'expertise des différents acteurs.

### 1.2.1. Objectifs du « groupe d'étude »

- Permettre des allers-retours entre le milieu d'appartenance des participants et les rencontres du groupe d'étude ;
- Puiser des informations, ressources, avis dans le milieu d'origine ;
- Enrichir les réflexions au sein du groupe ;
- Favoriser la co-construction du processus ;
- Construire des connaissances nouvelles ;
- Stimuler le développement personnel et professionnel des acteurs.

### **1.2.2. Objectifs de l'« étude de cas »**

- Récolter des informations en contexte réel ;
- Permettre de s'intéresser au comment et au pourquoi des phénomènes en contexte particulier ;
- Construire des connaissances nouvelles ;
- Stimuler le développement personnel et professionnel des acteurs.

### **1.3. Thèmes et guides d'entretien**

Dans cette section, nous présentons successivement les thèmes abordés et le guide d'entretien qui balise les rencontres. Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide comprenant des questions principales et des questions de relance. Ce canevas figure en annexe 1.

#### **1.3.1. Thèmes et étapes pour le « groupe d'étude »**

##### **PREMIÈRE SÉANCE**

L'objectif de la première séance est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins des élèves en mathématiques. Il s'agit d'identifier les pratiques de différenciation mises en œuvre au sein des classes de primaire pour répondre aux difficultés identifiées.

##### **ÉTAPES**

1. Moment de prise de contact.
2. Rappel du dispositif méthodologique.
3. Rappel des attendus du GE.
4. Recueil des représentations des enseignants sur la différenciation/l'accompagnement personnalisé.
5. Bref rappel sur le concept de différenciation et les spécificités du GE.
6. Partage sur les difficultés et besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves dans l'apprentissage des mathématiques de la P1 à la P6.
7. Identification des difficultés récurrentes et/ou considérées comme pertinentes pour développer des outils de différenciation permettant de répondre à ces besoins. Le groupe sélectionne trois difficultés/situations considérées comme prioritaires.
8. Proposition d'une structure pour la prochaine séance.

## **DEUXIÈME SÉANCE**

L'objectif de la deuxième séance est de travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors de la séance 1. Il convient principalement de faire émerger les pratiques de différenciation jugées pertinentes par les participants, mais aussi selon les apports de la littérature scientifique. Il s'agit également de noter et d'approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.].

### **ÉTAPES**

1. Synthèse par le chercheur des éléments ayant émergé lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.
2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants.
3. Soutien et perspectives via la littérature scientifique.
4. Synthèse faite par le groupe qui affine les propositions de pratiques à la suite des échanges effectués.
5. Travail sur l'élaboration des fiches-outils.
6. Définition des modalités de travail des prochaines séances.

## **TROISIÈME SÉANCE**

La dernière séance a pour objectif de continuer à travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors de la séance 2. Il s'agit de continuer à noter et approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.]. Enfin, cette dernière séance est consacrée à finaliser le canevas des « fiche-outils ».

### **ÉTAPES**

1. Synthèse des éléments ayant émergé lors des séances précédentes et validations/ajustements par le groupe.

2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants.
3. Soutien et perspectives via la littérature scientifique.
4. Synthèse et affinage des propositions de pratiques liées aux situations proposées à la séance 1, les enseignants travaillent, pour ce faire, sur l'élaboration des fiches-outils.
5. Sur la base des éléments discutés lors des séances précédentes, les participants se répartissent les fiches qui auront déjà été discutées collectivement en séance 2 et 3<sup>3</sup>.
6. Réflexions sur les modalités de présentation des fiches et du GE. Discussion collective sur le bref rapport à destination des enseignants qui explique les modes d'élaboration des fiches.

Le guide d'entretien est présenté dans sa globalité en annexe 1 de ce dossier.

### **1.3.2. Thèmes et étapes pour « l'étude de cas »**

Il s'agit de rencontrer un groupe d'enseignant dans leur établissement qui n'ont pas souhaité prendre part au distanciel. La rencontre est prévue en une séance et avec une durée de 2 h 30. L'objectif est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins de ses élèves et d'identifier les pratiques de différenciation mises en œuvre par l'enseignant pour répondre aux difficultés identifiées en mathématiques.

#### **ÉTAPES**

1. Moment de prise de contact.
2. Rappel du dispositif méthodologique.
3. Rappel des attendus de la recherche.
4. Recueil des représentations des enseignants sur la différenciation.
5. Bref rappel sur le concept de différenciation et des spécificités de la recherche.
6. Présentation des fiches-outils créées dans les groupes d'étude et invitation à porter un regard critique sur celles-ci.
7. Partage sur les difficultés, besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves dans l'apprentissage des mathématiques au sein de l'école.

---

<sup>3</sup> vu le nombre de participant (n=4) il n'a pas été possible de se répartir les fiches comme prévu initialement. Le travail s'est donc fait en collectif.

8. Identification des difficultés récurrentes et/ou considérées comme pertinentes pour développer des outils de différenciation permettant de répondre à ces besoins.
9. Invitation à présenter leurs propositions de pratiques au groupe.
10. Synthèse des propositions de pratiques à la suite des échanges effectués.
11. Réflexions sur les modalités de présentation des fiches et de la recherche. Discussion sur le bref rapport à destination des enseignants qui explique les modes d'élaboration des fiches (processus de co-construction des documents et contextualisation du mode d'élaboration des documents).

Le guide d'entretien est présenté dans sa globalité en annexe 2 de ce dossier.

#### 1.4. Déroulement des séances

Le groupe d'étude s'est rencontré à trois reprises, en distanciel, lors de séances d'une durée de trois heures trente. Compte tenu des difficultés à trouver des participants pour le GE Mathématiques, les séances passent de quatre à trois et s'adaptent aux mesures mises en place par l'IFC (passage au distanciel). L'étude de cas s'est réalisée lors d'une rencontre dans l'école des participants.

Thématiques			Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Favoriser l'accompagnement personnalisé	Différenciation des processus, contenus et production (mathématiques)	GROUPE D'ETUDE	09/02/22 ULB annulé	24/02/22 Distanciel	17/03/22 Distanciel	20/04/22 Distanciel
		ETUDE DE CAS	08/06/22 Ecole			

#### 1.5. Traitement des données

L'ensemble des rencontres a fait l'objet d'une retranscription intégrale des verbatims de manière à respecter les propos des intervenants. Les retranscriptions ont permis une lecture globale des propos des participants de manière à présenter des synthèses au début de chaque séance et ainsi obtenir une validation du discours. Par ailleurs, ces retranscriptions nous ont

permis d'élaborer, au fur et mesure des allers et retours entre le groupe et les verbatims, les fiches-outils.

## 1.6. Participants

Les difficultés à rencontrer le nombre attendu de participants nous ont amenées à reconsidérer la notion d'expertise pour la constitution du groupe d'étude, mais aussi, et surtout pour l'étude de cas. De fait, vu le nombre réduit d'enseignants, leurs expertises respectives sur la thématique se sont avérées davantage nécessaires, voire indispensables à la construction d'outils pertinents. Ainsi, si les critères de représentativité des enseignants de la F W-B sont restés primordiaux (type de réseaux et régions des participants), nous avons aussi accordé un soin particulier aux caractéristiques liées à la fonction d'institutrice (niveau d'enseignement et ancienneté) et à l'expertise revendiquée en lien avec la thématique de la recherche (accompagnement personnalisé et interdisciplinarité).

### 1.6.1. Pour le « groupe d'étude »

L'expertise du groupe est liée à la différenciation des processus, contenus et productions en mathématiques et vise des enseignants du fondamental ordinaire P1-P6

Nombre de participants : 3

<b>Fonction</b>	<b>Région</b>	<b>Réseau</b>	<b>Ancienneté</b>
Institutrice P2	Bruxelles	Officiel subventionné	14 ans
Institutrice polyvalente P1-P6	Hainaut	Officiel subventionné	35 ans
Institutrice P6	Hainaut	Libre confessionnel	34 ans

### 1.6.2. Pour « l'étude de cas »

L'établissement fondamental du réseau d'Enseignement officiel neutre subventionné se situe en région bruxelloise et comprend une population issue de milieux sociaux et culturels hétéroclites. En ce sens, l'établissement souhaite axer ses réflexions sur la différenciation dans le but de répondre au mieux à la diversité des profils d'élèves.

École à pédagogie active, l'équipe éducative fonctionne notamment avec des classes-multi-âges permettant de respecter le rythme des élèves et de favoriser la continuité des apprentissages.

Fonction	Région	Réseau	Ancienneté
Institutrice P1-P2	Bruxelles	Officiel subventionné	16 ans
Institutrice P3-P4	Bruxelles	Officiel subventionné	9 ans
Institutrice P5-P6	Bruxelles	Officiel subventionné	11 ans

### 1.7. Tableau de synthèse

Enfin, pour conclure, nous proposons ci-dessous sous la forme d'un tableau synthétique les principes directeurs des deux modalités retenues pour le processus participatif (GE et GC).

Type	Objectifs	Participants	Guide d'entretien	Production finale	Particularités
<b>GE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre des allers-retours entre les milieux d'appartenance des participant.e.s et les rencontres du groupe d'étude</li> <li>- Puiser des informations, ressources, avis dans le milieu d'origine</li> <li>- Enrichir les réflexions au sein du groupe</li> <li>- Favoriser la co-construction du processus</li> <li>- Construire des connaissances nouvelles</li> <li>- Stimuler le développement personnel et professionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une quinzaine de participants volontaires.</li> <li>- dans l'idéal et si la thématique s'y prête, mixité des statuts pour envisager diverses expertises et avoir une vision globale de la question.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur base des thèmes de la recherche</li> <li>- Amendement(s) possible(s) des questions, en fonction des interventions du groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des discours sous forme de synthèse et pouvant faire l'objet d'une production particulière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ancré sur les fondements de la recherche collaborative (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015)</li> <li>- travail approfondi de co-construction</li> <li>- réappropriation de l'objet d'étude par les acteurs, la mise à l'épreuve des propositions</li> <li>- propice aux innovations</li> <li>- Instauration d'un comité de pilotage lorsque le groupe est demandeur (Houart et Duchesne, 2003)</li> <li>- 4 à 5 séances répondant à la nécessité d'une réflexion plus approfondie et s'étalant sur une plus longue période</li> </ul>

EC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récolter des informations en contexte réel.</li> <li>- permettre de s'intéresser au comment et au pourquoi des phénomènes en contexte particulier</li> <li>- construire des connaissances nouvelles ;</li> <li>- stimuler le développement personnel et professionnel des acteurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un groupe d'enseignant d'un établissement ou un enseignant qualifié d'expert (ayant suivi par exemple des formations sur la thématique investiguée et l'exploitant dans leur classe)</li> <li>- volontaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur base des thèmes de la recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des discours sous forme de synthèse et pouvant faire l'objet d'une production particulière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une séance sur le lieu professionnel pour mener un entretien et pouvoir, le cas échéant, observer des outils ou pratiques sur le terrain</li> <li>- Echantillonnage reposant sur la qualité des cas (expertise validée par le chercheur sur la thématique étudiée)</li> <li>- Triangulation avec une autre méthode</li> </ul>
----	--	---	---	--	--

## 2. Fiches-outils

Dans cette partie, nous explicitons d'abord les étapes et réflexions qui ont mené à l'élaboration d'un canevas de fiche-outil général interuniversités (Uliège/ULB), ainsi que les spécificités méthodologiques discutées dans notre groupe d'étude. Puis, dans un second temps, nous proposons une **fiche technique** communicable à des lecteurs externes au processus participatif, celle-ci reprend les lignes directrices de construction et de finalités de l'outil proposé. Enfin, nous insérons, pour conclure, **les fiches-outils** produites sur la base des échanges du GE et de l'EC.

### 2.1. Élaboration du canevas

Lors des discussions entre le ministère et les différentes équipes universitaires chargées des processus participatifs liés à l'*accompagnement personnalisé* (avec pour thématiques spécifiques (1) *l'interdisciplinarité* et (2) les *mathématiques* pour l'ULB et (3) le *français* pour l'Uliège), il a été convenu de livrer des fiches-outils s'inscrivant dans les visées du Pacte et susceptibles de guider les pratiques des enseignants en poste. La commande s'est orientée vers des documents, facilement préhensibles, sous format A4 avec pour ligne de conduite des « fiches construites par des enseignants, pour des enseignants ».

Dans le cadre des rencontres entre la HEG, l'Uliège et l'ULB, il a très vite été convenu que les fiches devaient rendre compte du caractère « situé » des échanges et donc partir des problèmes et expertises de terrain spécifiques évoqués par les enseignants. En ce sens, nous avons cherché dans un premier temps à identifier des situations d'apprentissage qui posaient problème aux acteurs, mais qui soient aussi assez significatives pour faire sens aux enseignants externes au processus participatif.

En laissant un temps long entre les séances, les participants du GE ont pu réfléchir à des pistes de résolution, à des précisions à apporter aux situations de départ, mais aussi à des manières de communiquer vers l'extérieur les réflexions produites. Des variations sur le modèle de fiches-outils peuvent donc être observées entre les livrables des deux universités.

Nos fiches suggèrent ainsi des pistes situées, c'est-à-dire identifiées comme des propositions singulières relevant de la pratique d'un ou plusieurs enseignants. Les contributions scientifiques de la fiche permettent, pour leur part, de mettre en lumière ce qui, dans le problème ou dans les pistes expliquées par les enseignants, apparaît incontournable au regard de la littérature contemporaine sur l'accompagnement personnalisé.

Les apports théoriques fournis lors des séances et proposés de manière très synthétique dans les fiches ne sont donc pas posés comme des préalables aux échanges, comme des discours scientifiques à imposer sur le terrain. Notre modèle collaboratif s'éloigne dès lors des perspectives top-down, pour s'ancrer dans une démarche collaborative soucieuse de veiller à la symétrie des positions entre enseignants et chercheurs et à la reconnaissance des expertises mutuelles (Bourassa et al., 2007 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015 ; Desgagné, 1997). Si l'une des intentions du processus est de développer la professionnalité des enseignants participants, les temps longs entre les sessions ont donné l'occasion aux instituteurs du groupe d'analyser et de réfléchir à leurs pratiques afin d'innover et produire des pistes de réponses originales aux problèmes de leurs classes (Paquay, 2005 cité par Vinatier et Morrissette, 2015). Il n'est donc pas question d'une instrumentalisation de leurs discours et pratiques à des fins d'innovations qui ne les concerneraient pas ou auxquelles ils n'auraient pas d'expertises à apporter. Comme le rappellent Vinatier et Morrissette (2015, §15) : « Savoir analyser les

pratiques en situation, selon Altet (2000), procède d'une capacité à mobiliser des concepts issus de la recherche, mais à la condition que ces derniers deviennent instruments du pouvoir d'agir des acteurs de terrain (Rabardel, 2005) ». Le chercheur n'a donc pas adopté une position de surplomb, mais a conduit les réflexions en cadrant les échanges sur les finalités du processus, en proposant des phases d'explicitations et de confrontations entre les acteurs, et ce au regard de mises au point théoriques directement transférables aux problèmes posés (voir à ce titre les « présentations des séances » proposées dans le rapport intermédiaire précédent).

En partant de ces intentions particulières et sur base d'un canevas commun inter-universités, notre GE a très rapidement convenu que les discours et pratiques des enseignants accompagnés par les chercheurs ne devaient pas relever d'un caractère trop formel, voire prescriptif, mais offrir la possibilité d'un dialogue. Dès lors, les fiches-outils et la fiche technique présentées ci-après laissent une part importante à la personnalisation des propos et propositions. Pour rappel et comme envisagé dans notre guide d'entretien, les fiches globalement terminées ont été avalisées par le GE lors de la dernière séance.

Compte tenu des modalités et intentions singulières des deux dispositifs méthodologiques (GE et EC), des particularités sont à observer entre les deux types de fiches produites. La première et non la moindre est que l'EC, de par son caractère ponctuel, une équipe ou un enseignant rencontré lors d'une unique occasion, ne permet pas de problématiser en collectif les situations d'accompagnement personnalisé évoquées. L'EC expose davantage une pratique qu'elle ne la débat ou ne la met en perspective, ce qui nous semble visible dans la proposition finale de la fiche-outil EC « LE PLAN DE TRAVAIL ».

## 2.2. Fiche technique

La fiche technique propose d'accompagner le lecteur (a priori des enseignants de la F W-B) dans la lecture des fiches-outils. En les introduisant, elle évoque **les modalités de leurs élaborations** : le fonctionnement du groupe d'étude ou de l'étude de cas, ainsi qu'une clarification du canevas, mais aussi **la philosophie sous-jacente à l'outil**: avec les thématiques (égalité des chances, échec scolaire et accompagnement personnalisé), et la nature du dispositif mis en œuvre (le processus participatif) chères aux valeurs et finalités

défendues par le Pacte. Enfin, cette fiche nous semble aussi devoir mettre en exergue une forme de la légitimation et de valorisation des enseignants dans leurs pratiques.

# DES FICHES-OUTILS AUTOUR DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

Enseignants et chercheurs se rencontrent pour réfléchir à la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé

Dans la lignée des travaux initiés par le **Pacte pour un enseignement d'excellence**, des enseignants et chercheurs se sont rencontrés pour discuter de l'une des mesures centrales visant à **réduire l'échec scolaire et le redoublement** en Fédération Wallonie-Bruxelles: les dispositifs **d'accompagnement personnalisé**.

Ces temps de collaborations ont permis de penser les changements envisagés, **sans éluder les problèmes de leurs mises en oeuvre pour les enseignants**. De ce fait, nous avons choisi de construire des outils sous la forme de **dialogues** entre des enseignants et chercheurs articulés autour de problèmes concrets qui se posent dans nos écoles fondamentales. Ils nous ont permis de réaliser des fiches-outils, des fiches « faites par des enseignants qui parlent aux enseignants ».

L'**accompagnement personnalisé**, thématique centrale de nos fiches, n'est pas en soi une nouveauté dans les paysages éducatifs et scientifiques, mais il apparaît comme un **levier incontournable pour réduire les inégalités** de notre système éducatif. Si son intérêt n'est plus à démontrer, sa mise en place s'avère plus complexe. En effet, les **procédés d'accompagnement personnalisé** peuvent, sous certaines conditions, générer plus d'inégalités scolaires que d'effets positifs souhaités. Dès lors, notre groupe d'étude, composé de quatre enseignants et d'une chercheuse s'est rencontré à quatre reprises en testant sur le terrain des pistes, en les confrontant, les renégociant sur des temps longs, pour tenter de répondre aux questions centrales suivantes:

**Quels sont les problèmes de terrain rencontrés par les enseignants en matière d'hétérogénéité et d'accompagnement personnalisé ? Quels freins peut-on identifier ? Et enfin, quelles pistes envisager ?**

## COMMENT LIRE LES FICHES ?



(1) Récit d'une **situation qui pose problème** et pour laquelle les enseignants identifient des freins à la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé.

(2) **Pistes de résolutions** proposées et discutées au sein du groupe d'étude. Elles doivent être lues comme le fruit d'un échange construit, mais toujours "situé". Elles ne sont donc pas des modèles clés sur porte, des "bonnes pratiques à reproduire" mais des invitations au dialogue à la manière d'un échange constructif avec des collègues dans la salle des professeurs.

(3) Le chercheur accompagne, tout au long des séances, les enseignants avec des **apports scientifiques** spécifiques inscrits dans les problématiques sélectionnées par le groupe. Cet espace de la fiche permet de mettre en évidence les grandes lignes des cadrages théoriques proposés et cite des références qui permettent au lecteur d'«aller plus loin».

(4) Enfin, lors des échanges, les enseignants ayant expérimenté les pistes proposées font part de leurs expériences et des **effets perçus** en matière d'accompagnement personnalisé des élèves.

## LE DISPOSITIF "GROUPE D'ETUDE" VU PAR SES PARTICIPANTS

**Anne, institutrice:** « Je trouve ça chouette de pouvoir rencontrer d'autres personnes et aussi de pouvoir échanger autour de nos pratiques, de partager nos petits trucs. »

**Maud, chercheuse :** « l'avantage de ce dispositif est de réellement partir de ce qui pose problème aux enseignants. Mon rôle est de les accompagner dans leurs réflexions, de leur proposer des méthodes et références issues de la recherche. Ce dispositif me semble aussi permettre de valoriser la pratique des enseignants, de mettre en exergue ce qui existe déjà dans nos écoles. »

**Sophie, institutrice:** « C'est rassurant de voir que les problématiques qu'on rencontre, d'autres personnes les rencontrent aussi. Ce serait vraiment super de pouvoir proposer un outil qui serve au plus grand nombre. »

## 2.3. Fiches-outils

### FICHE GE : LES TABLES DE MULTIPLICATION

# COMMENT SOUTENIR LA MOBILISATION DES TABLES DE MULTIPLICATION ?

Réflexions et pistes proposées par Anne, Nathalie et Sophie

## DÉPASSER LES FREINS À LA MAÎTRISE DES TABLES DE LA P1 A LA P6

Anne, institutrice en P6, remarque que certains élèves arrivent en fin de primaire **sans maîtriser les tables de multiplication** et n'arrivent pas à **les mobiliser** lorsqu'ils travaillent sur les fractions, le calcul écrit ou encore sur le PGCD et le PPCM. Elle se demande si cela a été assez construit durant les années précédentes et si ses élèves ont été suffisamment entraînés. Pour Nathalie, qui enseigne en P1-P2, les tables de multiplication sont **un apprentissage complexe**. Bien qu'elle y consacre un temps très conséquent avec ses élèves, il arrive que des difficultés persistent. Ces difficultés n'étant pas toujours les mêmes pour les élèves, il faut, selon elle, **varier les approches et ne pas sauter d'étapes**, l'acquisition des tables doit être construite et automatisée pour que les élèves puissent les appliquer dans des situations complexes ou dans de nouveaux apprentissages.

S'il apparaît important de **travailler les techniques de mémorisation**, pour eux, l'obstacle majeur porte sur **la compréhension du principe de multiplication et de division**, il faut dès lors, même dans les "grandes" classes, **re-manipuler, re-verbaliser**, mais aussi **varier les situations réelles** où les élèves doivent utiliser les tables. Pour Anne, les litanies de comptages ne suffisent pas et sont même parfois contre-productives.

## COMMENT SOUTENIR LA MOBILISATION DES TABLES DE MULTIPLICATION ?

### LA VERBALISATION

#### piste de Nathalie

Dans cette activité, un élève **décrit**, sur base d'une photo, **une situation** à un autre enfant qui, sans avoir vu la photo, **interprète** la description et la **reproduit** avec le matériel à sa disposition.

Exemple de description :  
"tu dois prendre 8 bougies et faire 4 **paquets de 2 bougies** ou **4 fois 2 bougies**".



### LES SITUATIONS RÉELLES

#### piste de Sophie et Nathalie

L'idée est vivre les tables **par le corps** et **dans l'action**. Les élèves **vivent** et **analysent** des situations issues de la vie réelle où la procédure est mobilisée. Ensuite, ils passent à la **symbolisation**.

Par exemple, lors de la **collation**, il y a 6 **paquets** emballés par 3 gaufres. L'enseignant peut demander : combien ai-je de gaufres par boîte ?

À la **cantine**, les élèves mettent la table. L'enseignant peut demander : combien de couverts et de fourchettes pour chaque personne ?

"Il y a 3 couverts par personne et 1 fourchette par personne".

### LA MANIPULATION

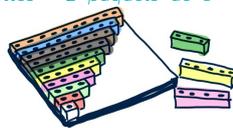
#### piste de Nathalie

Nathalie propose de varier le matériel à disposition des élèves pour leur permettre de construire différentes représentations de l'action.

Par exemple :  
- à l'aide de réglettes ou matériel Cuisenaire adapté.

Pour la table de 3, les enfants ne reçoivent que les réglettes vertes claires. Elle leur demande de faire des paquets de 3 (nécessité d'avoir des points sur les réglettes).

Exemple :  
"1 réglette = 1 **paquet de 3** = 3 points  
2 réglettes = 2 **paquets de 3** = 6 points".



## APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Pour accompagner les élèves dans des apprentissages qui comportent de nombreux obstacles, l'enseignant peut opérer **3 types de différenciation** : il peut varier les **processus** (ex. dans la verbalisation), les **situations** (ex. dans les situations réelles) ou encore les **outils** (ex. dans la manipulation).

Dans ces activités, il faut faire attention au **sur-ajustement didactique** qui consiste à s'ajuster aux caractéristiques et difficultés de l'élève en simplifiant, morcelant, guidant trop fort la tâche. La subdivision des consignes en consignes successives peut conduire les élèves à envisager la tâche de façon parcellaire et à ne plus accéder au sens des apprentissages (1).

(1) Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.

## EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Anne** : « Le problème, c'est quand on n'y met pas le sens pour les enfants. Quel est le but d'apprendre les tables ? Quand est-ce qu'on va l'utiliser ? »

**Nathalie** : « C'est très bien de construire, mais pour moi, il faut de l'entraînement. Pour que ce soit intégré, il faut s'entraîner à la conduite. Ce n'est pas parce qu'on m'a expliqué la conduite que je sais conduire. Il faut que je m'entraîne. »

**Sophie** : « Moi, mon matériel, il s'utilise aussi bien dans la découverte que dans l'exercice, dans l'évaluation ou que dans la remédiation, ou le dépassement. »

# RÉALISER UN PLAN DE TRAVAIL EN MATHÉMATIQUES

Réflexions et pistes autour de la pratique de Carole, Sandrine et Anaïs

## UNE PÉDAGOGIE QUI REND L'ENFANT ACTEUR

Carole, Sandrine et Anaïs travaillent dans une école officielle où elles enseignent dans une philosophie proche du **mouvement Freinet**. Ainsi, elles cherchent à placer l'enfant au cœur des apprentissages. Pour l'apprentissage des mathématiques, elles mettent en place, entre autres, des **plans de travail (PdT)** qui sont l'occasion pour les élèves de bénéficier d'**accompagnement(s) personnalisé(s)** que ce soit par l'enseignant et/ou par les pairs.

En début de semaine, Carole note au tableau le PdT. On y retrouve une **variété d'activités, de disciplines, de contenus et de productions**. Sur une à deux semaines, les élèves y travailleront **une fois par jour** et devront au final réaliser tout ce qui y est demandé. Ils devront, par exemple, rédiger un texte personnel, réaliser un exercice de rappel, participer à un atelier à plusieurs avec du matériel. Anaïs trouve que le PdT répond au **besoin de manipuler** des activités mathématiques. Par exemple lors de la découverte collective du kilo, il lui paraît difficile de laisser le temps à tous de mettre à l'épreuve les hypothèses et de manipuler. C'est pourquoi elle insère dans son PdT un coin manipulation.

## QUE PROPOSER DANS LE PLAN DE TRAVAIL AUTOUR DES MATHÉMATIQUES?

### LE COIN MANIPULATION

piste d'Anaïs



Avec l'exemple de l'apprentissage du kilo, Anaïs explique qu'**avec le grand groupe, il est souvent compliqué de faire manipuler par tous les élèves les poids, la balance**. Une des activités du PdT peut alors être un **"coin manipulation"** où les élèves se demandent "ce qu'est 1 kilo". En effet, si la question a été abordée en collectif, des hypothèses ont été émises. Durant le PdT, les élèves disposent alors de matériel pour manipuler et réfléchir seuls ou à plusieurs.



### LES FICHES ET LA TABLE D'APPUI

piste de Sandrine

Dans le PdT de Sandrine, il y a aussi des **fiches ludiques** autocorrectives souvent de renforcement. Elles permettent aux élèves de s'entraîner en **travail individuel**. Sandrine demande le **silence** durant la réalisation des fiches sauf si les élèves ont besoin du **"bruit de travail"**. Dans ce temps, ils peuvent aller vers leurs pairs à une **table d'aide** ou vers elle pour demander de l'aide ou expliquer ce qu'ils ont fait.

### LA RECHERCHE

piste de Carole



Dans les PdT, Carole propose une **recherche mathématique à mener**. Elle donne, par exemple, une **erreur retrouvée dans un travail** d'élève. Les élèves devront chercher à comprendre pourquoi la réponse est fautive et tenter de résoudre le problème. Parfois, ce sont les élèves qui viennent avec une recherche. Un jour, un de ses élèves a demandé à travailler sur "pi", car il avait entendu ce terme et voulait en savoir plus.

Dans ce cas précis, pour Carole, si les élèves vont tous chercher à résoudre le mystère, **les attentes vont différer** en fonction de leur niveau. Elle accepte ainsi les recherches documentaires "moins" mathématiques.

## APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Le "plan de travail" s'inscrit dans la lignée des dispositifs de type **Freinet**. Il permet de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe tout en favorisant **l'autonomie**, le **tâtonnement** et la **coopération** des élèves.

Les modalités de **travail et d'évaluation** différées laissent à chacun des élèves le **temps** d'acquiescer les apprentissages visés par l'enseignant. La littérature à ce propos insiste sur le fait qu'il faut que **les attentes demeurent élevées pour tous**.

Plusieurs modèles existent dans sa mise en place, mais ont tous pour fondement de mettre en pratique des **valeurs** de fraternité et d'équité (1).

(1) [https://www.meirieu.com/ECHANGES/plandetravail\\_chapelain.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/plandetravail_chapelain.pdf)

## EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Anaïs:** « Mes élèves de P1-P2 réclament toujours le Plan de Travail! Ils adorent pouvoir choisir, collaborer avec les autres, manipuler ou tout simplement travailler dans un fichier. »

**Carole:** « la réalisation du PdT est une démarche personnelle qui favorise l'autonomie, mais qui est aussi l'occasion de collaborer entre pairs. »

### 3. Conclusion

Les objectifs de ce groupe d'étude étaient ambitieux puisqu'ils nous invitaient à repenser la mise en place du processus participatif par la création de fiches-outils tout en investiguant un champ complexe de la littérature et de la pratique enseignante : l'accompagnement personnalisé.

Sur le plan méthodologique, nous avons été confrontés au problème de sélection des participants. Afin de penser cette difficulté pour en faire un atout, nous avons décidé de fonder le GE dans une perspective « d'expertise » au sens de Lenoir et Tochon (2004). En effet, pour ces chercheurs, la reconnaissance des enseignants comme experts dans la complexité de leurs discours, mais aussi au regard de leurs pratiques permet « d'admettre que l'enseignant détient des compétences spécifiques, ancrées dans ses pratiques, qui ne sont pas toutes explicitées » (Lenoir et Tochon, 2004, p.19). Une vision par conséquent ouverte, sociale qui ne se veut pas instrumentaliste. Une part large du dispositif et des outils a donc été conçue pour éviter l'approche techno-instrumentale susceptible de créer une rupture entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation, entre la théorie et la pratique et ainsi dénigrer l'autonomie du corps enseignant. Toujours selon cette approche, nous avons l'impression que le GE a réellement impacté profondément le développement professionnel de ses enseignants, les retours furent enthousiastes et les demandes à pouvoir intégrer les GE à venir furent unanimes. Enfin, soulignons que cette valorisation des expertises n'induit pas l'acceptation directe des discours et pratiques proposées. Au contraire, la dynamique du GE (comme la présence d'enseignants issus de divers horizons, mais aussi les temps longs entre les séances) va générer des débats animés sources de productions riches.

En outre, toujours sur cette réflexion posée sur les démarches méthodologiques du processus, nous avons adossé à ce GE, une EC. L'**étude de cas**, comme première expérience dans le processus participatif pour la construction de fiches-outil, a pu montrer certains aspects positifs, mais aussi des limites telles que l'impossibilité de problématiser sur un temps long les situations et les pistes avancées ou encore l'orientation des fiches vers un recueil de « bonnes pratiques » jugées par un enseignant isolé ou un groupe d'enseignants d'un seul et même établissement. La qualité des fiches étant alors profondément tributaire de la sélection

du ou des participants. Néanmoins, ce moment, hors cadre, a aussi été pensé comme une mise à distance du travail mené par les enseignants et le chercheur du GE. Les fiches-outils préalablement réalisées par le GE ont ainsi pu être proposées à cette lecture externe qui a pu faire émerger des points de tensions, de désaccords, des considérations de lisibilité, etc.

Rappelons que l'accompagnement personnalisé ou les processus relevant de la différenciation peuvent s'avérer problématiques (Kahn, 2017). Mal envisagés, ceux-ci peuvent être source de pratiques différenciatrices, préjudiciables aux apprenants. Nous avons, dès lors, essayé dans les fiches outils d'insister sur ce point, et d'adosser aux situations et pistes des éléments de cadrage théorique qui permettraient cette mise à distance.

Enfin, si les retours enthousiastes des participants nous laissent penser que le dispositif influe sur leurs développements professionnels, nous souhaitons appréhender avec prudence le transfert des expertises professionnelles soulignées dans nos fiches-outils. Depuis plus de vingt ans, le Canada publie de nombreux sites et guides à l'attention des enseignants sur la problématique de la différenciation sans que, pour autant, des études empiriques aient pu être menées pour attester de leurs efficacités sur la réussite des élèves (Feyfant, 2016). Néanmoins, si l'on reconnaît l'impact conséquent des collègues enseignants sur les pratiques professionnelles, nous faisons l'hypothèse que le format proposé dans les fiches (pistes dialoguées entre enseignants issus d'échanges collectifs co-construits avec des chercheurs) est susceptible de constituer un levier intéressant pour penser l'implémentation du Pacte avec et pour les enseignants.

## 4. Références

- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. M. (2007). Outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, volume XXXV, 2.
- Birch, L. et Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 103-132.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFE n° 113.
- Houart, M. et Duchesne, B. (2003). *Le comité de pilotage : un outil au service du pilotage pédagogique d'un établissement scolaire*. Document non publié, DET, FUNDP et CECAFOC.
- Kahn, S. (2017). Pédagogie différenciée : Guide pédagogique. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lenoir Y. Et Tochon F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. In: Recherche & Formation, N° 47. La construction de l'expert. pp. 9-23
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lukensmeyer, C. J. (2006). *Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur*. Fondation Roi Baudouin.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Mucchielli, A. (1996). Compréhensive (approche). Dans A Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (sous la direction d'Alex Mucchielli) (p. 28). Paris : Armand Colin.
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1 (2), 103–121.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods third edition. *Applied social research methods series*, 5.

## 5. Annexes

### ANNEXE 1 - Guide d'entretien du « groupe d'étude »

Compte tenu des difficultés à trouver des participants pour le GE Mathématiques, les séances passent de quatre à trois et s'adaptent aux mesures mises en place par l'IFC (passage au distanciel).

#### PREMIÈRE SÉANCE

L'objectif de la première séance est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins des élèves en mathématiques. Il s'agira d'identifier les pratiques de différenciation mises en œuvre au sein des classes de primaire pour répondre aux difficultés identifiées.

#### ÉTAPES

##### 1. Moment de prise de contact

- Les participants se présentent en expliquant leurs motivations à participer au GE

##### 2. Rappel du dispositif méthodologique

- Objectifs du Groupe d'étude, principes de la recherche collaborative et règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc.

##### 3. Rappel des attendus du GE

- **Prescriptions de l'Avis n° 3 en matière de différenciation.** En F W-B, on associe parfois une différenciation pédagogique à une différenciation institutionnelle ou structurelle, on va alors différencier les parcours. L'élève va aller par exemple en enseignement spécialisé ou va redoubler (dans le secondaire, il ira dans des filières professionnelles souvent vues comme de relégation). Avec le Pacte, ces pratiques ou regards sont en passe de changer. Présentations de divers extraits qui traitent de la différenciation et qui présentent la philosophie sous-jacente au Pacte (présentation de paragraphes repris dans l'avis n° 3).
- **Sur la question de la *différenciation pédagogique en classe et le rôle du GE* :** un ensemble d'invariants est à prendre en considération lorsqu'il s'agit de penser « *l'accompagnement personnalisé* » tel que demandé par l'équipe de Caroline Désir via la « note rectificative 2 au gouvernement de la FW-B ». Pour rappel, l'ULB

accompagnée par la HEG a, dans le cadre des dispositifs participatifs de 2021-2022, la mission d'organiser et accompagner deux groupes d'étude (4 rencontres de 3,5 h avec des enseignants du fondamental) sur *l'avis n° 3, ASI : favoriser l'accompagnement personnalisé (intégration aux travaux du C2 - mettre en place des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé)*. L'objectif attendu est d'identifier les conditions qui doivent être réunies pour permettre le bon déploiement de ces activités (nombre requis d'apprenants, type de tâches, aspects du curriculum sur lequel portent la différenciation, freins potentiels et stratégies pour les surmonter, etc.). Enfin, il s'agira, selon les directives de proposer des fiches destinées à guider les enseignants dans leurs pratiques. Dans l'état actuel, nous identifions deux buts à transmettre aux participants du GE : 1) **faire émerger et co-construire avec ce groupe d'enseignants experts** des pratiques favorisant l'accompagnement personnalisé et donc la mise en place du tronc commun préconisé dans le pacte. 2) **Réaliser des fiches-outils sur la thématique de la différenciation** en mettant en évidence les freins ou recommandations de leurs mises en place. Le document se composera de 2, 3 fiches A4 qui se veulent fonctionnelles, localisées, expérientielles avec les conditions de leurs efficacités. Ce qui fonctionne selon les enseignants, quels sont les freins et les difficultés. Le rôle du chercheur est alors de favoriser la problématisation de ces fiches en soulevant des points de tensions relatifs aux éléments conceptuels issus de la littérature sur le sujet. L'organisation des séances permet de co-construire sur la durée ces fiches en les ajustant tout du long.

### **1. Prise des représentations des enseignants sur la différenciation**

- **Pratiquez-vous** la différenciation ? Mettez-vous en pratique des situations de différenciation ? Comment gérez-vous l'hétérogénéité de vos classes ?
- **Qu'est-ce que** l'enseignement différencié pour vous ? En quoi cela est-il différent de ce qui est généralement fait ? À quoi cela ressemble ? Que suppose un enseignement différencié ou adapté ? Dans votre classe, qu'est-ce que cela signifie pour vous, pour vos élèves ? Avez-vous déjà suivi une formation ou lu sur le sujet ? La différenciation pédagogique, pour vous, est-ce une méthode ? Une philosophie ?

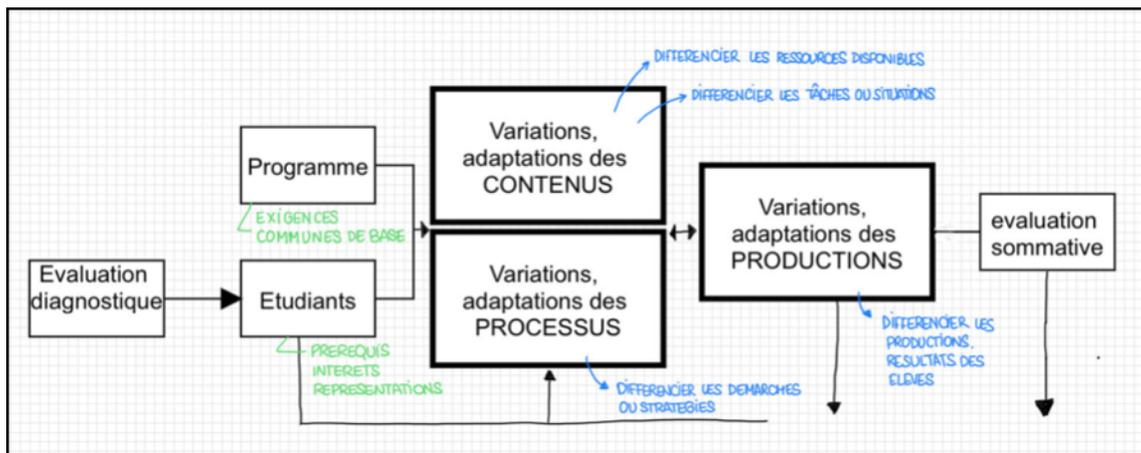
- **Pourquoi** mettre en place de la différenciation selon vous ? Pourquoi le faites-vous ? Quels sont vos buts ? Avez-vous des élèves en grande difficulté scolaire dans vos classes ? Considérez-vous que vos classes soient hétérogènes ? Est-ce un problème et si oui, en quoi ?
- **Pour qui** faites-vous de la différenciation ? Comment faites-vous avec les enfants en difficulté ? Et avec les autres ? Est-ce que la différenciation sert à tous les élèves ou à quelques-uns ?
- **Quand** mettez-vous en place des pratiques de différenciation ? Quels sont les meilleurs **moments** pour différencier ? Les plus importants ? Sous quelles formes ? Sur la **remédiation**, par exemple, Bernard Rey posait les questions suivantes en (2014) à un groupe d'enseignants : « Qu'il faille pour un certain nombre d'enfants des dispositifs de remédiation, ça paraît évident, mais **est-ce qu'il y aurait des possibilités de réduire ces occasions de remédiation en ayant dès le départ, dès les situations d'apprentissage, des dispositifs suffisamment variés pour anticiper ces difficultés possibles de certains enfants ?** Est-ce qu'on pourrait réduire la remédiation, qui est un temps un peu coûteux, parce qu'il faut faire des choses individualisées, en anticipant, en ayant une attitude a priori ? En quoi dans les différentes choses que vous faites, il y a des moments où vous anticipez dès le moment d'apprentissage, vous préparez déjà plusieurs entrées, plusieurs types d'exercices, plusieurs manières de présenter les choses qui puissent contenir un éventail ? » Qu'en pensez-vous ?

## 5. Bref rappel sur le concept de différenciation et les spécificités du GE

- **Cadrage**

Présentation brève du sujet du groupe d'étude **MATH** et affichage du tableau ci-joint. Si l'on s'interroge sur la question de l'opérationnalisation de la différenciation dans les classes, la catégorisation en termes de *processus*, *contenus* et *production* est la plus fréquemment usitée. On la retrouve généralement attribuée à Oaksford et Jones (2001), Przesmycki (1991) et Tomlinson (2000, 2004). Le schéma suivant, traduit de Forget (2017), reprend les trois premières variations de différenciation :

il s'agirait, pour accéder à une même compétence ou un même objectif en mathématique, de varier ou adapter 1) les **contenus** d'apprentissage (les concepts, les



processus et/ou le vocabulaire mathématique utilisé) ; 2) les **processus** (les stratégies et démarches utilisées par l'élève ; 3) les **productions** (modalité de présentations et résultats attendus des élèves).

#### ○ Exemples

1) des différenciations de **contenus** qui soient reliés à divers problèmes ou tâches complexes ou encore qui soient pensées avec des matériels et supports variés ;

2) des différenciations de **processus** qui soient des stratégies pour aider, par exemple à verbaliser, à étayer et qui mobilisent de nouvelles démarches. Il s'agit alors d'inciter les élèves en mathématiques à exposer leurs stratégies ;

3) des différenciations de **productions** avec des modes de représentations variés (par exemple à l'aide de boîte, bandes, etc.) pour montrer sa compréhension ou ses stratégies.

#### ○ Synthèse

Le chercheur effectue une synthèse des représentations et propositions sur la différenciation des membres du GE (voire point 4) en y identifiant les types de différenciation, les pratiques et outils de différenciation (évaluation diagnostique vs remédiation, etc.).

#### 6. Brainstorming sur les difficultés/les besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves dans l'apprentissage des mathématiques de la P1 à la P4.

- À l'aide d'un PADLET, les participants écrivent les différentes difficultés/besoins des leurs élèves. Ils y inscrivent également le niveau de leur classe. Ce premier temps met le focal sur les **obstacles épistémologiques** liés aux mathématiques. Pour guider la discussion, les questions suivantes seront utilisées :

Si la majorité des élèves en difficulté au CE1D butent sur les mêmes obstacles, par exemple les fractions ou le signe « moins » en mathématiques (voir [https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46056\\_000.pdf](https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46056_000.pdf)), quels sont, selon vous, les éléments les plus problématiques en mathématiques de la P1 à la P4 ? Quels sont les obstacles majeurs ? Quelles sont les difficultés auxquelles vos élèves sont régulièrement confrontés ? Quels sont les besoins de vos élèves face à leurs difficultés ?

Au-delà de ces mêmes obstacles épistémologiques propres aux mathématiques, quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre classe face à l'hétérogénéité du groupe ?

Collectivement, les obstacles sont lus, les besoins identifiés. Si nécessaire, les participants peuvent ajouter des commentaires à ce qui a été posé sur le Padlet.

- Dans un deuxième temps, les enseignants sont invités à réfléchir à des **situations concrètes** liées à l'hétérogénéité de leur groupe et où ils ont dû mettre en place de la différenciation en mathématiques ou qui ont généré des volontés à différencier. :

Quelles sont ces situations (évoquez-les sous la forme d'un récit) ? Cherchez une situation, un cas précis où vous avez mis en place de la différenciation ou où il vous apparaît indispensable de le faire. Identifier des besoins de différenciation dans la classe (par exemple, quand un enfant bloque dans un contexte).

Le chercheur invite les participants à noter les situations sur le PADLET et ensuite à les expliquer au groupe.

- À l'issue de ces deux brainstormings et à l'aide du PADLET, le groupe opère un classement des obstacles et des situations sur les bases du référentiel de mathématiques (version provisoire liée au tronc commun) et prévu par le Pacte pour

un enseignement d'Excellence, ce qui permettra d'organiser le travail en concordance avec les politiques éducatives en vigueur et futures :

**Champ 1. Des objets de l'espace à la géométrie (les solides et figures)**

**Champ 2. Des grandeurs à la relation entre variables (les grandeurs)**

**Champ 3. De l'arithmétique à l'algèbre (les nombres)**

**Champ 4. De l'organisation des données à la statistique (le traitement de données)**

**7. Identifier les difficultés récurrentes et/ou considérées comme pertinentes pour développer des outils de différenciation permettant de répondre à ces besoins**

- Parmi les situations évoquées, quelles seraient les difficultés les plus prioritaires à travailler au sein de ce groupe ?
- Quelles seraient les moins prioritaires ?
- Quelles sont les situations où selon vous se marquent le plus des écarts/inégalités entre élèves ?
- Quels sont les outils sur lesquels il faudrait se focaliser pour les rendre le plus efficaces ou opérationnels possible ?

**Le groupe sélectionne trois difficultés/situations considérées comme prioritaires.**

**8. Proposition d'une structure pour la prochaine séance<sup>4</sup>.**

Les participants sont invités à apporter un ou plusieurs exemples de pratiques personnelles de différenciation rencontrant au moins une des situations sélectionnées lors de la séance 1. Si, pour une situation sélectionnée, aucun des enseignants ne peut proposer une pratique réelle de différenciation, le groupe co-construira des propositions de pratiques lors de la dernière séance.

---

<sup>4</sup> Cette structure aura été anticipée par les chercheurs (voir séance 2) mais pourra être ajustée en fonction du déroulement de la séance 1.

Pour guider l'apport personnel des participants, le chercheur leur propose des points de **vigilances qui mettent en évidence des tensions inhérentes à la différenciation.**

- On peut se poser la question de savoir si on ne risque pas de creuser les écarts entre les élèves avec certaines pratiques de différenciation puisqu'il apparaît dans certaines recherches que, dans certaines conditions, les groupes de besoins, les groupes de niveaux et le travail en groupe d'une manière générale accentuent ces écarts... Pour Galand, mal conduite, la pédagogie différenciée peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. La recherche a montré que les enseignants produisent, à leur insu, un phénomène de différenciation qui peut pénaliser les élèves en difficulté. Ainsi la recherche préconise, entre autres, « d'avoir des attentes scolaires élevées pour tous ; d'organiser l'enseignement individualisé pour tous les élèves et non pour les seuls élèves en difficulté ; de formuler des objectifs précis et à court terme ; de mettre en place des feedbacks régulièrement ; de maintenir des temps d'enseignement collectif en classe entière importants » (Galand, 2017)
- Comment ne pas creuser les écarts entre les élèves ? Comment regrouper les élèves ? Avec quels critères ? Comment utiliser ces regroupements en classe ?
- Si vous utilisez un outil didactique/pédagogique existant, mettez l'accent sur la manière dont vous vous l'êtes réapproprié.

Discussion de cette proposition de fonctionnement avec les participants et ajustements le cas échéant.

## DEUXIÈME SÉANCE

L'objectif de la deuxième séance est de travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors de la séance 1. Il conviendra principalement de faire émerger les pratiques de différenciation jugées pertinentes selon les participants, mais aussi selon les apports de la littérature scientifique. Il s'agira de noter et d'approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.].

## ÉTAPES

### 1. Synthèse par le chercheur des éléments ayant émergé lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.

- Avez-vous quelque chose à ajouter ? Est-ce fidèle à vos propos ? Sur base des **trois situations retenues** en séance 1, êtes-vous d'accord avec la **formulation** des situations ? Sont-elles assez claires pour un enseignant extérieur au GE ?
- Sur base des situations, avez-vous identifié des **difficultés, besoins** que nous pourrions rajouter ou clarifier dans les fiches que nous mettrons à disposition ?

### 2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants. Le chercheur invite les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.

- Avez-vous depuis la dernière séance, expérimenté des **pratiques** qui pourraient être proposées pour répondre aux problèmes ?
- Quels sont les points d'attention et conditions de mise en œuvre de ces pratiques ?
- Comment cette pratique de pédagogie différenciée a-t-elle permis de prendre en compte une difficulté particulière ?
- Est-ce par la présentation du savoir en jeu ? Par l'activité proposée ? Par une organisation temporelle ou spatiale particulière ? Par des regroupements d'élèves ? Par des aides spécifiques ?
- Qu'est-ce qui dans ces pratiques, objectifs et contenus d'enseignement, dans les discours scolaires et dans le langage utilisé, est susceptible de constituer des facteurs participants à la construction de situations qui entravent les apprentissages d'une partie des élèves ?

### 3. Soutien et perspectives via la littérature scientifique. Le chercheur présente un/des point(s) théorique(s) et invite les participants à effectuer des liens avec les pratiques proposées par les enseignants.

**4. Le groupe synthétise et affine les propositions de pratiques à la suite des échanges effectués. Ils travaillent, pour se faire en sous-groupes, sur l'élaboration des fiches-outils.**

- Présentation de quelques incontournables de la fiche : À quels moments et comment peut-on différencier dans cette situation ? En termes de *contenus*, de *processus* et/ou de *production* (voir première séance) ?
- Réflexion en sous-groupes (si le nombre excède 6 participants) sur différents aspects (informations reprises, structure). De quelle manière selon vous, une fiche outil devrait-elle se présenter pour être accessible et utilisable ? Quelles sont les informations qui devraient se retrouver sur cette fiche.
- En sous-groupe, les participants élaborent des panneaux qui synthétisent les échanges menés. Ils évoquent les expérimentations et les conditions de mise en place, ils les critiquent, identifient des conditions de la pertinence ou éléments de vigilance sur les outils ou dispositifs proposés, etc.

Une trace (sous forme de panneau A1) sera co-construite.

→ Les étapes 2, 3 et 4 seront répétées si une deuxième situation problématique peut être abordée lors de la séance.

**5. Définition des modalités de travail des prochaines séances :**

- Le groupe revient sur les situations sélectionnées à la séance 1 et choisit celle(s) qui sera/seront travaillées selon la même logique lors de la dernière séance.

**TROISIÈME SÉANCE**

La dernière séance a pour objectif de continuer à travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors de la séance 2. Il s'agira de continuer à noter et approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.]. Enfin, cette dernière séance sera consacrée à finaliser le canevas des « fiche-outils ». Une attention particulière sera portée aux modalités de diffusion.

## ÉTAPES

### 1. Synthèse des éléments ayant émergé lors des séances précédentes et validations/ajustements par le groupe.

- Avez-vous quelque chose à ajouter ? Est-ce fidèle à vos propos ? Sur base des **situations retenues** en séance 1, avez-vous identifié des **difficultés, besoins** que nous pourrions rajouter ou clarifier ? Avez-vous expérimenté des pratiques de différenciation ?

### 2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants. Le chercheur invite les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.

- Avez-vous depuis la dernière séance, expérimenté des **pratiques** qui pourraient être proposées pour répondre aux problèmes ?
- Quels sont les points d'attention et conditions de mise en œuvre de ces pratiques ?
- Comment cette pratique de pédagogie différenciée a-t-elle permis de prendre en compte une difficulté particulière ?
- Est-ce par la présentation du savoir en jeu ? Par l'activité proposée ? Par une organisation temporelle ou spatiale particulière ? Par des regroupements d'élèves ? Par des aides spécifiques ?
- Qu'est-ce qui dans ces pratiques, objectifs et contenus d'enseignement, dans les discours scolaires et dans le langage utilisé, est susceptible de constituer des facteurs participants à la construction de situations qui entravent les apprentissages d'une partie des élèves ?

### 3. Soutien et perspectives via la littérature scientifique. Le chercheur présente un/des point(s) théorique(s) et invitent les participants à effectuer des liens avec les pratiques qu'ils proposent.

### 4. Le groupe synthétise et affine les propositions de pratiques toujours liées aux situations proposées à la séance 1. Ils travaillent, pour se faire, sur l'élaboration des fiches-outils.

- Rappel de quelques incontournables de la fiche : À quels moments et comment peut-on différencier dans cette situation ? En termes de *contenus*, de *processus* et/ou de *production* (voir première séance) ?
  - Réflexion en sous-groupes sur les différentes situations sélectionnées. Les participants élaborent les panneaux fiches-outils sur PADLET et synthétisent ainsi les échanges menés.
  - De quelle manière selon vous, une fiche outil devrait-elle se présenter pour être accessible et utilisable ? Quelles sont les informations qui devraient se retrouver sur cette fiche. Les participants évoquent les expérimentations et les conditions de mise en place, ils les critiquent, identifient des conditions de la pertinence ou éléments de vigilance sur les outils ou dispositifs proposés, etc.
5. Sur la base des éléments discutés lors des séances précédentes (et formalisés au sein des fiches), les participants se répartissent les trois fiches qui auront déjà été discutées collectivement en séance 2 et 3<sup>5</sup>. Lors de ce travail, le chercheur propose des exemples de canevas de fiches trouvées dans la littérature et qui pourraient alimenter les réflexions pour structurer les panneaux.
6. Réflexions sur les modalités de présentation des fiches et du GE. Discussion collective sur **le bref rapport à destination des enseignants** qui explique les modes d'élaboration des fiches (processus de co-construction des documents et contextualisation du mode d'élaboration des documents).

---

<sup>5</sup> S'il n'est pas possible de réaliser cette étape en-deans les 3h30 prévues, les chercheurs s'acquitteront de cette tâche ultérieurement et confronteront aux participants, à distance, les fiches réalisées.

## ANNEXE 2 - Guide d'entretien pour l'« étude de cas »

Il s'agit de rencontrer un groupe d'enseignant dans leur établissement qui n'ont pas souhaité prendre part au distanciel. La rencontre est prévue en une séance et avec une durée de 2 h 30. L'objectif de cette séance est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins des élèves et d'identifier les pratiques de différenciation mises en œuvre par le ou les enseignants pour répondre aux difficultés identifiées.

### ÉTAPES

#### 1. Moment de prise de contact

- Les participants se présentent en expliquant leurs motivations à participer au GE

#### 2. Rappel du dispositif méthodologique

- Objectifs et principes de la recherche collaborative et règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc.

#### 3. Rappel des attendus de la recherche

- **Prescriptions de l'Avis n° 3 en matière de différenciation.** En F W-B, on associe parfois une différenciation pédagogique à une différenciation institutionnelle ou structurelle, on va alors différencier les parcours. L'élève va aller par exemple en enseignement spécialisé ou va redoubler (dans le secondaire, il ira dans des filières professionnelles souvent vues comme de relégation). Avec le Pacte, ces pratiques ou regards sont en passe de changer. Présentations d'un extrait qui traite de la différenciation et qui présentent la philosophie sous-jacente au Pacte (présentation de paragraphes repris dans l'avis n° 3).
- **Sur la question de la *différenciation pédagogique* en classe et le rôle de la recherche :** un ensemble d'invariants est à prendre en considération lorsqu'il s'agit de penser « *l'accompagnement personnalisé* » tel que demandé par l'équipe de Caroline Désir via la « note rectificative 2 au gouvernement de la FW-B ». L'objectif attendu est d'identifier les conditions qui doivent être réunies pour permettre le bon déploiement de ces activités (nombre requis d'apprenants, type de tâches, aspects du curriculum sur lequel portent la différenciation, freins potentiels et stratégies pour les surmonter, etc.). Enfin, il s'agira, selon les directives de proposer des fiches destinées à guider les

enseignants dans leurs pratiques. Le document se composera de 2, 3 fiches A4 qui se veulent fonctionnelles, localisées, expérientielles avec les conditions de leurs efficacités. Ce qui fonctionne selon les enseignants, quels sont les freins et les difficultés. Le rôle du chercheur est alors de favoriser la problématisation de ces fiches en soulevant des points de tensions relatifs aux éléments conceptuels issus de la littérature sur le sujet. L'organisation des séances permet de co-construire sur la durée ces fiches en les ajustant tout du long.

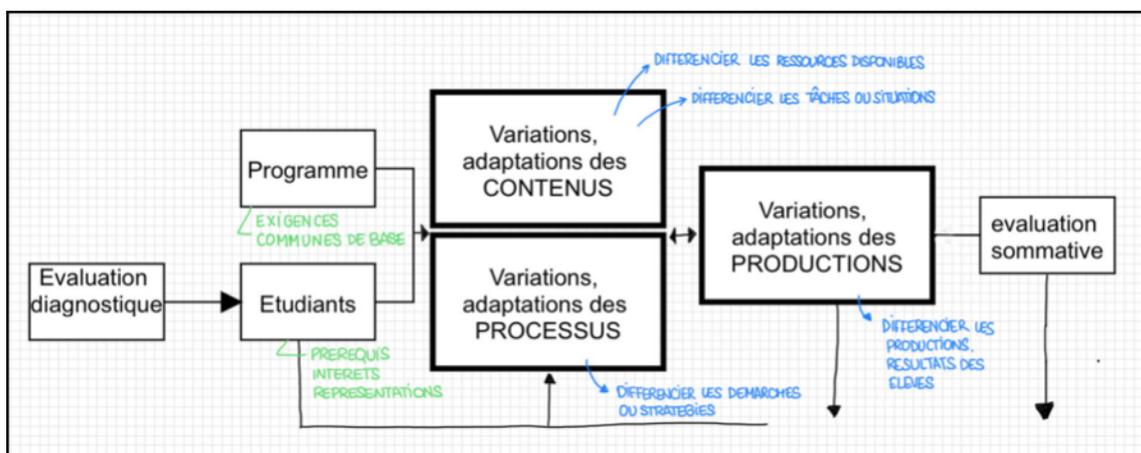
#### 4. Recueil des représentations des enseignants sur la différenciation.

- **Pratiquez-vous** la différenciation ?
- **Qu'est-ce que** l'enseignement différencié pour vous ?
- **Pourquoi** mettre en place de la différenciation selon vous ?
- **Pour qui** faites-vous de la différenciation ?
- **Quand** mettez-vous en place des pratiques de différenciation ?

#### 5. Bref rappel sur le concept de différenciation et les spécificités de la recherche

- **Cadrage**

Présentation brève du sujet du groupe d'étude **MATH** et du tableau ci-joint. Si l'on s'interroge sur la question de l'opérationnalisation de la différenciation dans les classes, la catégorisation en termes de *processus*, *contenus* et *production* est la plus fréquemment usitée. On la retrouve généralement attribuée à Oaksford et Jones (2001), Przesmycki (1991) et Tomlinson (2000, 2004). Le schéma suivant, traduit de Forget (2017), reprend les trois premières variations de différenciation :



il s'agirait, pour accéder à une même compétence ou un même objectif en mathématique, de varier ou adapter 1) les **contenus** d'apprentissage (les concepts, les processus et/ou le vocabulaire mathématique utilisé) ; 2) les **processus** (les stratégies et démarches utilisées par l'élève) ; 3) les **productions** (modalité de présentations et résultats attendus des élèves).

- **Exemples**

- 1) des différenciations de **contenus** qui soient reliés à divers problèmes ou tâches complexes ou encore qui soient pensées avec des matériels et supports variés ;

- 2) des différenciations de **processus** qui soient des stratégies pour aider, par exemple à verbaliser, à étayer et qui mobilisent de nouvelles démarches. Il s'agit alors d'inciter les élèves en mathématiques à exposer leurs stratégies ;

- 3) des différenciations de **productions** avec des modes de représentations variés (par exemple à l'aide de boîte, bandes, etc.) pour montrer sa compréhension ou ses stratégies.

**6. Présentation des fiches-outils créés dans les groupes d'étude et invitation à porter un regard critique sur celles-ci.**

**7. Partage sur les difficultés, besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves dans l'apprentissage des mathématiques au sein de l'école**

- Les participants citent les différentes difficultés/besoins de leurs élèves. Ce premier temps met le focal sur les **obstacles épistémologiques** liés aux mathématiques. Pour guider la discussion, les questions suivantes seront utilisées : Quels sont les obstacles majeurs ? Quelles sont les difficultés auxquelles vos élèves sont régulièrement confrontés ? Quels sont les besoins de vos élèves face à leurs difficultés ?

- Dans un deuxième temps, nous réfléchissons à des **situations concrètes** liées à l'hétérogénéité de ses groupes et où il a dû mettre en place de la différenciation en mathématiques ou qui ont généré des volontés à différencier. :

Quelles sont ces situations (évoquez-les sous la forme d'un récit) ? Cherchez une situation, un cas précis où vous avez mis en place de la différenciation ou où il vous

apparaît indispensable de le faire. Identifier des besoins de différenciation dans la classe (par exemple, quand un enfant bloque dans un contexte).

**7. Identification des difficultés récurrentes et/ou considérées comme pertinentes pour développer des outils de différenciation permettant de répondre à ces besoins.**

- Parmi les situations évoquées, quelles seraient les difficultés les plus prioritaires à discuter ?
- Quels sont les outils sur lesquels il faudrait se focaliser pour les rendre le plus efficaces ou opérationnels possible ?

**nous sélectionnons une difficulté/situation considérée comme prioritaire.**

**8. Invitation à présenter leurs propositions de pratiques**

- Avez-vous expérimenté des **pratiques** qui pourraient être proposées pour répondre aux problèmes ?
- Quels sont les points d'attention et conditions de mise en œuvre de ces pratiques ?
- Comment cette pratique de pédagogie différenciée a-t-elle permis de prendre en compte une difficulté particulière ?
- Est-ce par la présentation du savoir en jeu ? Par l'activité proposée ? Par une organisation temporelle ou spatiale particulière ? Par des regroupements d'élèves ? Par des aides spécifiques ?
- Qu'est-ce qui dans ces pratiques, objectifs et contenus d'enseignement, dans les discours scolaires et dans le langage utilisé, est susceptible de constituer des facteurs participants à la construction de situations qui entravent les apprentissages d'une partie des élèves ?

**9. Synthèse des propositions de pratiques à la suite des échanges effectués..**

- Présentation de quelques incontournables de la fiche : À quels moments et comment peut-on différencier dans cette situation ? En termes de *temps*, *d'espaces* et de *modalités sociales* ?

- De quelle manière selon vous, une fiche outil devrait-elle se présenter pour être accessible et utilisable ? Quelles sont les informations qui devraient se retrouver sur cette fiche.
- Les participants évoquent les expérimentations et les conditions de mise en place, ils les critiquent, identifient des conditions de la pertinence ou éléments de vigilance sur les outils ou dispositifs proposés, etc.

**10. Réflexions sur les modalités de présentation des fiches et de la recherche.**

**Discussion collective sur le bref rapport à destination des enseignants qui explique les modes d'élaboration des fiches (processus de co-construction des documents et contextualisation du mode d'élaboration des documents).**

## Groupe d'étude

### Pacte pour un enseignement d'excellence

« Favoriser l'accompagnement personnalisé en français »

#### Rapport du groupe d'étude mené auprès d'enseignants du fondamental ordinaire (P1-P4)

- Entretiens menés en distanciel -

Séance 1 : 11 février 2022

Séance 2 : 25 février 2022

Séance 3 : 25 mars 2022

Séance 4 : 29 avril 2022

#### Équipe scientifique HEG

Vanessa Angrilli, Agnès Deprit, Amandine Huet (HEG)

#### Équipe de chercheurs et référente académique

Doriane Jaegers et Jonathan Rappe - Patricia Schillings (ULiège)

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

## Table des matières

Avant-propos	3
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre	4
1.1. Principes généraux du « groupe d'étude »	4
1.2. Objectif spécifique du groupe d'étude	7
1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien	7
1.3.1. Thèmes abordés	7
1.3.2. Guide d'entretien	8
1.4. Déroulement des séances	8
1.4.1. Première séance	8
1.4.2. Deuxième séance	11
1.4.3. Troisième séance	12
1.4.4. Quatrième séance	13
1.5. Composition des groupes	7
2. Analyse introductive aux fiches-outils	15
2.1. Le concept de différenciation : représentation des participants et apports théoriques proposés	15
2.2. Difficultés et besoins des élèves de P1-P4 en lecture-écriture	17
2.3. Thématiques des fiches-outils	19
2.4. Synthèse	23
3. Références	24
4. Annexes	26

## Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter une synthèse des propos recueillis auprès d'un groupe d'instituteurs et d'institutrices de l'enseignement fondamental ordinaire, enseignant de la première à la quatrième année, rencontrés à quatre reprises aux cours d'entretiens collectifs dans le cadre d'un groupe d'étude.

Ce groupe d'étude intégré aux travaux du chantier 2 portait sur l'accompagnement personnalisé en français et particulièrement sur les pratiques de différenciation (de processus, de productions et de contenus) dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture/écriture lors des quatre premières années de l'enseignement primaire.

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre, les principes généraux de la méthode par « groupe d'étude », l'objectif spécifique poursuivi par le groupe d'étude, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement du dispositif, la méthode de traitement des données recueillies et la description du public rencontré.

Dans la deuxième section, une analyse introductive mettant en lumière les représentations des participants quant aux grands principes de la différenciation sera d'abord proposée. Ensuite, les difficultés récurrentes dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture/écriture qu'ils identifient entre la 1<sup>re</sup> et la 4<sup>e</sup> années du primaire seront brièvement présentées afin d'introduire les fiches-outils (disponibles en annexe) co-construites grâce l'expertise des membres (enseignants et chercheurs). Un court cadrage théorique sera également proposé pour chaque fiche afin d'en souligner la pertinence. Cette partie se clôture par une synthèse, proposant au lecteur, l'essentiel des informations contenues dans les fiches.

## 1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

Organisé en lien avec le développement des différents chantiers de mise en œuvre du *Pacte pour un enseignement d'excellence*, le **cadre participatif** a pour visée l'appropriation progressive des réformes par les différents intervenants dans le cadre d'une approche « adaptative » du changement. Il poursuit trois objectifs :

1. clarifier les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser aux raisons des changements ;
2. contribuer à l'élaboration des mesures et initiatives de mise en œuvre à partir de l'analyse des acteurs ;
3. susciter l'essaimage et l'usage effectif de pratiques pertinentes.

La mise en œuvre du Pacte, comme toute mise en œuvre de réforme, suscite des réactions propres aux processus de changement. Ces réactions, si elles ne sont pas considérées, peuvent entraver une appropriation réussie. Dans ce sens, la clarification des mesures vise à lever les incompréhensions ou interprétations erronées, la mise en évidence des enjeux tant individuels que collectifs et sociétaux veut apporter une légitimation des initiatives et des mesures prises.

Pour ce faire, en lien avec la thématique de cette étude, la méthodologie des groupes d'étude a été choisie. Nous la présentons en passant en revue ses principes généraux, l'objectif spécifique du groupe d'étude, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement des séances, le traitement des données et la composition du groupe rencontré.

### 1.1. Principes généraux du « groupe d'étude »

Le groupe d'étude permet une réflexion approfondie sur un sujet particulier en proposant, selon les besoins des échanges, un aller-retour avec le terrain d'expérimentation, des essais concrets, des enquêtes locales, l'intervention d'experts ou la sollicitation de toutes autres ressources qui viendraient nourrir la réflexion. Dès lors la co-construction souhaitée est favorisée et l'innovation possible.

Ancré sur les fondements de la recherche collaborative (Bourassa *et al.*, 2007 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015 ; Desgagné, 1997), le groupe d'étude a pour caractéristique de produire des effets à deux niveaux. Le premier est la construction de connaissances nouvelles. Le second est le développement du participant, qu'il soit « personnel », « professionnel direct » puisque sa professionnalité est touchée ou « professionnel indirect »

quand les effets du groupe d'étude percolent dans son milieu de travail et impactent ses collègues qui bénéficient des nouvelles ressources rapportées par le participant (figure 1). Pour favoriser ces bénéfices, une interrelation doit s'établir entre les conditions nécessaires pour que le groupe fonctionne (relation symétrique, responsabilités réparties amenant un investissement de chacun et une prise de conscience de l'utilité du groupe d'étude, prise en compte des contraintes organisationnelles) et le processus de travail à mettre en place (co-construction entre partenaires, valorisation de l'expertise de chacun, sentiment de reconnaissance). De cette manière, un climat de confiance et de bien-être propice aux échanges peut s'installer et générer des bénéfices perçus par tous les acteurs.

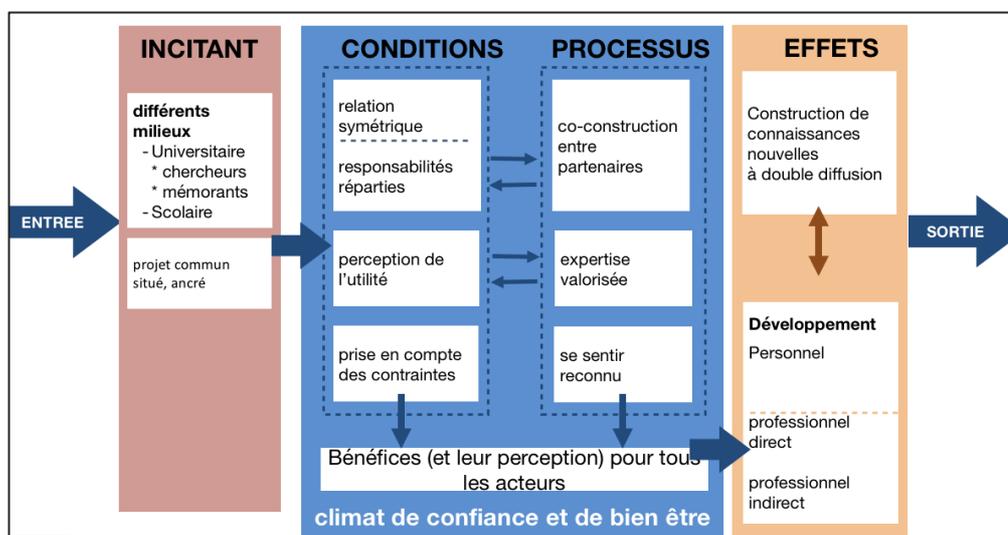


Figure 1. Modélisation des constituants d'une recherche collaborative (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015, p. 111).

De cette méthodologie participative, nous retenons plusieurs points d'attention, que nous avons veillé à mettre en place au sein de nos rencontres :

- organiser 4 à 5 rencontres pour disposer d'un temps suffisant permettant de créer puis de maintenir une dynamique de groupe et de construire une réflexion ;
- espacer les rencontres pour permettre aux participants, de retour sur leur terrain d'origine, de récolter des traces auprès des collègues ou d'expérimenter des dispositifs ;
- constituer un groupe de maximum 15 personnes pour encourager l'expression de chacun. Un nombre même inférieur à 10 personnes peut s'avérer opportun, car plus le nombre de participants sera élevé, plus les possibilités d'approfondissement des apports individuels se réduiront (Baribeau et Germain, 2010) ;

- favoriser les statuts différents – *a minima* les chercheurs et les participants - pour approfondir les réflexions, croiser les expertises et cerner la thématique sous différentes facettes ;
- recueillir l'adhésion des participants pour encourager leur engagement tout au long des rencontres et soutenir la co-construction attendue.

Concrètement, les participants conviés sont les acteurs concernés par la thématique. Ils sont recrutés sur une base volontaire. Afin de toucher la variété du contexte belge et d'approcher une représentativité des informations récoltées (Birch et Pétry, 2011), une attention est portée sur l'invitation d'acteurs issus de réseaux, régions, origines socio-économiques différents. Le principe de confidentialité est assuré, l'anonymat garanti afin de soutenir l'éthique méthodologique et d'encourager la liberté de parole (Lukensmeyer, 2006).

Pour organiser ce processus itératif, et lorsque le groupe est demandeur, il peut être pertinent d'instaurer un comité de pilotage (Houart et Duchesne, 2003). Ce dernier, composé de participants volontaires et de collaborateurs scientifiques, se réunit après chaque séance afin de planifier la rencontre suivante et réajuster le dispositif si nécessaire. Ainsi, le contenu et les modalités de chaque séance de travail sont définis conjointement par des collaborateurs scientifiques et par plusieurs participants réunis au sein du comité de pilotage.

Dans le contexte spécifique du processus participatif du Pacte pour un enseignement d'excellence, les discussions sont organisées autour d'une ligne de conduite d'abord validée par les chefs de chantier et par l'administration. Au creux de cette balise, les réflexions du groupe peuvent guider la discussion vers l'un ou l'autre point considéré comme prioritaire, tout en restant fixés sur l'objectif visé. Ajoutons qu'en cette année de pandémie 2020-2021, les rencontres se font à distance, au moyen de la plateforme *Teams*.

L'analyse fait l'objet d'une synthèse des discours par catégorisation d'idées (L'Écuyer, 1990) mais peut également porter sur une production particulière (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2015).

Enfin, il semble important de souligner que le processus participatif n'est mis en place qu'après avoir reçu préalablement l'accord du gouvernement (note au gouvernement), ainsi que l'aval des chefs de chantier et de l'administration sur la constitution des groupes, la thématique à aborder et la méthodologie choisie. Le guide d'entretien et, le cas échéant, les lettres

d'invitations et la liste des participants sont aussi soumis à la validation des chefs de chantier et de l'administration.

## 1.2. Objectif spécifique du groupe d'étude

En résumé, l'objectif du groupe d'étude est de **co-construire** de nouvelles connaissances grâce à l'expertise des différents acteurs :

- permettant des allers-retours entre le milieu d'appartenance des participants et les rencontres du groupe d'étude ;
- puisant des informations, ressources, avis dans le milieu d'origine ;
- enrichissant les réflexions au sein du groupe ;
- favorisant la co-construction du processus ;
- construisant des connaissances nouvelles ;
- stimulant le développement personnel et professionnel des acteurs.

## 1.3. Composition des groupes

Le groupe est composé de sept enseignants de l'enseignement primaire, issus de la première à la quatrième année primaire.

## 1.4. Thèmes abordés et guide d'entretien

Dans cette section, nous présentons successivement les thèmes abordés et le guide d'entretien qui balise les rencontres.

### 1.4.1. Thèmes abordés

Trois thèmes intimement liés à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture/écriture ont été développés par le groupe d'étude :

- La compréhension en lecture : le besoin d'entendre pour comprendre

- Le déchiffrage et la motivation<sup>1</sup> en lecture : travail autour de la fluence et de son évaluation
- Le choix différencié des supports d'apprentissage de la lecture/écriture et la résistance des textes

Deux thèmes sur la gestion de l'hétérogénéité dans les classes de manière générale ont aussi retenu l'attention des participants. Ainsi, deux fiches supplémentaires ont été créées : la première porte sur la gestion de la différenciation dans les grandes classes et la seconde propose un inventaire de techniques de différenciation des procédures, des productions, des supports/ressources et de l'environnement (testées au sein des classes des membres du groupe). Ces techniques sont parfois spécifiques à la lecture-écriture, parfois plus générales.

Ces 5 thématiques ont émergé et se sont précisées au fil des premières séances. L'explication des étapes de l'étude, dans les sections suivantes, résume la naissance et l'évolution de ces dernières, jusqu'à la constitution des fiches-outils. Une analyse plus détaillée des résultats est proposée en p. 15.

#### 1.4.2. Guide d'entretien

Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide comprenant des questions principales et des questions de relance. Ce canevas figure en annexe 1.

### 1.5. Déroulement des séances

Quatre séances ont été proposées dans le cadre de ce groupe d'étude. Leur déroulement est repris synthétiquement ci-dessous, ainsi qu'un résumé des produits de chacune des séances.

#### 1.5.1. Première séance

L'objectif de la première séance est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins des élèves en lecture/écriture. Il s'agit également d'identifier les pratiques de

---

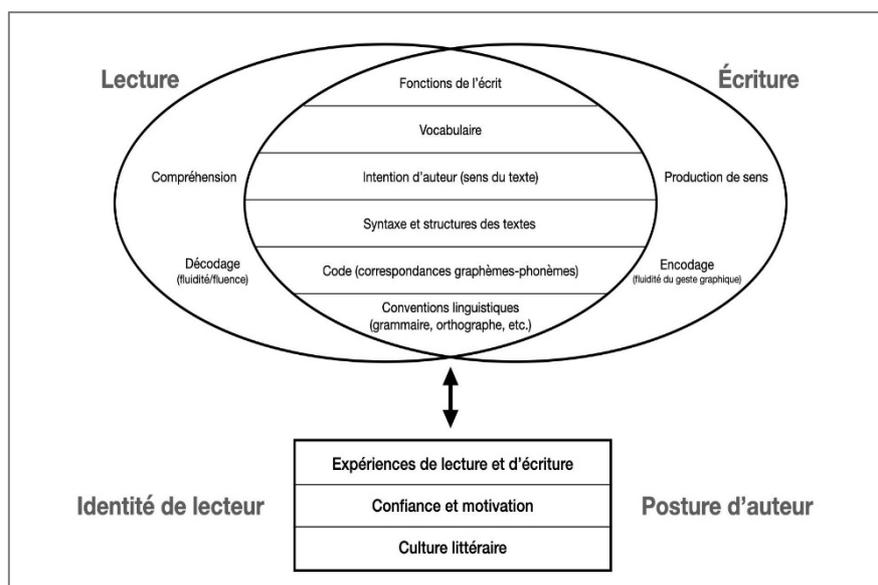
<sup>1</sup> Le terme motivation ici regroupe non seulement l'idée d'une motivation à lire, mais aussi des concepts motivationnels tels que la confiance en soi, la perception de ses capacités de lecteurs, etc. Elle est associée au déchiffrage dans ce cadre car

différenciation mises en œuvre au sein des classes de l'enseignement primaire pour répondre aux difficultés identifiées.

La séance se déroule en six étapes.

1. Brise-glace, moment de prise de contact.
2. Rappel du dispositif méthodologique (objectifs du Groupe d'étude, principes de la recherche collaborative et règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc.) et présentation des quatre séances ainsi que du livrable attendu (fiches-outils).
3. Émergence des représentations des enseignants sur la différenciation (particulièrement en français).
4. Brainstorming sur les difficultés et/ou les besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves dans l'apprentissage de la lecture/écriture.

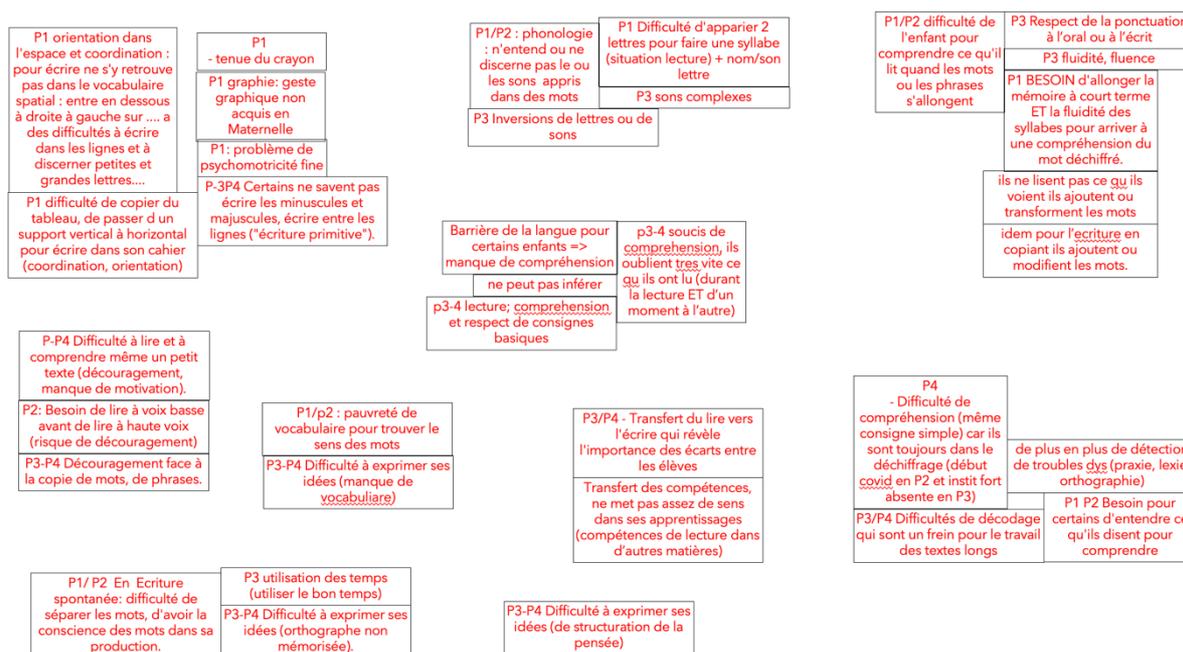
Les difficultés et/ou les besoins ont été organisés en les inscrivant dans un modèle théorique synthétisant les différentes composantes de la lecture-écriture. Ce modèle a été élaboré par les chercheurs sur la base de plusieurs propositions issues de la littérature scientifique (Alamargot & Morin, 2019 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021 ; Fitzgerald & Shanahan, 2000 ; Goigoux, Cèbe & Pironom, 2016 ; Lebrun, 2007 ; Tauveron, 2004). Le modèle s'accorde par ailleurs avec les référentiels du cours de français dans le tronc commun prévu par le *Pacte pour un enseignement d'Excellence*, ce qui permettra d'organiser le travail en concordance avec les politiques éducatives en vigueur et futures.



**Figure 2. Composantes de la lecture-écriture**

Après avoir explicité ce modèle, les chercheurs ont invité les participants à réfléchir à d'autres difficultés et/ou des besoins liés à des dimensions de la lecture/écriture qui n'auraient pas encore été abordés.

Un large panorama des difficultés et besoins des élèves est ainsi apparu<sup>2</sup> :



**Figure 3 – Panorama des besoins et difficultés identifiés par les enseignants**

5. Identification des difficultés/besoins récurrents et/ou considérés comme pertinents pour le développement d'outils de différenciation.

À l'issue de cette séance, le groupe a pointé 5 grandes thématiques dont 3 se rattachent directement à l'apprentissage de la lecture/écriture et 2 relèvent davantage des pratiques de différenciation en général :

1. *La confiance, la motivation à lire*
2. *La compréhension*
3. *Décodage (développer la fluence)*
4. *Le feedback formatif*

<sup>2</sup> Ce dernier est plus amplement développé dans la partie « Analyse introductive aux fiches outils », p. 15.

5. *La planification et la gestion de la différenciation (horaire et organisation en ateliers)*

6. Proposition d'une structure pour la prochaine séance.

Les participants ont été invités à envoyer aux chercheurs, avant la 2<sup>e</sup> séance (pour le 20/02 au plus tard), un ou plusieurs exemples de pratiques personnelles de différenciation rencontrant au moins une des thématiques sélectionnées précédemment (étape 5). Si, pour une situation sélectionnée, aucun des enseignants ne peut proposer une pratique réelle de différenciation, le groupe co-construira des propositions de pratiques. Pour guider l'apport personnel des participants, les chercheurs leur proposent des grandes lignes directrices (voir questions du guide d'entretien, annexe 1).

1.5.2. *Deuxième séance*

La deuxième séance s'articule autour des problématiques identifiées lors de la séance 1. Particulièrement, quatre pratiques en lien avec le décodage et la fluence (thématique 3) sont discutées : les chuchoteurs, l'usage de l'application *Notability* et la lecture à l'autre (dans deux versions différentes, menées par deux participants différents).

La séance est structurée en cinq temps.

1. Synthèse des éléments ayant émergé lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.
2. Présentation de l'explicitation en pédagogie (Goigoux, 2010 ; Schillings, 2021) comme invariant dans la gestion des difficultés des élèves, sans la présenter comme une « recette miracle », ni comme une méthode préférentielle. L'explicitation n'est pas, en soi, une méthode mais un ensemble de lignes directrices pouvant s'accorder avec plusieurs méthodes.
3. Présentation de trois pratiques de différenciation par les participants. Pour chaque pratique, les chercheurs invitent les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.

4. Apports et perspectives via la littérature scientifique<sup>3</sup>. Les chercheurs présentent le/les point(s) théorique(s) et invitent les participants à effectuer des liens avec les pratiques qu'ils proposent.
5. Le groupe synthétise et affine les propositions de pratiques à la suite des échanges effectués.

→ *Les étapes 3, 4 et 5 sont répétées pour les quatre pratiques discutées.*

6. Réflexion sur le contenu de la fiche-outil. Les chercheurs proposent aux participants de réfléchir aux éléments importants qu'ils souhaitent retrouver dans la fiche-outil. Quelques idées ressortent des échanges :

- l'intérêt de partir d'une situation problématique de classe ;
- l'importance de donner des ressources pratiques et concrètes pour les enseignants ;
- le caractère clair et concis de la fiche ;
- la vulgarisation des apports théoriques proposés.

Après avoir pris note des idées énoncées, les chercheurs s'engagent à faire une proposition<sup>4</sup> de fiche que le groupe pourra librement critiquer/ajuster (voir séance 4).

### 1.5.3. Troisième séance

La troisième séance suit la même méthodologie que celle évoquée à la séance 2 à l'exception de l'étape 2 (qui n'est pas répétée). Lors de cette rencontre, quatre pratiques ont été discutées : l'étude de mots (en lien avec le thème 3 consacré au décodage et à la fluence, mais aussi avec le thème 1 propre à la motivation en lecture<sup>5</sup>), le métronome (en lien avec le thème 3 et particulièrement, la fluence), le choix de textes résistants ou dits « à la pointure de l'élève » en fonction de l'élève (en lien avec le thème 2 consacré à la compréhension et le thème 1 propre à

---

<sup>3</sup> La sélection de cette littérature a été conditionnée par les propositions des participants, d'où la consigne formulée à la séance précédente de communiquer ces propositions aux chercheurs au préalable.

<sup>4</sup> Une réunion réunissant tous les membres de l'équipe scientifique concernés par des groupes d'étude propres à l'accompagnement personnalisé a eu lieu à Bruxelles le 16 mars 2022. Au cours de celle-ci, les chercheurs et les membres de l'ISPG se sont notamment accordés sur le canevas des fiches-outils (en veillant à intégrer les idées des participants).

<sup>5</sup> La motivation s'est avérée être une thématique transversale, qui fût finalement fondue au sein des autres thématiques.

la motivation), et l'organisation d'ateliers différenciés en lecture (en lien avec le thème 5 propre à la planification et la gestion de la différenciation). Un inventaire de techniques pour faciliter la différenciation dans les classes a également été proposé par une participante.

Notons que la thématique 5 n'a pas fait l'objet de propositions concrètes d'activités par les membres du groupe. Elle a donc été naturellement abandonnée.

#### 1.5.4. Quatrième séance

La quatrième séance a été consacrée à la conception des « fiches-outils » sur la base d'un canevas proposé par les chercheurs.

Concrètement, la séance comportait 5 étapes :

1. Présentation du canevas des fiches-outils. Les chercheurs proposent une organisation spécifique de la fiche qui devrait contenir les éléments suivants : titre accrocheur (idéalement sous forme de question), situation typique (liée au contexte de classe), problématique, trois à quatre pistes concrètes (pratiques de classe), effets perçus chez les élèves et apports scientifique (cf. annexe 2). Pour faciliter la compréhension des participants, les chercheurs ont déjà concrétisé une première fiche intitulée provisoirement « besoin d'entendre pour comprendre » et invitent les participants à la critiquer et l'améliorer.
2. Réflexion sur les thématiques et les titres accrocheurs des fiches-outils : les chercheurs rappellent les problématiques qui ont été discutées lors des séances précédentes. Ensemble, chercheurs et enseignants définissent les fiches-outils qui doivent être créées. Ils cherchent également des titres accrocheurs sous forme de question pour chaque fiche. Au fil de la discussion, 5 fiches-outils sont imaginées autour des thématiques suivantes :
  1. Le besoin d'entendre pour comprendre (titre : Que faire pour que le décodage ne freine plus la compréhension en lecture ?)
  2. La fluence (titre : Comment améliorer la fluence ?)
  3. La résistance des textes (titre : Comment choisir un texte « à la peinture » de l'élève ?)
  4. La différenciation dans les grandes classes (titre : Différencier avec 25 élèves = plus facile à dire qu'à faire ?)

5. L'inventaire de techniques générales de différenciation (titre : quelles sont les techniques « testées et approuvées » par des enseignants chevronnés pour différencier en classe ?)
3. Ajout des derniers partages de pratiques personnelles de différenciation : certaines pratiques proposées par des membres du groupe n'ont pas pu être discutées aux séances 2 et 3. Les chercheurs proposent donc à ces personnes de les exposer brièvement afin de voir si elles peuvent intégrer les thématiques définies pour les fiches. Des enseignants prennent ainsi la parole et une discussion s'engage autour de deux pratiques spécifiques : les visualisations mentales et les ateliers interdisciplinaires.
4. Première concrétisation des fiches-outils en sous-groupes : sur la base des discussions de l'étape 2, les participants se répartissent les fiches à réaliser (hormis la fiche 1, que les chercheurs finaliseront, et la fiche 2, qui fut largement discutée à l'étape précédente, et dont la rédaction a été déléguée aux chercheurs). Chaque groupe, constitué d'au moins deux enseignants et un membre de l'équipe scientifique, s'est lancé dans la rédaction d'une ébauche de la fiche qui leur a été attribuée en respectant le canevas discuté à l'étape 1. À l'issue de cette étape, les chercheurs collectent l'ensemble des fiches et s'engagent à les finaliser. Leurs rôles ont consisté à donner une formulation finale aux apports des enseignants, à compléter les sections « apports scientifiques », puis à réaliser la mise en page finale.

## 2. Analyse introductive aux fiches-outils

Cette analyse introductive aux fiches-outils est organisée en trois parties. La première est consacrée à l'explicitation de la thématique principale de ce groupe d'étude : l'accompagnement personnalisé ou plus précisément, les pratiques de différenciation. Nous exposerons les principales représentations de ce concept partagées par les membres du groupe tout en développant certains éléments théoriques importants.

La deuxième partie porte sur la présentation des difficultés et besoins des élèves de P1-P4 en lecture-écriture identifiés par les participants (cf. figure 3). Cette présentation sera articulée au modèle théorique des composants de la lecture-écriture présenté en figure 2.

Enfin, la troisième partie développe le canevas des différentes fiches-outils et présente brièvement, d'un point de vue concret, mais aussi théorique, les 5 thématiques abordées dans celles-ci.

### 2.1. Le concept de différenciation : représentation des participants et apports théoriques proposés

La différenciation est une forme de prise en compte opérationnelle de la diversité des élèves dans leur rapport à la matière enseignée. Concrètement, on retrouve dans la littérature scientifique (Boucenna, 2021 ; Crahay et Wanlin, 2013), quatre types de différenciation :

- La différenciation des processus (méthode, guidage, temps, etc.)
- La différenciation des productions attendues (et donc des objectifs)
- La différenciation des contenus, ressources et supports
- La différenciation des structures/de l'environnement

Lorsqu'on demande aux participants de définir le concept de différenciation, ils mettent spontanément l'accent sur **la différenciation des processus et des contenus** pour faire face à l'hétérogénéité des classes. Ainsi, un enseignant explique : « *différencier, c'est trouver des moyens différents pour pouvoir répondre aux besoins de chaque élève* ». Pour parvenir à les identifier, un participant pointe l'importance de « *prendre du recul* » sur les acquis de chaque élève afin d'ajuster au mieux l'enseignement proposé. Cette suggestion rejoint les pratiques d'évaluation diagnostique et formative, recommandées par les chercheurs (Crahay & Wanlin,

2013 ; Feyfant, 2008). Il est en effet important de prévoir d'identifier, en amont, ce que les élèves connaissent déjà sur la matière (diagnostique), mais aussi de développer, tout au long de l'apprentissage, des moments (formels ou non) de feedbacks spécifiques et centrés sur la tâche (Galand, 2017 ; Georges et Pansu, 2011). Ces démarches sont autant bénéfiques pour l'enseignant (qui peut ajuster ses méthodes et les personnaliser si besoin) et pour l'élève (qui, en prenant conscience de ses propres processus d'apprentissage, de ses points forts et de ses faibles, peut s'autoréguler et progresser).

Les participants insistent également sur l'idée que la vision personnelle de chaque élève et de ses spécificités doit s'inscrire dans une posture générale d'enseignant qui respecte le rythme de ses élèves, mais aussi dans une dynamique d'école qui autorise les enseignants à fonctionner de la sorte. Pour que cela fonctionne, la différenciation doit, selon eux, « *être le problème de TOUTE l'équipe éducative* ».

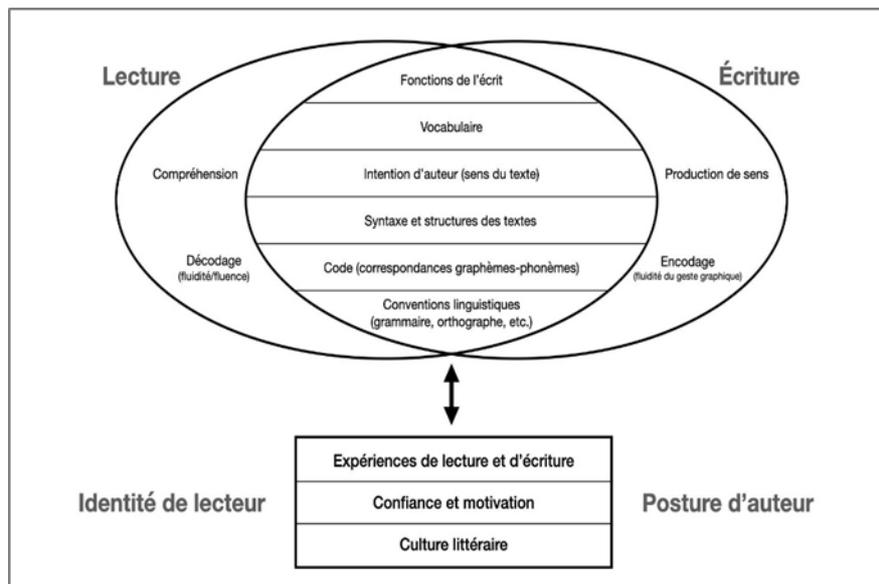
En ce qui concerne la **différenciation des attendus**, les enseignants du groupe sont parfois divisés. Alors que certains expriment l'idée qu'il est important de « *faire progresser chaque élève au maximum de ses possibilités* », quitte donc à avoir des différences d'acquis préalablement assumés, d'autres soulignent l'importance de viser un même objectif (tout en autorisant des « *chemins différents pour y arriver* »). À ce sujet, l'équipe de chercheurs insiste sur le principe d'égalité des acquis et rappelle ainsi l'importance d'éviter une différenciation des objectifs (Crahay et Wanlin, 2013). Il est nécessaire d'assurer une base commune dans les apprentissages de chaque élève (en respect avec les référentiels) même si des dépassements restent possibles.

Une des préoccupations majeures du groupe réside dans la nécessité d'éviter de creuser les écarts entre les élèves, risque souvent accru lorsqu'il y a une prédominance des formats de tâches individuelles. Ainsi, les chercheurs clôturent ces réflexions conceptuelles en insistant sur le **principe d'explicitation** qui, comme son nom l'indique, consiste à rendre explicites les processus cognitifs (Goigoux, 2010 ; Schilling, 2021). Plus concrètement, il s'agit d'éviter les pédagogies qui, en rendant les enjeux d'apprentissage invisibles (par des tâches trop « habillées » et peu de moments d'institutionnalisation du savoir), empêchent certains élèves (souvent les plus faibles et/ou les plus socio-économiquement défavorisés) d'accéder au sens de l'activité scolaire et d'identifier ce qui a été appris (Bautier et Goigoux, 2004). Il est primordial d'exposer clairement aux élèves la finalité des tâches, mais aussi d'explicitier les

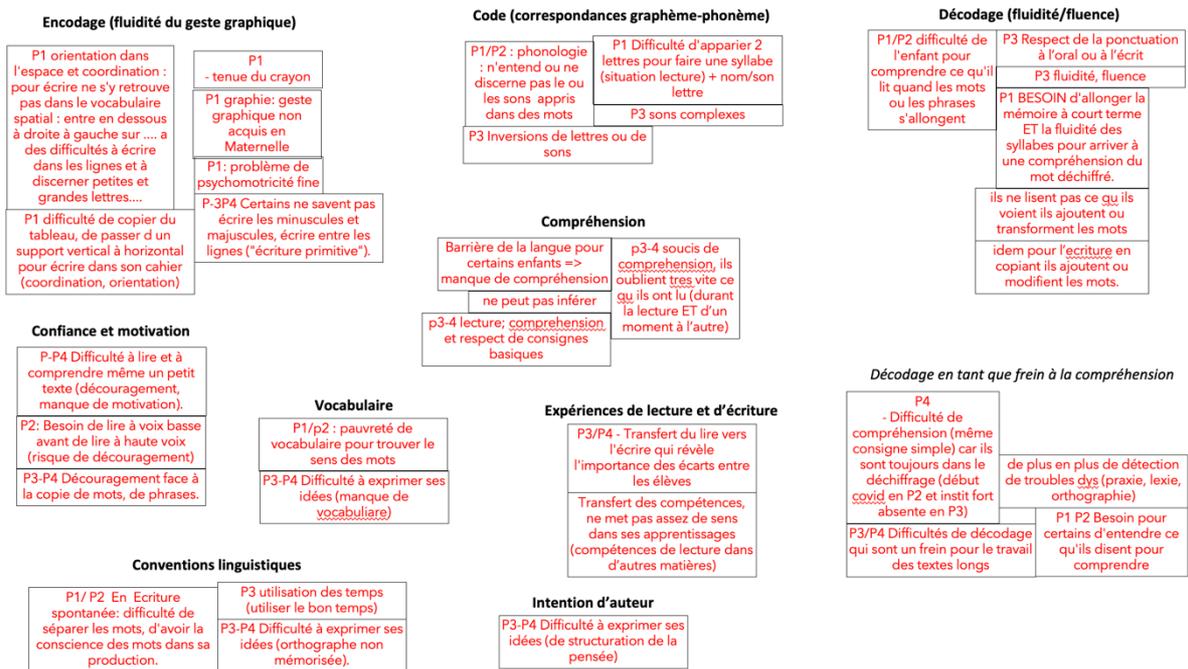
procédures, les stratégies et les connaissances à mobiliser pour y parvenir. La mise en évidence de la diversité des démarches cognitives mobilisables revêt un caractère d'autant plus essentiel que l'on se trouve face à des tâches complexes et inédites telles que la lecture de textes. Ce principe a été pris en compte dans la construction des fiches et fût, dans la mesure du possible, mis en évidence au sein de ces dernières.

## 2.2. Difficultés et besoins des élèves de P1-P4 en lecture-écriture

Les participants ont énoncé les principales difficultés et besoins que rencontrent leurs élèves de P1 à P4 dans le domaine de la lecture-écriture. Dans un premier temps, les idées ont été retranscrites en vrac. Elles ont ensuite été regroupées en catégories (figure 3) en fonction du modèle présenté en figure 2 et repris ci-dessous.



**Figure 2. Composantes de la lecture-écriture**



**Figure 3 – Panorama des besoins et difficultés catégorisées en fonction du modèle théorique**

Notons que, si la plupart des difficultés identifiées pouvaient être directement associées à une composante précise de la lecture-écriture, d'autres concernaient l'interaction entre deux composantes de la lecture : le décodage et la compréhension. Plusieurs enseignants ont effet mis en évidence que le travail de décodage opéré par l'élève constituait parfois un frein à la bonne compréhension du texte.

Les enseignants ont ensuite sélectionné, parmi ces catégories de difficultés, celles pour lesquelles il était prioritaire, selon eux, de proposer des pistes d'action différenciées. Les discussions qui ont eu lieu durant la première rencontre mettait également en évidence deux thématiques transversales : la formulation de feedbacks formatifs, ainsi que la planification et la gestion de la différenciation dans l'horaire de la classe et l'organisation d'ateliers. Cinq thématiques prioritaires ont ainsi été retenues :

1. *La confiance, la motivation à lire*
2. *La compréhension*
3. *Décodage (notamment, le fait de développer la fluence)*
4. *Le feedback formatif*
5. *La planification et la gestion de la différenciation (horaire et organisation en ateliers)*

### 2.3. Thématiques des fiches-outils

Les participants ont été invités à apporter des idées d'activités différenciées, qui font partie de leurs pratiques courantes, en référence à ces thématiques. Finalement, aucune pratique ne concernait la thématique du feedback formatif. Celle-ci fût donc abandonnée. Au fil des rencontres, 11 pratiques ou ensembles de pratiques ont été présentées par les participants et discutées collectivement :

1. Les chuchoteurs ;
2. L'application *Notability* ;
3. La lecture à l'autre (version d'un des participants) ;
4. La lecture à l'autre (version d'un autre participant) ;
5. L'étude de mots au sein d'un atelier ;
6. L'usage du métronome ;
7. La sélection de textes en fonction des acquis et de la motivation des élèves ;
8. L'organisation pratique et temporelle d'ateliers différenciés ;
9. Un inventaire des techniques de différenciation ;
10. Les visualisations mentales ;
11. Les ateliers interdisciplinaires.

Les participants ont non seulement été invités à décrire le déroulement de ces dispositifs, mais aussi à réfléchir aux conditions garantissant le bon fonctionnement de ceux-ci. D'un point de vue théorique, les chercheurs ont apporté un éclairage sur la pertinence de chaque dispositif tout en émettant leurs suggestions pour une gestion optimale de ceux-ci.

Les échanges ont ainsi donné naissance à la construction de 5 fiches-outils, regroupant chacune différentes pratiques discutées collectivement. La structuration des fiches-outils propose systématiquement, comme porte d'entrée, une problématique rencontrée en classe. Ces dernières ont été formulées en référence aux difficultés des élèves identifiées lors de la première rencontre.

**1) Fiche n°1 : La compréhension en lecture est freinée par le décodage. Comment faire ?  
Le besoin d'entendre pour comprendre**

Dans les situations de « lecture silencieuse », une difficulté classiquement identifiée par les enseignants est que certains élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Concentrés sur le décodage du texte car il n'est pas automatisé, la charge cognitive qu'il représente les met alors en grandes difficultés pour construire le sens de ce dernier. Pour parer à cette difficulté, les trois activités proposées dans la fiche-outils n°1 suggèrent de miser sur l'allègement du décodage du texte et/ou sur un travail de la fluence pour favoriser la centration sur la compréhension. Concrètement, *les chuchoteurs* et *l'application Notability* misent sur l'oralisation du texte. Les chuchoteurs sont des petits « cornets » qui permettent aux enfants de s'entendre lire à voix basse. L'application *Notability* permet, quant à elle, de générer automatiquement une lecture orale du texte et un surlignage instantané des mots lus. L'enfant peut ainsi lire le texte tout écoutant l'oralisation proposée par l'application. Dans l'apprentissage de la lecture, la compréhension du langage oral se développe plus tôt et facilite le passage à la compréhension de l'écrit (Bianco et Lima, 2017). Ces deux activités aident donc les élèves rencontrant des difficultés à « laisser la place », d'un point de vue cognitif à la compréhension du texte écrit. Enfin, l'activité de *lecture à l'autre* permet non seulement de miser sur la compréhension orale d'un texte (pour l'élève qui écoute), mais facilite également le développement de la fluence (pour l'élève qui lit à voix haute). De plus, cette activité qui consiste à lire un texte à un camarade de classe a démontré des effets bénéfiques (Boushey & Moser, 2007) sur le plan de l'attention et de la motivation à lire (y compris des textes longs).

**2) Fiche n°2 : Comment améliorer la fluence ? S'exercer régulièrement et s'autoévaluer**

Lorsqu'un enseignant invite un élève à lire oralement un texte, il peut être surpris par la lenteur de la lecture et/ou son caractère particulièrement « haché ». Or, il est primordial de permettre à chacun de reconnaître rapidement (et sans effort) les mots imprimés et de lire au rythme de la parole avec une prosodie adaptée. Une lecture fluide est, en effet, indispensable au développement de la compréhension en lecture (Bianco & Lima, 2017). Les activités qui travaillent la fluence peuvent prendre des formes variées et porter sur des mots, des phrases ou des textes selon le niveau des élèves. Bianco et Lima (2017) pointent cependant quelques principes fondamentaux : définir les objectifs poursuivis, effectuer un modelage par l'enseignant, encourager les lectures répétées, fournir des feedbacks (immédiats et fréquents) et travailler la compréhension du texte lu. C'est en respectant ces perspectives que l'activité «

*étude de mots* » et l'activité centrée sur le « *métronome* » ont été proposées dans la fiche n°2. Alors que le métronome permet d'exercer la fluence en lecture de syllabes de manière répétée, l'étude de mots permet à l'élève de développer la fluence à son rythme et d'évaluer ses progrès par des feedbacks précis de l'enseignant lui permettant de situer sa progression. Ces activités développent également la motivation en lecture et la confiance en soi, en s'assurant de ne pas créer un climat de compétition entre élèves, mais une recherche du progrès personnel (Sarrazin et al., 2006).

### **3) Fiche n°3 : Comment choisir un texte « à la pointe » de l'élève ? Diversifier les supports de lecture en veillant à leur résistance**

Une difficulté récurrente dans les classes de l'enseignement primaire est la gestion de l'hétérogénéité des acquis en lecture. Pour favoriser les progrès de chacun, les enseignants sont désireux de pouvoir diversifier les supports de lecture afin de proposer aux élèves des textes qui leur soient suffisamment « résistants », c'est-à-dire des textes « ni trop difficiles », « ni trop faciles » pour eux. Ce jeu sur la difficulté peut porter sur différentes composantes du texte : la longueur, le vocabulaire, le nombre et la nature des inférences... (Bianco et Lima, 2017 ; Schillings, 2021 ; Tauveron, 1999). Engager une réflexion sur la résistance des textes proposés à chacun constitue une tâche féconde et un élément central dans la différenciation des supports.

Ainsi, dans la fiche n°3, les enseignants explicitent quelques astuces qu'ils mobilisent dans leur classe pour différencier les textes proposés aux élèves et réfléchir efficacement à la résistance de ceux-ci.

### **4) Fiche n°4 : différencier avec 25 élèves, plus facile à dire qu'à faire ? Rendre la différenciation possible dans les grandes classes**

Il semble parfois difficile pour les enseignants de différencier lorsqu'ils ont, face à eux, une classe de 25 élèves qui éprouvent tous des besoins d'apprentissage différents. Les enseignants du groupe de travail ont cependant suggéré des techniques pour rendre la différenciation dans les grandes classes gérable et non utopiste.

La fiche-outil n°4 propose ainsi d'agir en "amont de la différenciation" afin de mieux cibler les besoins de chacun, mais suggère aussi des modalités d'organisation de la classe qui rendent la différenciation possible. Elle développe ainsi trois pistes principales : (1) des moments

d'observation de la part de l'enseignant lorsque les élèves travaillent en autonomie ; (2) le recours à une « table d'appui » permettant de regrouper temporairement des élèves ayant des besoins spécifiques et d'engager des échanges personnalisés avec l'enseignant et enfin, (3) une organisation de classe en ateliers. Si les trois pistes sont présentées séparément, elles peuvent aisément se combiner.

Nous tentons de montrer, au travers des apports scientifiques, que le nombre d'élève ne doit pas constituer un obstacle important à la mise en place de la différenciation. Premièrement, car la littérature scientifique tend en effet à montrer qu'il est préférable de se tourner vers des pratiques de différenciation (où les élèves sont regroupés selon leurs besoins) que vers des pratiques d'individualisation (où chaque élève a son parcours propre), notamment du fait de la richesse que les échanges avec les autres peut constituer (Connac, 2021). Ensuite, car la réduction de la taille des classes est en général peu avantageuse, mais peut s'avérer bénéfique pour les élèves d'origine défavorisée et pour les élèves plus jeunes. Des mesures telles le fait de regrouper un maximum de 20 élèves par classe en début de primaire semblent ainsi porteuses (Lafontaine, 2021). Pour aider les élèves à progresser, des mesures pédagogiques telles que l'évaluation formative, le tutorat, l'apprentissage coopératif, le groupement (temporaire et flexible) des élèves selon les besoins, sont plus bénéfiques qu'une réduction de la taille des classes.

##### **5) *Fiche n°5 : Comment différencier facilement en lecture-écriture ? Des techniques « testées et approuvées » par des enseignants***

Il a largement été souligné que faire face à l'hétérogénéité des élèves en classe n'est pas une tâche aisée. Cette 5e fiche-outil propose un répertoire de techniques pour inspirer les enseignants dans leurs pratiques de différenciation de manière générale, mais aussi en lecture-écriture plus précisément. Elle distingue à la fois des astuces pour la différenciation des procédures, des productions, des supports/ressources et de l'environnement.

D'un point de vue théorique, cette fiche rappelle l'importance de ne pas confondre différenciation et individualisation des objectifs. Dans cette perspective, elle pointe également l'importance de l'explicitation pour éviter de creuser les écarts entre élèves (Bautier & Goigoux, 2004 ; Schillings, 2021).

## 2.4. Synthèse

Le travail réalisé avec les participants au sein des quatre rencontres peut être synthétisé comme suit :

1. Identification des difficultés rencontrées par les élèves en lecture-écriture
2. Catégorisation de ces difficultés en thématiques
3. Sélection, par les enseignants, des thématiques prioritaires
4. Partage de pratiques relatives aux thématiques retenues
5. Enrichissement de ces pratiques par des discussions collectives et des apports scientifiques
6. Synthétisation de ces pratiques au sein de fiches-outils structurées comme pouvant répondre aux difficultés des élèves.

Cinq fiches ont ainsi été construites, reprenant chacune plusieurs pratiques proposées par les enseignants, ainsi que des effets perçus chez les élèves et des apports scientifiques. Les trois premières fiches ciblent des composants précis de la lecture-écriture. Les deux dernières ont une portée plus générale, même si elles s'inspirent souvent d'exemple propre à la lecture-écriture.

1. Que faire pour que le décodage ne freine plus la compréhension en lecture ? Le besoin d'entendre pour comprendre
2. Comment améliorer la fluence ? S'exercer régulièrement et s'autoévaluer
3. Comment choisir un texte « à la pointe » de l'élève ? Diversifier les supports de lecture en veillant à leur résistance
4. Différencier avec 25 élèves = plus facile à dire qu'à faire ? Rendre la différenciation possible dans les grandes classes
5. Comment différencier facilement en lecture-écriture ? Des techniques « testées et approuvées » par des enseignants

### 3. Références

- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2019). Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et apports pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. *Approche neuropsychologie des apprentissages chez l'enfant. ANAE*, 31(163), 713-721.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 28–49.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89–100.
- Bianco, M., & Lima, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* Paris : Hatier.
- Birch, L., & Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29(3), 103-132.
- Boucenna, S. (2021). La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions, *Éducation et socialisation* [En ligne], 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13886>
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. M. (2007). Outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, volume XXXV, 2.
- Boushey, G., & Moser, J. (2007). *The Daily 5 : Fostering Literacy Independence in the Elementary Grades*. Stenhouse Publishers.
- Crahay, M., & Wanlin, P. (2013). *Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?* In M. Crahay (Ed.) *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 301-362). Bruxelles : De Boeck.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de La Veille Scientifique et Technologie*, 40, 1–13.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5)
- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? In Cnesco (Ed.), *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse* (pp. 177–187). Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire.

- Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : Un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 176(3), 101–146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3239>
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 52(4), 21–30. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0021>
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 67–84. <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>
- Houart, M., & Duchesne, B. (2003). *Le comité de pilotage : un outil au service du pilotage pédagogique d'un établissement scolaire*. Document non publié, DET, FUNDP et CECAFOC.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2022). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 33(2), 383–399. <https://doi.org/10.7202/017883ar>
- Lukensmeyer, C. J. (2006). *Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur*. Fondation Roi Baudouin.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147–177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Schillings, P. (2021). *Enseigner la compréhension de manière efficace*. Conférence donnée au Colloque Lecture CECP, Janvier 2021. Éghezée, Belgique.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tauveron, C. (2004). De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. In *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103–121.

**Groupe d'étude et étude de cas**  
**Pacte pour un enseignement d'excellence**  
*Accompagnement personnalisé*  
**INTERDISCIPLINARITÉ**

**Rapport du groupe d'étude mené auprès d'enseignants**

**du primaire ordinaire**

**GROUPE ÉTUDE**

Via Teams

Séance 1 : 17/02

Séance 2 : 10/03

Séance 3 : 31/03

Séance 4 : 26/04

**ÉTUDE DE CAS**

sur le terrain

Rencontre : 8/06

**Équipe scientifique HEG**

Vanessa Angrilli, Agnès Deprit, Géraldine Lambert (HEG)

**Chercheuse et référent académique**

Maud Delepière - Thomas Barrier (ULB)

**Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles**

## Table des matières

<b>Avant-propos</b>	<b>3</b>
<b>1. Dispositifs méthodologiques</b>	<b>4</b>
1.1. Principes généraux	4
1.1.1. Principes généraux du « groupe d'étude »	4
1.1.2. Principes généraux de l'« étude de cas »	7
1.2. Objectifs	10
1.2.1. Objectifs du « groupe d'étude »	10
1.2.1 Objectifs de l'« étude de cas »	11
1.3. Thèmes et guides d'entretien	11
1.3.1 Thèmes et étapes pour le « groupe d'étude »	11
1.3.2. Thèmes et étapes pour l'« étude de cas »	14
1.4. Déroulement des séances	15
1.5. Traitement des données	15
1.6. Participants	16
1.6.1. Pour le « groupe d'étude »	16
1.6.2. Pour « l'étude de cas »	16
1.7. Tableau de synthèse	17
<b>2. Fiches-outils</b>	<b>18</b>
2.1. Élaboration du canevas	18
2.2. Fiche technique	20
2.3. Fiches-outils	22
<b>3. Conclusion</b>	<b>25</b>
<b>4. Références</b>	<b>27</b>
<b>5. Annexes</b>	<b>29</b>
ANNEXE 1 - Guide d'entretien du « groupe d'étude »	29
ANNEXE 2 - Guide d'entretien pour l'« étude de cas »	42

## Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter un **dispositif participatif** articulé autour de la question de *l'accompagnement personnalisé* des élèves du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans la lignée des travaux initiés par le Pacte pour un enseignement d'excellence, une équipe de chercheuses et d'enseignants s'est rencontrée à quatre reprises dans le cadre d'un groupe d'étude pour traiter de la différenciation de manière **interdisciplinaire** de la P1 à la P6. En outre, pour des raisons de pertinence méthodologique, que nous développons au point 1.1.2, une étude de cas est proposée de manière complémentaire.

Rappelons que la demande d'accompagnement personnalisé n'est pas nouvelle en F W-B. En 1997, le décret « Missions » (art.5, §12) y faisait déjà référence en définissant la pédagogie différenciée comme une : « démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves ». Vingt-cinq ans plus tard, ces missions restent d'actualité et sont à voir avec de nouvelles perspectives de recherches pour accompagner les acteurs de terrain. L'un des objectifs de notre dispositif est alors d'identifier, avec eux, les conditions nécessaires au déploiement d'activités d'*accompagnement personnalisé* au regard de la recherche et de proposer, en ce sens, des fiches destinées à guider les enseignants dans leurs pratiques<sup>1</sup>.

Dans la première section de ce rapport, nous précisons le **dispositif méthodologique** mis en œuvre, les principes généraux du **groupe d'étude** (GE) et de l'**étude de cas** (EC), les objectifs, le guide d'entretien, le déroulement du dispositif et la description du public rencontré. Enfin, nous évoquons aussi les difficultés de constitution des groupes et la nécessité de proposer une **étude de cas** (EC) pour compléter la méthodologie envisagée. Dans la deuxième section, nous présentons les **fiches-outils**, l'explicitation du **canevas** retenu ainsi qu'une **fiche technique**, sorte de synthèse qui facilite la lecture et la compréhension de processus pour des personnes extérieures au processus.

---

<sup>1</sup> Cette perspective est d'autant plus intéressante que la littérature fait grandement état du malaise ou du sentiment d'incompétence des enseignants par rapport aux pratiques pédagogiques qui sont dévolues à ces questions. De manière générale, il semblerait que les acteurs scolaires perçoivent l'hétérogénéité, la diversité des compétences de leurs élèves comme une source de tracas plus que comme une opportunité pédagogique (Pratt, 2005).

## 1. Dispositifs méthodologiques

Organisé en lien avec le développement des différents chantiers de mise en œuvre du Pacte, le **cadre participatif** a pour visée l'appropriation progressive des réformes par les différents intervenants dans le cadre d'une approche « adaptative » du changement. Il poursuit trois objectifs :

1. Clarifier les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser aux raisons des changements ;
2. Contribuer à l'élaboration des mesures et initiatives de mise en œuvre à partir de l'analyse des acteurs ;
3. Susciter l'essaimage et l'usage effectif de pratiques pertinentes.

La mise en œuvre du Pacte, comme toute mise en œuvre de réforme, suscite des réactions propres aux processus de changement. Ces réactions, si elles ne sont pas considérées, peuvent entraver une appropriation réussie. Dans ce sens, la clarification des mesures vise à lever les incompréhensions ou interprétations erronées, la mise en évidence des enjeux tant individuels que collectifs et sociétaux veut apporter une légitimation des initiatives et des mesures prises.

Pour ce faire, en lien avec la thématique de cette étude, la méthodologie des groupes d'étude et de l'étude de cas a été choisie. Nous la présentons en passant en revue ses principes généraux, l'objectif spécifique du groupe d'étude, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement des séances, le traitement des données et la composition du groupe rencontré.

### 1.1. Principes généraux

#### 1.1.1. Principes généraux du « groupe d'étude »

Le groupe d'étude permet une réflexion approfondie sur un sujet particulier en proposant, selon les besoins des échanges, un aller-retour avec le terrain d'expérimentation, des essais concrets, des enquêtes locales, l'intervention d'experts ou la sollicitation de toutes autres ressources qui viendraient nourrir la réflexion. Dès lors la co-construction souhaitée est favorisée et l'innovation possible.

Ancré sur les fondements de la recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015 ; Desgagné, 1997), le groupe d'étude a pour caractéristique de produire des effets à deux niveaux. Le premier est la construction de connaissances nouvelles. Le second est le développement du participant, qu'il soit « personnel », « professionnel direct » puisque sa professionnalité est touchée ou « professionnel indirect » quand les effets du groupe d'étude percolent dans son milieu de travail et impactent ses collègues qui bénéficient des nouvelles ressources rapportées par le participant (figure 1). Pour favoriser ces bénéfices, une interrelation doit s'établir entre les conditions nécessaires pour que le groupe fonctionne (relation symétrique, responsabilités réparties amenant un investissement de chacun et une prise de conscience de l'utilité du groupe d'étude, prise en compte des contraintes organisationnelles) et le processus de travail à mettre en place (co-construction entre partenaires, valorisation de l'expertise de chacun, sentiment de reconnaissance). De cette manière, un climat de confiance et de bien-être propice aux échanges peut s'installer et générer des bénéfices perçus par tous les acteurs.

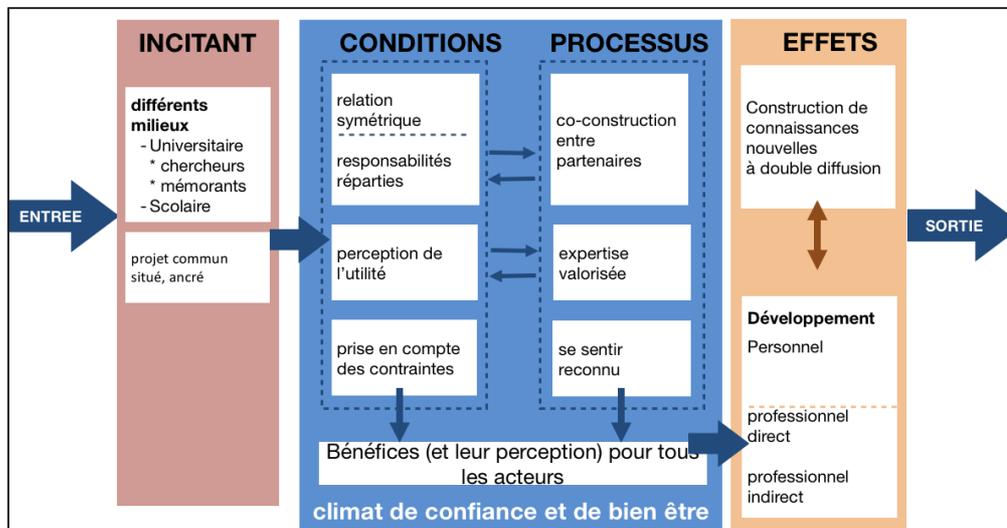


Figure 1. Modélisation des constituants d'une recherche collaborative (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015, p.111).

De cette méthodologie participative, nous retenons plusieurs points d'attention mis en place au sein de nos rencontres :

- organiser 4 à 5 rencontres pour disposer d'un temps suffisant permettant de créer puis de maintenir une dynamique de groupe et de construire une réflexion ;

- espacer les rencontres pour permettre aux participants, de retour sur leur terrain d'origine, de récolter des traces auprès des collègues ou d'expérimenter des dispositifs ;
- constituer un groupe de maximum quinze personnes pour encourager l'expression de chacun ;
- favoriser les statuts différents – a minima les chercheurs et les participants - pour approfondir les réflexions, croiser les expertises et cerner la thématique sous différentes facettes ;
- recueillir l'adhésion des participants pour encourager leur engagement tout au long des rencontres et soutenir la co-construction attendue.

Concrètement, les participants conviés sont les acteurs concernés par la thématique. Ils sont recrutés, sur base volontaire. Afin de toucher la variété du contexte belge et d'approcher une généralisation des informations récoltées (Birch & Pétry, 2011), une attention est portée sur l'invitation d'acteurs issus de réseaux, régions, origines socio-économiques différents. Le principe de confidentialité est assuré, l'anonymat garanti afin de soutenir l'éthique méthodologique et d'encourager la liberté de parole (Lukensmeyer, 2006).

Pour organiser ce processus itératif, et lorsque le groupe est demandeur, il peut être pertinent d'instaurer un comité de pilotage (Houart & Duchesne, 2003). Ce dernier, composé de participants volontaires et de collaborateurs scientifiques, se réunit après chaque séance afin de planifier la rencontre suivante et réajuster le dispositif si nécessaire. Ainsi, le contenu et les modalités de chaque séance de travail sont définis conjointement par des collaborateurs scientifiques et par plusieurs participants réunis au sein du comité de pilotage.

Dans le contexte spécifique du processus participatif du Pacte pour un enseignement d'excellence, les discussions sont organisées autour d'une ligne de conduite d'abord validée par les chefs de chantier et par l'administration. Au creux de cette balise, les réflexions du groupe peuvent guider la discussion vers l'un ou l'autre point considéré comme prioritaire, tout en restant fixés sur l'objectif visé. Ajoutons que face aux incertitudes liées à la pandémie,

les rencontres de cette année 2021-2022 ont été réalisées en distanciel, les rencontres se font à distance, au moyen de la plateforme Teams.

L'analyse fait l'objet d'une synthèse des discours par catégorisation d'idées (L'Écuyer, 1990), mais peut également porter sur une production particulière (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2015).

Enfin, il semble important de souligner que le processus participatif n'est mis en place qu'après avoir reçu préalablement l'accord du gouvernement (note au gouvernement), ainsi que l'aval des chefs de chantier et de l'administration sur la constitution des groupes, la thématique à aborder et la méthodologie choisie. Le guide d'entretien et, le cas échéant, les lettres d'invitation et la liste des participants sont aussi soumis à la validation des chefs de chantier et de l'administration.

Dans le contexte du processus participatif de cette année 2021-2022, nous avons eu très peu de répondants pour participer au GE (voir chapitre 1.6). De ce fait, nous avons décidé de renforcer notre méthodologie par une étude de cas.

### **1.1.2. Principes généraux de l'« étude de cas »**

Pour apporter un éclairage complémentaire au groupe d'étude sur *l'accompagnement personnalisé*, nous avons décidé de les compléter par un cas à valeur ajoutée. Au-delà d'une représentativité des enseignants augmentée, nous souhaitons garantir aux participants une méthodologie répondant à leurs attentes professionnelles et personnelles (participer au processus participatif, mais ne pas prendre part à un dispositif en distanciel imposé par les mesures sanitaires liées au COVID). De fait, la constitution du groupe d'étude s'avérant compliquée, la piste méthodologique de *l'étude de cas*, particulièrement prisée dans les recherches en éducation, nous est apparue comme une possibilité riche à envisager.

C'est donc dans une perspective de *triangulation des données* que l'équipe de recherche a décidé d'adosser, à la pratique des groupes d'étude, des *études de cas*. Ce principe, souvent utilisé dans les recherches qualitatives, permet de pallier différents biais, de *validité* par

exemple, inhérents aux choix de méthodes posés pour étudier un phénomène. La triangulation donne aussi l'occasion, comme le souligne Stake (1995, p.112), en parlant de l'*étude de cas*, de voir « si le phénomène ou le cas reste le même dans d'autres espaces, ou si les personnes interagissent différemment »<sup>2</sup>. De plus, l'articulation des méthodes aide à récolter des données plus pertinentes, plus contextualisées, donc plus authentiques, mais aussi à cumuler les forces de chacune d'elles. À titre d'exemple, là où le *groupe d'étude* avance en collectif sur la situation observée, l'étude de cas permet une approche plus singulière de la situation. Elle étudie l'interaction d'un grand nombre de facteurs afin de saisir la complexité et la richesse des situations sociales empreintes de leurs propres dynamiques (Mucchielli, 1996). Elle explique, décrit et explore en situation réelle des objets déjà investigués dans la littérature, mais pour lesquels une analyse en profondeur s'avère nécessaire (Yin, 2003).

L'utilisation d'études de cas revêt aussi l'intérêt d'être propice à l'étude de phénomènes singuliers en cours de processus, de naissance, de progression, voire de dépérissement (Meriem, 1988). Cette particularité permet d'analyser la mise en œuvre, l'opérationnalisation des mesures mises en place par le Pacte, telles que les pratiques d'*accompagnement personnalisé*, mais qui ne sont pas nécessairement nouvelles en F W -B. Vingt ans après le Décret Missions qui faisait déjà référence à la *différenciation pédagogique* (voir art.5 §12), ces missions restent pleinement d'actualité. Les cas explorés dans cette recherche deviennent alors objets d'étude, complexes mus à la dynamique des contextes et des environnements professionnels et institutionnels.

S'il fallait encore justifier l'usage de la triangulation des méthodes de recueil de données, rappelons que la demande particulière de création de fiches-outils induit nécessairement de poser des questions de recherche de type « comment » et « pourquoi », qui sont, comme l'évoque Yin (2003), l'une des finalités premières des études de cas. La réalisation de fiches-outils, comme attendue par la note gouvernementale, nous invite à creuser plus en profondeur des contextes singuliers pour faire émerger les outils du terrain mobilisés par les enseignants.

---

<sup>2</sup> traduction libre

Notons que la littérature sur les études de cas fait majoritairement référence à trois typologies : Stake (1995), Merriam (1998) et Yin (2003). Les orientations *interprétative* et *instrumentale* au sens de Stake (1995) et Merriam (1998) nous apparaissent plus en cohérence avec la philosophie du Pacte en ce qu'elles revendiquent des perspectives où chercheurs et décideurs sont en relation, en interaction avec les acteurs. Alors que les travaux de Yin (2003) s'inscrivent dans une visée *positiviste*, explicative qui induit une généralisation du cas, Stake (1995) soutient que la connaissance est construite plutôt que découverte et parle dès lors d'étude de cas de nature holistique, *interprétative* avec une intention de particularisation. À ce titre, le procédé *interprétatif* implique de placer le cas dans son contexte social, mais aussi de réfléchir à la façon dont les données ont été socialement construites entre les chercheurs et les participants (Stake, 1995 ; Merriam, 1998). Merriam (1998), épistémologiquement plus proche de Stake (1995), postule qu'en mettant l'accent sur la découverte et la compréhension du cas, la recherche s'avère plus bénéfique pour les pratiques éducatives, car plus sensible aux phénomènes humains et à ses complexités. Enfin, la perspective *instrumentale* a un but *compréhensif* et non explicatif ou démonstratif. Elle permet de mieux cerner un problème, voire d'affiner une théorie, à l'intérieur d'un contexte spécifique (Stake, 1995) en l'occurrence ici une classe ou un établissement. Comme le précise Karsenti (2018, p.293-294), « le cas individuel est un système restreint, qui comprend les composantes (les variables) et leurs interactions. Ce système a des limites naturelles, c'est-à-dire qu'une école peut constituer un cas individuel, tout comme un élève en particulier. (...). Elle [l'étude de cas] vise d'abord et avant tout une profonde compréhension du système représenté par le cas, du sens des interactions qu'on y trouve, du pourquoi et du comment de ce phénomène ». Cette démarche a permis, par exemple, à des recherches sur les lecteurs experts de préciser une théorie en partant des stratégies individuelles adoptées par des élèves devenus lecteurs experts (Karsenti, 2018). Ce choix méthodologique d'une approche plus adaptative nous semble favoriser l'adhésion aux changements initiés par le Pacte. Il permet aux enseignants d'en clarifier les enjeux et de contribuer à l'élaboration des mesures. Les cas (enseignant ou équipe d'un établissement) sont alors reconnus comme des acteurs de changements participant au Pacte par leurs singularités et leur expertise.

Concrètement, lors des rencontres avec les sujets, Stake (1995) suggère d'articuler les échanges autour de deux ou trois questions d'intérêts qui structurent l'observation, les entretiens ou l'examen des documents. Cette stratégie flexible de Stake peut décontenancer, mais elle permet d'évoluer selon les problèmes posés, clarifiés et redéfinis en contexte. Ainsi, un guide d'entretien définit les balises évitant au chercheur de se perdre ou de bloquer au cours de la rencontre, mais est assez ouvert pour que le cas puisse être étudié dans une approche réellement compréhensive. En outre, il est aussi envisagé dans cette approche stakienne de compléter les entretiens par des observations ou par l'étude de documents, ce qui nous semble judicieux étant entendu que les chercheurs se rendront dans l'établissement des enseignants participants au processus participatif du Pacte.

Enfin, si la validité de l'étude de cas repose en grande partie sur deux principes – la triangulation des méthodes et la qualité de l'échantillonnage (Stake, 1995) – il est nécessaire de penser l'échantillon en fonction des intentions de la recherche et, dans notre cas, de proposer à l'étude de cas des enseignants que nous qualifierons *d'experts*. Pour ce faire, la nature de notre échantillon requiert des qualités qui permettent de les rendre représentatifs de pratiques expertes potentiellement *efficaces*, ce qui n'était pas attendu lié au groupe d'études. Il ne s'agit dès lors pas de viser la représentativité, mais de penser la qualité du cas en ce qu'il participe, par son expertise professionnelle, aux changements amorcés par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

## 1.2. Objectifs

En résumé, l'objectif du groupe d'étude et de l'étude de cas est de **co-construire** de nouvelles connaissances grâce à l'expertise des différents acteurs.

### 1.2.1. Objectifs du « groupe d'étude »

- Permettre des allers-retours entre le milieu d'appartenance des participants et les rencontres du groupe d'étude ;
- Puiser des informations, ressources, avis dans le milieu d'origine ;
- Enrichir les réflexions au sein du groupe ;
- Favoriser la co-construction du processus ;

- Construire des connaissances nouvelles ;
- Stimuler le développement personnel et professionnel des acteurs.

### 1.2.1 Objectifs de l'« étude de cas »

- Récolter des informations en contexte réel ;
- Permettre de s'intéresser au comment et au pourquoi des phénomènes en contexte particulier ;
- Construire des connaissances nouvelles ;
- Stimuler le développement personnel et professionnel des acteurs.

## 1.3. Thèmes et guides d'entretien

Dans cette section, nous présentons successivement les thèmes abordés et le guide d'entretien qui balise les rencontres. Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide comprenant des questions principales et des questions de relance. Ce canevas figure en annexe 1.

### 1.3.1 Thèmes et étapes pour le « groupe d'étude »

#### PREMIÈRE SÉANCE

L'objectif de la première séance est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins des élèves. Il s'agira d'identifier les pratiques de différenciation mises en œuvre au sein des classes de primaire pour répondre aux difficultés identifiées.

#### ÉTAPES

1. Moment de prise de contact.
2. Rappel du dispositif méthodologique.
3. Rappel des attendus du GE.
4. Recueil des représentations des enseignants sur la différenciation.
5. Bref rappel sur le concept de différenciation et les spécificités du GE.
6. Partage sur les difficultés, besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves.
7. Identification des difficultés récurrentes et/ou considérées comme pertinentes pour développer des outils de différenciation permettant de répondre à ces besoins. Le groupe sélectionne trois difficultés/situations considérées comme prioritaires.

8. Proposition d'une structure pour la prochaine séance<sup>3</sup>.

### **DEUXIÈME SÉANCE**

L'objectif de la deuxième séance est de travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors de la séance 1. Il conviendra principalement de faire émerger les pratiques de différenciation jugées pertinentes par les participants, mais aussi selon les apports de la littérature scientifique. Il s'agira de noter et d'approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.].

### **ÉTAPES**

1. Synthèse par le chercheur des éléments ayant émergé lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.
2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants. Le chercheur invite les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.
3. Soutien et perspectives via la littérature scientifique. Le chercheur présente un/des point(s) théorique(s) et invite les participants à effectuer des liens avec les pratiques proposées par les enseignants.
4. Synthèse faite par le groupe qui affine les propositions de pratiques à la suite des échanges effectués.
5. Travail sur l'élaboration des fiches-outils.
6. Définition des modalités de travail des prochaines séances.

### **TROISIÈME SÉANCE**

L'objectif de la troisième séance est identique à la seconde séance. Il s'agit de travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors de la séance 1. Il conviendra principalement de faire émerger les pratiques de différenciation jugées pertinentes selon les participants, mais aussi selon les apports de la littérature scientifique. Il s'agira de noter et d'approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière

---

<sup>3</sup> Cette structure aura été anticipée par les chercheurs (voir séance 2) mais pourra être ajustée en fonction du déroulement de la séance 1.

d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.].

## ÉTAPES

1. Synthèse par le chercheur des éléments ayant émergé lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.
2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants. Le chercheur invite les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.
3. Soutien et perspectives via la littérature scientifique. Le chercheur présente un/des point(s) théorique(s) et invite les participants à effectuer des liens avec les pratiques proposées par les enseignants.
4. Synthèse faite par le groupe qui affine les propositions de pratiques à la suite des échanges effectués.
5. Travail sur l'élaboration des fiches-outils.
6. Définition des modalités de travail des prochaines séances.

## QUATRIÈME SÉANCE

La dernière séance a pour objectif de continuer à travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors des séances 2 et 3. Il s'agira de continuer à noter et approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisés en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.]. Enfin, cette dernière séance sera consacrée à finaliser le canevas des « fiche-outils ».

## ÉTAPES

1. Synthèse des éléments ayant émergé lors des séances précédentes et validations/ajustements par le groupe.
2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants. Le chercheur invite les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.

3. Soutien et perspectives via la littérature scientifique. Le chercheur présente un/des point(s) théorique(s) et invitent les participants à effectuer des liens avec les pratiques qu'ils proposent.
4. Le groupe synthétise et affine les propositions de pratiques toujours liées aux situations proposées à la séance 1. Ils travaillent, pour se faire, sur l'élaboration des fiches-outils.
5. Sur la base des éléments discutés lors des séances précédentes (et formalisés au sein des fiches), les participants se répartissent les trois fiches qui auront déjà été discutées collectivement en séance 2 et 3. Lors de ce travail, le chercheur propose des exemples de canevas de fiches trouvées dans la littérature et qui pourraient alimenter les réflexions pour structurer les panneaux.
6. Réflexions sur les modalités de présentation des fiches et du GE. Discussion collective sur le bref rapport à destination des enseignants qui explique les modes d'élaboration des fiches (processus de co-construction des documents et contextualisation du mode d'élaboration des documents).

Le guide d'entretien est présenté dans sa globalité en annexe 1 de ce dossier.

### **1.3.2. Thèmes et étapes pour l'« étude de cas »**

Il s'agit de rencontrer un enseignant dans son établissement. La rencontre est prévue en une séance et avec une durée de 2h30. L'objectif est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins des élèves et d'identifier les pratiques de différenciation mises en œuvre par l'enseignant pour répondre aux difficultés identifiées.

#### **ÉTAPES**

1. Moment de prise de contact.
2. Rappel du dispositif méthodologique.
3. Rappel des attendus de la recherche.
4. Recueil des représentations de l'enseignant sur la différenciation.
5. Bref rappel sur le concept de différenciation et des spécificités de la recherche.
6. Présentation des fiches-outils créées dans les groupes d'étude et invitation à porter un regard critique sur celles-ci.
7. Partage sur les difficultés, besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves.

8. Identification des difficultés récurrentes et/ou considérées comme pertinentes pour développer des outils de différenciation permettant de répondre à ces besoins.
9. Invitation à présenter les propositions de pratiques.
10. Synthèse des propositions de pratiques à la suite des échanges effectués et discussions autour des fiches-outils.
11. Réflexions sur les modalités de présentation des fiches et de la recherche. Discussion sur le bref rapport à destination des enseignants qui explique les modes d'élaboration des fiches (processus de co-construction des documents et contextualisation du mode d'élaboration des documents).

Le guide d'entretien est présenté dans sa globalité en annexe 2 de ce dossier.

#### 1.4. Déroulement des séances

Le groupe d'étude s'est rencontré à quatre reprises, en distanciel, lors de séances d'une durée de trois heures trente. Compte tenu des difficultés à trouver des participants pour le GE interdisciplinarité, les séances s'adaptent aux mesures mises en place par l'IFC (passage au distanciel). L'étude de cas s'est réalisée, pour sa part, lors d'une rencontre dans l'école du participant.

Thématiques			Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Favoriser l'accompagnement personnalisé	Différenciation en interdisciplinarité	GRUPE D'ETUDE	17/02/22 DISTANCIEL	10/03/22 DISTANCIEL	31/03/22 DISTANCIEL	26/04/22 DISTANCIEL
		ETUDE DE CAS	9/06 ECOLE			

#### 1.5. Traitement des données

L'ensemble des rencontres a fait l'objet d'une retranscription intégrale des verbatims de manière à respecter les propos des intervenants. Les retranscriptions ont permis une lecture globale des propos des participants de manière à présenter des synthèses au début de chaque séance et ainsi obtenir une validation du discours. Par ailleurs, ces retranscriptions nous ont

permis d'élaborer, au fur et mesure des allers et retours entre le groupe et les verbatims, les fiches-outils.

## 1.6. Participants

Les difficultés à rencontrer le nombre attendu de participants nous ont amenées à reconsidérer la notion d'expertise pour la constitution du groupe d'étude, mais aussi, et surtout pour l'étude de cas. De fait, vu le nombre réduit d'enseignants, leurs expertises respectives sur la thématique se sont avérées davantage nécessaires, voire indispensables à la construction d'outils pertinents. Ainsi, si les critères de représentativité des enseignants de la F W-B sont restés primordiaux (type de réseaux et régions des participants), nous avons aussi accordé un soin particulier aux caractéristiques liées à la fonction d'instituteur (niveau d'enseignement et ancienneté) et à l'expertise revendiquée en lien avec la thématique de la recherche (accompagnement personnalisé et interdisciplinarité).

### 1.6.1. Pour le « groupe d'étude »

L'expertise du groupe est liée à la différenciation des structures au niveau interdisciplinaire et vise des enseignants du fondamental ordinaire P1-P6.

Nombre de participants : 4 personnes.

Fonction	Région	Réseau	Ancienneté
Institutrice P5-P6	Bruxelles	Officiel subventionné	1-5 ans
Institutrice P1-P2	Bruxelles	WBE	11-20 ans
Instituteur P5-P6	Bruxelles	Libre confessionnel	31 et plus
Institutrice P5-P6	Bruxelles	Officiel subventionné	1-5 ans

### 1.6.2. Pour « l'étude de cas »

Fonction	Région	Réseau	Ancienneté
Institutrice	Bruxelles	Libre confessionnel	20 - 30 ans

## 1.7. Tableau de synthèse

Enfin, pour conclure, nous proposons ci-dessous sous forme d'un tableau synthétique les principes directeurs des deux modalités retenues pour le processus participatif (GE et GC).

Type	Objectifs	Participants	Guide d'entretien	Production finale	Particularités
<b>GE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre des allers-retours entre les milieux d'appartenance des participant.e.s et les rencontres du groupe d'étude</li> <li>- Puiser des informations, ressources, avis dans le milieu d'origine</li> <li>- Enrichir les réflexions au sein du groupe</li> <li>- Favoriser la co-construction du processus</li> <li>- Construire des connaissances nouvelles</li> <li>- Stimuler le développement personnel et professionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une quinzaine de participants volontaires.</li> <li>- dans l'idéal et si la thématique s'y prête, mixité des statuts pour envisager diverses expertises et avoir une vision globale de la question.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur base des thèmes de la recherche</li> <li>- Amendement(s) possible(s) des questions, en fonction des interventions du groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des discours sous forme de synthèse et pouvant faire l'objet d'une production particulière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ancré sur les fondements de la recherche collaborative (Colognesi &amp; Van Nieuwenhoven, 2015)</li> <li>- travail approfondi de co-construction</li> <li>- réappropriation de l'objet d'étude par les acteurs, la mise à l'épreuve des propositions</li> <li>- propice aux innovations</li> <li>- Instauration d'un comité de pilotage lorsque le groupe est demandeur (Houart &amp; Duchesne, 2003)</li> <li>- 4 à 5 séances répondant à la nécessité d'une réflexion plus approfondie et s'étalant sur une plus longue période</li> </ul>
<b>EC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récolter des informations en contexte réel.</li> <li>- Permettre de s'intéresser au comment et au pourquoi des phénomènes en contexte particulier</li> <li>- Construire des connaissances nouvelles ;</li> <li>- stimulant le développement personnel et professionnel des acteurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un groupe d'enseignant d'un établissement ou un enseignant qualifié d'expert (ayant suivi par exemple des formations sur la thématique investiguée et l'exploitant dans leur classe)</li> <li>- volontaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur base des thèmes de la recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des discours sous forme de synthèse et pouvant faire l'objet d'une production particulière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une séance sur le lieu professionnel pour mener un entretien et pouvoir, le cas échéant, observer des outils ou pratiques sur le terrain</li> <li>- Echantillonnage reposant sur la qualité des cas (expertise validée par le chercheur sur la thématique étudiée)</li> <li>- Triangulation avec une autre méthode</li> </ul>

## 2. Fiches-outils

Dans cette partie, nous explicitons d'abord les étapes et réflexions qui ont mené à l'élaboration d'un canevas de fiche-outil général interuniversités (ULiège/ULB), ainsi que les spécificités méthodologiques discutées dans notre groupe d'étude. Puis, dans un second temps, nous proposons une **fiche technique** communicable à des lecteurs externes au processus participatif, celle-ci reprend les lignes directrices de construction et de finalités de l'outil proposé. Enfin, nous insérons, pour conclure, **les fiches-outils** produites sur la base des échanges du GE et de l'EC.

### 2.1. Élaboration du canevas

Lors des discussions entre le ministère et les différentes équipes universitaires chargées des processus participatifs liés à l'*accompagnement personnalisé* (avec pour thématiques spécifiques (1) *l'interdisciplinarité* et (2) les *mathématiques* pour l'ULB et (3) le *français* pour l'ULiège), il a été convenu de livrer des fiches-outils s'inscrivant dans les visées du Pacte et susceptibles de guider les pratiques des enseignants en poste. La commande s'est orientée vers des documents, facilement préhensibles, sous format A4 avec pour ligne de conduite des « fiches construites par des enseignants, pour des enseignants ».

Dans le cadre des rencontres entre la HEG, l'ULiège et l'ULB, il a très vite été convenu que les fiches devaient rendre compte du caractère « situé » des échanges et donc partir des problèmes et expertises de terrain spécifiques évoqués par les enseignants. En ce sens, nous avons cherché dans un premier temps à identifier des situations d'apprentissage qui posaient problème aux acteurs, mais qui soient aussi assez significatives pour faire sens aux enseignants externes au processus participatif.

En laissant un temps long entre les séances, les participants du GE ont pu réfléchir à des pistes de résolution, à des précisions à apporter aux situations de départ, mais aussi à des manières de communiquer vers l'extérieur les réflexions produites. Des variations sur le modèle de fiches-outils peuvent donc être observées entre les livrables des deux universités.

Nos fiches suggèrent ainsi des pistes situées, c'est-à-dire identifiées comme des propositions singulières relevant de la pratique d'un ou plusieurs enseignants. Les contributions scientifiques de la fiche permettent, pour leur part, de mettre en lumière ce qui, dans le problème ou dans les pistes expliquées par les enseignants, apparaît incontournable au regard de la littérature contemporaine sur l'accompagnement personnalisé.

Les apports théoriques fournis lors des séances et proposés de manière très synthétique dans les fiches ne sont donc pas posés comme des préalables aux échanges, comme des discours scientifiques à imposer sur le terrain. Notre modèle collaboratif s'éloigne dès lors des perspectives top Down, pour s'ancrer dans une démarche collaborative soucieuse de veiller à la symétrie des positions entre enseignants et chercheurs et à la reconnaissance des expertises mutuelles (Bourassa et al., 2007 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015 ; Desgagné, 1997). Si l'une des intentions du processus est de développer la professionnalité des enseignants participants, les temps longs entre les sessions ont donné l'occasion aux instituteurs du groupe d'analyser et de réfléchir à leurs pratiques afin d'innover et produire des pistes de réponses originales aux problèmes de leurs classes (Paquay, 2005 cité par Vinatier et Morrissette, 2015). Il n'est donc pas question d'une instrumentalisation de leurs discours et pratiques à des fins d'innovations qui ne les concerneraient pas ou auxquelles ils n'auraient pas d'expertises à apporter. Comme le rappellent Vinatier et Morrissette (2015, §15) : « Savoir analyser les pratiques en situation, selon Altet (2000), procède d'une capacité à mobiliser des concepts issus de la recherche, mais à la condition que ces derniers deviennent instruments du pouvoir d'agir des acteurs de terrain (Rabardel, 2005) ». Le chercheur n'a donc pas adopté une position de surplomb, mais a conduit les réflexions en cadrant les échanges sur les finalités du processus, en proposant des phases d'explicitations et de confrontations entre les acteurs, et ce au regard de mises au point théoriques directement transférables aux problèmes posés (voir à ce titre les « présentations des séances » proposées dans le rapport intermédiaire précédent).

En partant de ces intentions particulières et sur base d'un canevas commun inter-universités, notre GE a très rapidement convenu que les discours et pratiques des enseignants accompagnés par les chercheurs ne devaient pas relever d'un caractère trop formel, voire prescriptif, mais offrir la possibilité d'un dialogue. Dès lors, les fiches-outils et la fiche

technique présentées ci-après laissent une part importante à la personnalisation des propos et propositions. Pour rappel et comme envisagé dans notre guide d'entretien, les fiches globalement terminées ont été avalisées par le GE lors de la dernière séance.

Compte tenu des modalités et intentions singulières des deux dispositifs méthodologiques (GE et EC), des particularités sont à observer entre les deux types de fiches produites. La première et non la moindre est que l'EC, de par son caractère ponctuel, une équipe ou un enseignant rencontré lors d'une unique occasion, ne permet pas de problématiser en collectif les situations d'accompagnement personnalisé évoquées. L'EC expose davantage une pratique qu'elle ne la débat ou ne la met en perspective, ce qui nous semble visible dans la proposition finale de la fiche-outil EC « DOCUMENTS COMMUNS ».

## 2.2. Fiche technique

La fiche technique propose d'accompagner le lecteur (a priori des enseignants de la F W-B) dans la lecture des fiches-outils. En les introduisant, elle évoque **les modalités de leurs élaborations** : le fonctionnement du groupe d'étude ou de l'étude de cas, ainsi qu'une clarification du canevas, mais aussi **la philosophie sous-jacente à l'outil** : avec les thématiques (égalité des chances, échec scolaire et accompagnement personnalisé), et la nature du dispositif mis en œuvre (le processus participatif) chères aux valeurs et finalités défendues par le Pacte. Enfin, cette fiche nous semble aussi devoir mettre en exergue une forme de la légitimation et de valorisation des enseignants dans leurs pratiques.

# DES FICHES-OUTILS AUTOUR DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

Enseignants et chercheurs se rencontrent pour réfléchir à la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé

Dans la lignée des travaux initiés par le **Pacte pour un enseignement d'excellence**, des enseignants et chercheurs se sont rencontrés pour discuter de l'une des mesures centrales visant à **réduire l'échec scolaire et le redoublement** en Fédération Wallonie-Bruxelles: les dispositifs **d'accompagnement personnalisé**.

Ces temps de collaborations ont permis de penser les changements envisagés, **sans éluder les problèmes de leurs mises en oeuvre pour les enseignants**. De ce fait, nous avons choisi de construire des outils sous la forme de **dialogues** entre des enseignants et chercheurs articulés autour de problèmes concrets qui se posent dans nos écoles fondamentales. Ils nous ont permis de réaliser des fiches-outils, des fiches « faites par des enseignants qui parlent aux enseignants ».

L'**accompagnement personnalisé**, thématique centrale de nos fiches, n'est pas en soi une nouveauté dans les paysages éducatifs et scientifiques, mais il apparaît comme un **levier incontournable pour réduire les inégalités** de notre système éducatif. Si son intérêt n'est plus à démontrer, sa mise en place s'avère plus complexe. En effet, les procédés d'accompagnement personnalisé peuvent, sous certaines conditions, générer plus d'inégalités scolaires que d'effets positifs souhaités. Dès lors, notre groupe d'étude, composé de quatre enseignants et d'une chercheuse s'est rencontré à quatre reprises en testant sur le terrain des pistes, en les confrontant, les renégociant sur des temps longs, pour tenter de répondre aux questions centrales suivantes:

**Quels sont les problèmes de terrain rencontrés par les enseignants en matière d'hétérogénéité et d'accompagnement personnalisé ? Quels freins peut-on identifier ? Et enfin, quelles pistes envisager ?**

## COMMENT LIRE LES FICHES?



- (1) Récit d'une **situation qui pose problème** et pour laquelle les enseignants identifient des freins à la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé.
- (2) **Pistes de résolutions** proposées et discutées au sein du groupe d'étude. Elles doivent être lues comme le fruit d'un échange construit, mais toujours "situé". Elles ne sont donc pas des modèles clés sur porte, des "bonnes pratiques à reproduire" mais des invitations au dialogue à la manière d'un échange constructif avec des collègues dans la salle des professeurs.
- (3) Le chercheur accompagne, tout au long des séances, les enseignants avec des **apports scientifiques** spécifiques inscrits dans les problématiques sélectionnées par le groupe. Cet espace de la fiche permet de mettre en évidence les grandes lignes des cadrages théoriques proposés et cite des références qui permettent au lecteur d'«aller plus loin».
- (4) Enfin, lors des échanges, les enseignants ayant expérimenté les pistes proposées font part de leurs expériences et des **effets perçus** en matière d'accompagnement personnalisé des élèves.

## LE DISPOSITIF "GROUPE D'ETUDE" VU PAR SES PARTICIPANTS

**Anne, institutrice:** « Je trouve ça chouette de pouvoir rencontrer d'autres personnes et aussi de pouvoir échanger autour de nos pratiques, de partager nos petits trucs. »

**Maud, chercheuse :** « l'avantage de ce dispositif est de réellement partir de ce qui pose problème aux enseignants. Mon rôle est de les accompagner dans leurs réflexions, de leur proposer des méthodes et références issues de la recherche. Ce dispositif me semble aussi permettre de valoriser la pratique des enseignants, de mettre en exergue ce qui existe déjà dans nos écoles. »

**Sophie, institutrice:** « C'est rassurant de voir que les problématiques qu'on rencontre, d'autres personnes les rencontrent aussi. Ce serait vraiment super de pouvoir proposer un outil qui serve au plus grand nombre. »

## 2.3. Fiches-outils

### FICHE GE : PROJET PÉDAGOGIQUE

# COMMENT FAIRE POUR QU'UN PROJET SOIT SOURCE D'APPRENTISSAGE POUR TOUS ?

Réflexions et pistes proposées par Alice, Isabelle, Marie et Serge

## DÉPASSER DES FREINS DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET

Marie, institutrice en P5, a l'habitude de faire des **projets avec son groupe-classe**. A titre d'exemple, ils en ont réalisé un autour de la "cour de récréation" suite à des problèmes de violence. Ses élèves ont ainsi proposé de créer des zones spéciales dans la cour. Cette activité d'apprentissage va mobiliser **de nombreux savoirs et compétences** en mathématiques (travail de l'échelle, proportions), mais aussi en français et en citoyenneté (savoirs langagiers ou principes démocratiques). Marie se demande comment elle va les évaluer et comment elle va gérer les besoins individuels de ses élèves dans un dispositif qui repose principalement sur un projet collectif.

La **pédagogie du projet** est une pratique répandue qui consiste à raccrocher les apprentissages scolaires à des contextes issus de la vie réelle des élèves. Si ces situations d'apprentissage sont ainsi plus authentiques, plus efficaces et plus motivantes, elles s'avèrent complexes dans la prise en charge des différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, de nombreuses questions se posent pour Marie: que faire avec les élèves qui n'ont pas acquis certaines procédures nécessaires pour le projet? Comment gérer les acquis et besoins individuels dans ce projet collectif?

## COMMENT GÉRER L'INDIVIDUEL DANS LE COLLECTIF ?



### L'EXPLICITATION DES ATTENDUS

Piste d'Isabelle

Pour Isabelle, il faut expliciter les attendus scolaires afin de **lever les malentendus**. L'enseignant, dans le projet, doit cibler, dès le début, les savoirs sur lesquels vont porter les évaluations. Pour les enseignants du groupe, il ne faut pas chercher à tout évaluer dans un projet, il faut **cibler des procédures ou compétences** et le dire explicitement aux élèves (par exemple lors du conseil de projet).



### LE CONSEIL DE PROJET

Piste d'Alice

Dans la classe d'Alice, lorsqu'un projet est lancé il y a toujours un **"conseil de projet"** qui se met en place. Une fois par semaine ou lorsque cela s'avère utile, les élèves et l'enseignant y discutent des **rôles** (afin que chacun soit responsabilisé) ainsi que des **étapes** et du **temps** nécessaires à la réalisation du projet et à la clarification du savoir en jeu. L'enseignant peut y moduler la charge de travail et le temps imparti en fonction des besoins individuels et collectifs de ses élèves. Pour Alice, c'est par le conseil de projet qu'une réelle **négociation pédagogique** se met en place avec les élèves.



### LES TEMPS INDIVIDUELS

Piste de Serge et Alice

Pour accompagner les élèves dans le projet collectif, il faut des moments individuels.

Il s'agit de d'abord réaliser des **"diagnostics"** sur le niveau de chacun des élèves par rapport à la matière évaluée en fin de projet.

Ensuite, des temps sont proposés a minima **une fois par semaine**, les jeudis par exemple, et permettent de remédier aux différentes **difficultés matières vues** durant le projet.

Les élèves travaillent alors seuls sur des fichiers différents ciblés en fonction de leurs difficultés.

## APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Dans la pédagogie du projet, il y a un risque que les élèves s'arrêtent à **l'objectif de production** sans réaliser que le projet est aussi un prétexte pour **accéder à de nouveaux savoirs**. Ils peuvent ainsi ne travailler que sur ce qu'ils savent déjà faire...

Pour que ce travail coopératif soit efficace, ils doivent prendre conscience des **buts collectifs poursuivis** et de **leur propre responsabilité individuelle** (1).

La **négociation pédagogique** entre l'enseignant et ses élèves est essentielle, car elle permet d'effectuer un **diagnostic de la situation pédagogique** (évaluation des élèves et liens avec le programme), mais aussi car elle donne l'occasion aux élèves de s'approprier le projet dans lequel ils sont acteurs (2).

Un **accompagnement personnalisé** peut être proposé en négociant, par exemple, **la variation des rôles** pris par les élèves, **des temps** nécessaires pour l'acquisition des savoirs et la **réalisation** du projet, mais aussi des **modalités** sociales du travail (en coopération et en individuel).

(1) Reverdy, C. (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82  
(2) Boutinet, J. (2012). Anthropologie du projet. Presses Universitaires de France.

## EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Marie:** « Avec mes élèves, je fais de plus en plus de retours sur ce qui a été travaillé. Ils n'ont plus l'impression d'être juste dans l'action, ils comprennent mieux pourquoi ils sont là, pourquoi ils font le projet. »

**Isabelle:** « Le fait d'individualiser dans un projet ça a du sens pour la collectivité. »

**Serge:** « Dans la différenciation, souvent le seul retour que l'élève a, c'est celui du prof, ici, c'est le groupe. »

# COMMENT GÉRER LES NOUVELLES MATIÈRES DANS UNE CLASSE VERTICALE?

Réflexions et pistes proposées par Alice, Isabelle, Marie et Serge

## DÉPASSER DES FREINS DE LA CLASSE MULTI-ÂGE

Dans la classe verticale d'Alice, les élèves de P5 et de P6 rencontrent de nombreux **obstacles liés à la matière**. "On pourrait penser qu'ils sont liés à l'âge des élèves, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Certains élèves de 5e maîtrisent déjà la matière alors que d'autres de 6e ne la maîtrisent pas encore" (Alice). Isabelle qui a travaillé dans une classe verticale (P1-P2) a abandonné cette pratique, car elle avait l'impression de se couper tout le temps en deux et de ne pas réussir à accompagner au mieux ses élèves en difficulté. Les enseignants du groupe d'étude voient de nombreux atouts aux classes verticales, mais se demandent avec Alice comment démarrer et prendre le temps de construire de nouveaux apprentissages lorsqu'ils ne sont nécessaires qu'à une partie de la classe.

Pour Alice et Isabelle, l'enseignant doit souvent s'impliquer auprès de demi-groupes d'élèves, ce qui génère du bruit et des déplacements chez ceux qui sont sur "autre chose". Sans prise sur les agencements structurels de leurs établissements (aménagement de la grille horaire ou co-enseignement), le groupe décide de réfléchir à des pistes pour les enseignants qui se retrouvent seuls dans leur classe verticale.

## COMMENT ABORDER DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES QUI NE SONT PAS NÉCESSAIRES À TOUTE LA CLASSE?

### LES ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUES

piste de Marie

Pour démarrer une nouvelle leçon, Marie identifie les éléments qui font obstacle aux apprentissages. Avant la séquence, elle propose une **évaluation diagnostique courte** qui dure maximum 5 minutes et porte sur une question assez ouverte que pour permettre de recueillir les **représentations initiales** et/ou identifier les **prérequis** de tous ses élèves. Ensuite, Marie crée des groupes hétérogènes qui travaillent sur des situations différentes.



### LES ATELIERS DE SITUATIONS

piste d'Isabelle

Les enseignants du groupe voient les **ateliers** comme des moments qui permettent de travailler sur plusieurs **situations** différentes, tout en mobilisant la matière à voir.

Dans les ateliers, les élèves sont répartis de manière hétérogène et doivent résoudre un problème ensemble. Ainsi, les élèves qui maîtrisent déjà ou en partie les apprentissages peuvent s'initier à de nouvelles situations tout en aidant le groupe.



### L'HOPITAL

piste de Serge

Une fois par semaine, Serge propose à ses élèves l'activité "hôpital" qui dure entre 20 et 30 minutes, sorte de **tutorat autogéré** par le groupe.

Durant la semaine, ses élèves doivent s'inscrire sur le panneau dévolu à cette activité, soit dans une des colonnes: **soigné** (j'ai besoin d'aide), **soignant** (je propose mon aide) ou **soins intensifs** (j'ai besoin de l'enseignant). Pour s'inscrire dans la colonne **soigné**, ils doivent noter leurs difficultés avec précision et pour la colonne **soignant** ils doivent être formés par l'enseignant.

## APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Dans une classe **verticale** ou **multi-âges**, il apparaît souvent plus évident pour l'enseignant de "faire cours" à partir de **ce que l'élève sait déjà**. L'enseignant aura tendance à davantage prendre en compte **les besoins de ses élèves** (1).

Cette modalité de structure laisse aussi la place à plus de **coopération** et donc **d'entraide** entre pairs. La régulation devient collective et non exclusivement centrée sur le rapport professeur-élève. Enfin, elle permet de changer de regard et d' "accepter **l'hétérogénéité** d'une classe comme une réalité légitime" (2)

(1) Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques, Éducation et socialisation, 59.

(2) Connac, S. (2015). Jouan, S., La classe multi-âge d'hier à aujourd'hui. Archaisme ou école de demain ?, Éducation et socialisation, 39.

## EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Alice** : « Je vois plusieurs atouts à la classe multi-âge, elle permet réellement de différencier, de dédramatiser les savoirs. »

**Serge** : « En fait, ce que l'on fait dans une classe verticale peut se faire aussi, devrait même se faire aussi dans une classe uni-âge. »

**Isabelle** : « L'avantage des ateliers, c'est que les élèves de l'année supérieure vont faire perdurer les apprentissages de l'année précédente et du coup, on ne doit pas tout répéter. »

# DOCUMENTS COMMUNS MAIS ATTENTES DIFFÉRENTES

## Réflexions et pistes autour de la pratique de Muriel

### CRÉER DU MATÉRIEL IDENTIQUE POUR TOUS

Depuis plus de vingt ans, Muriel enseigne en P1-P2. Elle nous dit qu'au fur et à mesure des années, **l'hétérogénéité au sein de sa classe s'est accentuée**. Elle considère que les écarts d'apprentissage entre les élèves sont donc plus conséquents. Enfin, elle trouve que les enseignants perdent souvent beaucoup de temps dans la création de matériel ou documents différenciés qui ne sont pas toujours indispensables et qui peuvent même parfois être contre-productifs et stigmatiser les élèves en difficulté. Muriel considère que : **"ce qui sera bon pour les élèves en difficulté ne sera pas mauvais pour les autres"**. Ainsi, elle propose à ses élèves des outils ou documents communs, mais veillera à différencier les consignes et l'accompagnement. Enfin, pour elle, il n'est pas question de "baisser le niveau" pour les élèves en difficulté, mais plutôt d'être efficace et se montrer flexible aux besoins des élèves.

### COMMENT PARTIR DES MÊMES OUTILS POUR ACCOMPAGNER DES BESOINS DIFFÉRENTS ?

#### Piste n°1

#### DES DOCUMENTS ADAPTÉS

Muriel réalise des documents qui facilitent l'apprentissage des élèves en difficulté.

Conseillée par des logopèdes, elle n'utilise par exemple plus que des **polices adaptées aux enfants dyslexiques** comme ARIAL ou VERDANA en taille 18 avec un écart de 1.5 pour ses élèves de première.

Elle utilise aussi des **cadres**, des **repères** et une **pagination** pour faciliter la lecture des documents.

Elle constate que ses efforts qui à la base sont pensés pour les élèves en difficulté bénéficient au plus grand nombre.

#### Piste n°3

#### "LES COPAINS DE"

"Les copains de", c'est une forme de tutorat nous dit Muriel. Il n'est pas obligatoire et ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui sont tuteurs.

Si de manière générale, elle privilégie des tuteurs qui maîtrisent un contenu disciplinaire particulier, parfois il s'agit de "tuteurs affectifs", des amis qui souhaitent simplement travailler ensemble.

#### Piste n°2

#### NEGOCIER LA QUANTITÉ DE TRAVAIL

Si dans la classe de Muriel, les élèves travaillent sur les mêmes documents, les mêmes dossiers, ils ne doivent pas nécessairement tout réaliser ou terminer.

La **négociation** entre l'élève et Muriel peut être motivée par le **niveau de maîtrise** de l'élève, mais aussi par rapport à sa **motivation**. Elle considère qu'il est important de tenir compte du **bien-être émotionnel** ou **motivational** de l'enfant. Pour Muriel, ses élèves doivent pouvoir se dire: « On n'est pas mort, on n'a pas fini et alors ? On a encore du temps demain ».

### APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Quand l'enseignant cherche à prendre en compte les écarts d'apprentissage entre ses élèves, il peut mettre en place des dispositifs de **différenciation pédagogique**.

Il doit néanmoins être vigilant à **ne pas accroître les différences** et ainsi veiller, par exemple, à ce que chacun maîtrise, au terme de l'activité, les apprentissages attendus. Il doit **avoir des attentes élevées pour tous**.

Les élèves en difficulté doivent être sollicités sur **les dimensions intellectuelles du savoir en jeu** et non exclusivement sur le faire (telle feuille, tel exercice, etc.).

(1) Kahn, S. (2017). Pédagogie différenciée: Guide pédagogique. De Boeck (Pédagogie et Formation).

### EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Muriel:** « souvent, en tant qu'enseignante, on n'a pas le temps de faire dix feuilles différentes. Ainsi, je trouve plus utile de construire les mêmes documents pour tous mais à partir de l'idée qu'ils se destinent, dans la présentation, aux élèves en difficultés. »

"Il m'arrive de négocier la quantité de travail pour des raisons affectives, il n'y a pas longtemps une de mes élèves venait de perdre son chat, nous avons donc décidé qu'elle ne ferait que la première partie de la tâche. »

"Comme les élèves choisissent des tuteurs, parfois les raisons sont plus amicales. Il arrive que deux élèves fragiles en lecture décident de travailler ensemble, ils vont alors avoir du mal à compenser mais cela peut aussi les aider à avancer à leurs rythmes. »

### 3. Conclusion

Les objectifs de ce groupe d'étude étaient ambitieux puisqu'ils nous invitaient à repenser la mise en place du processus participatif par la création de fiches-outils tout en investiguant un champ complexe de la littérature et de la pratique enseignante : l'accompagnement personnalisé.

Sur le plan méthodologique, nous avons été confrontés au problème de sélection des participants. Afin de penser cette difficulté pour en faire un atout, nous avons décidé de fonder le GE dans une perspective « d'expertise » au sens de Lenoir et Tochon (2004). En effet, pour ces chercheurs, la reconnaissance des enseignants comme experts dans la complexité de leurs discours, mais aussi au regard de leurs pratiques permet « d'admettre que l'enseignant détient des compétences spécifiques, ancrées dans ses pratiques, qui ne sont pas toutes explicitées » (Lenoir et Tochon, 2004, p.19). Une vision par conséquent ouverte, sociale qui ne se veut pas instrumentaliste. Une part large du dispositif et des outils a donc été conçue pour éviter l'approche techno-instrumentale susceptible de créer une rupture entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation, entre la théorie et la pratique et ainsi dénigrer l'autonomie du corps enseignant. Toujours selon cette approche, nous avons l'impression que le GE a réellement impacté profondément le développement professionnel de ses enseignants, les retours furent enthousiastes et les demandes à pouvoir intégrer les GE à venir furent unanimes. Enfin, soulignons que cette valorisation des expertises n'induit pas l'acceptation directe des discours et pratiques proposées. Au contraire, la dynamique du GE (comme la présence d'enseignants issus de divers horizons, mais aussi les temps longs entre les séances) va générer des débats animés sources de productions riches.

En outre, toujours sur cette réflexion posée sur les démarches méthodologiques du processus, nous avons adossé à ce GE, une EC. L'**étude de cas**, comme première expérience dans le processus participatif pour la construction de fiches-outil, a pu montrer certains aspects positifs, mais aussi des limites telles que l'impossibilité de problématiser sur un temps long les situations et les pistes avancées ou encore l'orientation des fiches vers un recueil de « bonnes pratiques » jugées par un enseignant isolé ou un groupe d'enseignants d'un seul et même établissement. La qualité des fiches étant alors profondément tributaire de la sélection

du ou des participants. Néanmoins, ce moment, hors cadre, a aussi été pensé comme une mise à distance du travail mené par les enseignants et le chercheur du GE. Les fiches-outils préalablement réalisées par le GE ont ainsi pu être proposées à cette lecture externe qui a pu faire émerger des points de tensions, de désaccords, des considérations de lisibilité, etc.

Rappelons que l'accompagnement personnalisé ou les processus relevant de la différenciation peuvent s'avérer problématiques (Kahn, 2017). Mal envisagés, ceux-ci peuvent être source de pratiques différenciatrices, préjudiciables aux apprenants. Nous avons, dès lors, essayé dans les fiches outils d'insister sur ce point, et d'adosser aux situations et pistes des éléments de cadrage théorique qui permettraient cette mise à distance.

Enfin, si les retours enthousiastes des participants nous laissent penser que le dispositif influe sur leurs développements professionnels, nous souhaitons appréhender avec prudence le transfert des expertises professionnelles soulignées dans nos fiches-outils. Depuis plus de vingt ans, le Canada publie de nombreux sites et guides à l'attention des enseignants sur la problématique de la différenciation sans que, pour autant, des études empiriques aient pu être menées pour attester de leurs efficacités sur la réussite des élèves (Feyfant, 2016). Néanmoins, si l'on reconnaît l'impact conséquent des collègues enseignants sur les pratiques professionnelles, nous faisons l'hypothèse que le format proposé dans les fiches (pistes dialoguées entre enseignants issus d'échanges collectifs co-construits avec des chercheurs) est susceptible de constituer un levier intéressant pour penser l'implémentation du Pacte avec et pour les enseignants.

## 4. Références

- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. M. (2007). Outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, volume XXXV, 2.
- Birch, L. et Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 103-132.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFE n° 113.
- Houart, M. et Duchesne, B. (2003). *Le comité de pilotage : un outil au service du pilotage pédagogique d'un établissement scolaire*. Document non publié, DET, FUNDP et CECAFOC.
- Kahn, S. (2017). Pédagogie différenciée : Guide pédagogique. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lenoir Y. Et Tochon F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. In: Recherche & Formation, N° 47. La construction de l'expert. pp. 9-23
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lukensmeyer, C. J. (2006). *Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur*. Fondation Roi Baudouin.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Mucchielli, A. (1996). Compréhensive (approche). Dans A Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (sous la direction d'Alex Mucchielli) (p. 28). Paris : Armand Colin.
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1 (2), 103–121.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods third edition. *Applied social research methods series*, 5.

## 5. Annexes

### ANNEXE 1 - Guide d'entretien du « groupe d'étude »

#### PREMIÈRE SÉANCE

L'objectif de la première séance est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins des élèves. Il s'agira d'identifier les pratiques de différenciation mises en œuvre au sein des classes de primaire pour répondre aux difficultés identifiées.

#### ÉTAPES

##### 1. Moment de prise de contact

- Les participants se présentent en expliquant leurs motivations à participer au GE

##### 2. Rappel du dispositif méthodologique

- Objectifs du Groupe d'étude, principes de la recherche collaborative et règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc.

##### 3. Rappel des attendus du GE

- **Prescriptions de l'Avis n° 3 en matière de différenciation.** En F W-B, on associe parfois une différenciation pédagogique à une différenciation institutionnelle ou structurelle, on va alors différencier les parcours. L'élève va aller par exemple en enseignement spécialisé ou va redoubler (dans le secondaire, il ira dans des filières professionnelles souvent vues comme de relégation). Avec le Pacte, ces pratiques ou regards sont en passe de changer. Présentations de divers extraits qui traitent de la différenciation et qui présentent la philosophie sous-jacente au Pacte (présentation de paragraphes repris dans l'avis n° 3).
- **Sur la question de la *différenciation pédagogique en classe* et le rôle du GE :** un ensemble d'invariants est à prendre en considération lorsqu'il s'agit de penser « *l'accompagnement personnalisé* » tel que demandé par l'équipe de Caroline Désir via la « note rectificative 2 au gouvernement de la FW-B ». Pour rappel, l'ULB

accompagnée par la HEG a, dans le cadre des dispositifs participatifs de 2021-2022, la mission d'organiser et accompagner deux groupes d'étude (4 rencontres de 3,5 h avec des enseignants du fondamental) sur *l'avis n° 3, ASI : favoriser l'accompagnement personnalisé (intégration aux travaux du C2 - mettre en place des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé)*. L'objectif attendu est d'identifier les conditions qui doivent être réunies pour permettre le bon déploiement de ces activités (nombre requis d'apprenants, type de tâches, aspects du curriculum sur lequel porte la différenciation, freins potentiels et stratégies pour les surmonter, etc.). Enfin, il s'agira, selon les directives de proposer des fiches destinées à guider les enseignants dans leurs pratiques. Dans l'état actuel, nous identifions deux buts à transmettre aux participants du GE : 1) **Faire émerger et co-construire avec ce groupe d'enseignants experts** des pratiques favorisant l'accompagnement personnalisé et donc la mise en place du tronc commun préconise dans le pacte. 2) **Réaliser des fiches-outils sur la thématique de la différenciation** en mettant en évidence les freins ou recommandations de leurs mises en place. Le document se composera de 2, 3 fiches A4 qui se veulent fonctionnelles, localisées, expérientielles avec les conditions de leurs efficacités. Ce qui fonctionne selon les enseignants, quels sont les freins et les difficultés. Le rôle du chercheur est alors de favoriser la problématisation de ces fiches en soulevant des points de tensions relatifs aux éléments conceptuels issus de la littérature sur le sujet. L'organisation des séances permet de co-construire sur la durée ces fiches en les ajustant tout du long.

#### **4. Prise des représentations des enseignants sur la différenciation**

- **Pratiquez-vous** la différenciation ? Mettez-vous en pratique des situations de différenciation ? Comment gérez-vous l'hétérogénéité de vos classes ?
- **Qu'est-ce que** l'enseignement différencié pour vous ? En quoi cela est-il différent de ce qui est généralement fait ? À quoi cela ressemble ? Que suppose un enseignement différencié ou adapté ? Dans votre classe, qu'est-ce que cela signifie pour vous, pour

vos élèves ? Avez-vous déjà suivi une formation ou lu sur le sujet ? La différenciation pédagogique, pour vous, est-ce une méthode ? Une philosophie ?

- **Pourquoi** mettre en place de la différenciation selon vous ? Pourquoi le faites-vous ? Quels sont vos buts ? Avez-vous des élèves en grande difficulté scolaire dans vos classes ? Considérez-vous que vos classes soient hétérogènes ? Est-ce un problème et si oui, en quoi ?
- **Pour qui** faites-vous de la différenciation ? Comment faites-vous avec les enfants en difficulté ? Et avec les autres ? Est-ce que la différenciation sert à tous les élèves ou à quelques-uns ?
- **Quand** mettez-vous en place des pratiques de différenciation ? Quels sont les meilleurs **moments** pour différencier ? Les plus importants ? Sous quelles formes ? Sur la **remédiation**, par exemple, Bernard Rey posait les questions suivantes en (2014) à un groupe d'enseignants : « Qu'il faille pour un certain nombre d'enfants des dispositifs de remédiation, ça paraît évident, mais **est-ce qu'il y aurait des possibilités de réduire ces occasions de remédiation en ayant dès le départ, dès les situations d'apprentissage, des dispositifs suffisamment variés pour anticiper ces difficultés possibles de certains enfants ?** Est-ce qu'on pourrait réduire la remédiation, qui est un temps un peu coûteux, parce qu'il faut faire des choses individualisées, en anticipant, en ayant une attitude a priori ? En quoi dans les différentes choses que vous faites, il y a des moments où vous anticipez dès le moment d'apprentissage, vous préparez déjà plusieurs entrées, plusieurs types d'exercices, plusieurs manières de présenter les choses qui puissent contenir un éventail ? » Qu'en pensez-vous ?

## 5. Bref rappel sur le concept de différenciation et les spécificités du GE

- **Cadrage** sur l'environnement d'apprentissage et les modalités organisationnelles de la différenciation dite interdisciplinaire. Exemples : le *tutorat*, les *groupes de besoin*, le *co-enseignement*, le *tutorat*, la *coopération*, les *tables d'appui* ou de compétences, etc.
- Pour rappel, la *différenciation pédagogique* cherche à prendre en compte la diversité des élèves pour aboutir à un objectif commun. De ce fait, l'enseignant peut mettre en place des dispositifs qui répondent aux besoins des élèves, mais comme le rappelle

Perrenoud (2012) : « la pédagogie différenciée n'est pas un kit livré "clé en main", c'est un chantier difficile, une entreprise incertaine à long terme (...) Elle commence par le refus de l'indifférence aux différences » (p.25). Perrenoud, comme d'autres d'ailleurs, considère que la pédagogie différenciée n'est ni une méthode ni un dispositif particulier. Il s'agirait davantage d'une visée qui devrait prendre place dans toute pratique et/ou stratégies d'enseignement, mais qui, par ailleurs, serait incompatible avec les méthodes dites « frontales ». En ce sens, l'organisation du travail scolaire par l'enseignant s'avère nettement plus complexe quand il décide de prendre en compte l'hétérogénéité de ses élèves. Il ne s'adresse donc plus au « groupe-classe », mais aux élèves en mettant en place différentes formes d'organisation sans cesse repensées, réajustées.

- **Synthèse**

Le chercheur effectue une synthèse des représentations et propositions sur la différenciation des membres du GE (voire point 4) en y identifiant les types de différenciation, les pratiques et outils de différenciation (évaluation diagnostique vs remédiation, etc.).

## 6. **Partage sur les difficultés/les besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves.**

- À l'aide d'un PADLET, les participants écrivent les différentes difficultés/besoins des leurs élèves. Ils y inscrivent également le niveau de leur classe. Pour guider la discussion, les questions suivantes seront utilisées :

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre classe face à l'hétérogénéité du groupe ?

Collectivement, les obstacles sont lus, les besoins identifiés. Si nécessaire, les participants peuvent ajouter des commentaires à ce qui a été posé sur le Padlet.

- Dans un deuxième temps, les enseignants sont invités à réfléchir à des **situations concrètes** liées à l'hétérogénéité de leur groupe et où ils ont dû mettre en place de la différenciation ou qui ont généré des volontés à différencier. :

Quelles sont ces situations (évoquez-les sous la forme d'un récit) ? Cherchez une situation, un cas précis où vous avez mis en place de la différenciation ou où il vous apparaît indispensable de le faire. Identifier des besoins de différenciation dans la classe (par exemple, quand un enfant bloque dans un contexte).

Le chercheur invite les participants à noter les situations sur le PADLET et ensuite à les expliquer au groupe.

- À l'issue de ces deux brainstormings et à l'aide du PADLET, le groupe opère un classement des obstacles et des situations. Si la catégorisation des formes de différenciation lors des activités pédagogiques peut se faire via la déclinaison des *contenus*, *processus*, *structures* et *productions* des élèves, lors du classement, les enseignants doivent classer en fonction des variations de structures.

Cela concerne donc les modifications d'organisation 1) du *temps* (calendrier) et 2) de *l'espace de la classe* (aménagement de l'espace, accès aux ressources, tables d'appui) et 3) des *modalités sociales du travail* en classe entre élèves (regroupements, tutorat, coopération, groupes de besoin, etc.) ou entre intervenants (co-enseignement, etc.).

#### **7. Identifier les difficultés récurrentes et/ou considérées comme pertinentes pour développer des outils de différenciation permettant de répondre à ces besoins**

- Parmi les situations évoquées, quelles seraient les difficultés les plus prioritaires à travailler au sein de ce groupe ?
- Quelles seraient les moins prioritaires ?
- Quelles sont les situations où selon vous se marquent le plus des écarts/inégalités entre élèves ?
- Quels sont les outils sur lesquels il faudrait se focaliser pour les rendre le plus efficaces ou opérationnels possible ?

**Le groupe sélectionne trois difficultés/situations considérées comme prioritaires.**

#### **8. Proposition d'une structure pour la prochaine séance<sup>4</sup>.**

---

<sup>4</sup> Cette structure aura été anticipée par les chercheurs (voir séance 2) mais pourra être ajustée en fonction du déroulement de la séance 1.

Les participants sont invités à apporter un ou plusieurs exemples de pratiques personnelles de différenciation rencontrant au moins une des situations sélectionnées lors de la séance 1. Si, pour une situation sélectionnée, aucun des enseignants ne peut proposer une pratique réelle de différenciation, le groupe co-construira des propositions de pratiques lors de la dernière séance.

Pour guider l'apport personnel des participants, le chercheur leur propose des points de **vigilances qui mettent en évidence des tensions inhérentes à la différenciation.**

- On peut se poser la question de savoir si on ne risque pas de creuser les écarts entre les élèves avec certaines pratiques de différenciation puisqu'il apparaît dans certaines recherches que, dans certaines conditions, les groupes de besoins, les groupes de niveaux et le travail en groupe d'une manière générale accentuent ces écarts... Pour Galand, mal conduite, la pédagogie différenciée peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. La recherche a montré que les enseignants produisent, à leur insu, un phénomène de différenciation qui peut pénaliser les élèves en difficulté. Ainsi la recherche préconise, entre autres, « d'avoir des attentes scolaires élevées pour tous ; d'organiser l'enseignement individualisé pour tous les élèves et non pour les seuls élèves en difficulté ; de formuler des objectifs précis et à court terme ; de mettre en place des feedbacks régulièrement ; de maintenir des temps d'enseignement collectif en classe entière importants » (Galand, 2017)
- Comment ne pas creuser les écarts entre les élèves ? Comment regrouper les élèves ? Avec quels critères ? Comment utiliser ces regroupements en classe ?
- Si vous utilisez un outil didactique/pédagogique existant, mettez l'accent sur la manière dont vous vous l'êtes réapproprié.

Discussion de cette proposition de fonctionnement avec les participants et ajustements le cas échéant.

## **DEUXIÈME SÉANCE**

L'objectif de la deuxième séance est de travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors de la séance 1. Il conviendra principalement de faire émerger les pratiques de différenciation jugées pertinentes selon les participants, mais aussi selon les apports de la littérature scientifique. Il s'agira de noter et d'approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.].

## ÉTAPES

### 1. Synthèse par le chercheur des éléments ayant émergé lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.

- Avez-vous quelque chose à ajouter ? Est-ce fidèle à vos propos ? Sur base des **trois situations retenues** en séance 1, êtes-vous d'accord avec la **formulation** des situations ? Sont-elles assez claires pour un enseignant extérieur au GE ?
- Sur base des situations, avez-vous identifié des **difficultés, besoins** que nous pourrions rajouter ou clarifier dans les fiches que nous mettrons à disposition ?

### 2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants. Le chercheur invite les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.

- Avez-vous depuis la dernière séance, expérimenté des **pratiques** qui pourraient être proposées pour répondre aux problèmes ?
- Quels sont les points d'attention et conditions de mise en œuvre de ces pratiques ?
- Comment cette pratique de pédagogie différenciée a-t-elle permis de prendre en compte une difficulté particulière ?
- Est-ce par la présentation du savoir en jeu ? Par l'activité proposée ? Par une organisation temporelle ou spatiale particulière ? Par des regroupements d'élèves ? Par des aides spécifiques ?

- Qu'est-ce qui dans ces pratiques, objectifs et contenus d'enseignement, dans les discours scolaires et dans le langage utilisé, est susceptible de constituer des facteurs participants à la construction de situations qui entravent les apprentissages d'une partie des élèves ?
3. **Soutien et perspectives via la littérature scientifique.** Le chercheur présente un/des point(s) théorique(s) et invite les participants à effectuer des liens avec les pratiques proposées par les enseignants.
4. **Le groupe synthétise et affine les propositions de pratiques à la suite des échanges effectués. Ils travaillent, pour se faire en sous-groupes, sur l'élaboration des fiches-outils.**
- Présentation de quelques incontournables de la fiche : À quels moments et comment peut-on différencier dans cette situation ? En termes de *temps*, *d'espaces* et de *modalités sociales* ?
  - Réflexion en sous-groupes (si le nombre excède 6 participants) sur différents aspects (informations reprises, structure). De quelle manière selon vous, une fiche outil devrait-elle se présenter pour être accessible et utilisable ? Quelles sont les informations qui devraient se retrouver sur cette fiche.
  - En sous-groupe, les participants élaborent des panneaux qui synthétisent les échanges menés. Ils évoquent les expérimentations et les conditions de mise en place, ils les critiquent, identifient des conditions de la pertinence ou éléments de vigilance sur les outils ou dispositifs proposés, etc.

Une trace (sous forme de panneau A1) sera co-construite.

→ Les étapes 2, 3 et 4 seront répétées si une deuxième situation problématique peut être abordée lors de la séance.

#### 5. **Définition des modalités de travail des prochaines séances :**

- Le groupe revient sur les situations sélectionnées à la séance 1 et choisit celle(s) qui sera/seront travaillées selon la même logique lors de la dernière séance.

L'objectif de la troisième séance est identique à la seconde séance. Il s'agit de travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors de la séance 1. Il conviendra principalement de faire émerger les pratiques de différenciation jugées pertinentes selon les participants, mais aussi selon les apports de la littérature scientifique. Il s'agira de noter et d'approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.].

## ÉTAPES

### 1. Synthèse par le chercheur des éléments ayant émergé lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.

- Avez-vous quelque chose à ajouter ? Est-ce fidèle à vos propos ? Sur base des **trois situations retenues** en séance 1, êtes-vous d'accord avec la **formulation** des situations ? Sont-elles assez claires pour un enseignant extérieur au GE ?
- Sur base des situations, avez-vous identifié des **difficultés, besoins** que nous pourrions rajouter ou clarifier dans les fiches que nous mettrons à disposition ?

### 2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants. Le chercheur invite les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.

- Avez-vous depuis la dernière séance, expérimenté des **pratiques** qui pourraient être proposées pour répondre aux problèmes ?
- Quels sont les points d'attention et conditions de mise en œuvre de ces pratiques ?
- Comment cette pratique de pédagogie différenciée a-t-elle permis de prendre en compte une difficulté particulière ?
- Est-ce par la présentation du savoir en jeu ? Par l'activité proposée ? Par une organisation temporelle ou spatiale particulière ? Par des regroupements d'élèves ? Par des aides spécifiques ?

- Qu'est-ce qui dans ces pratiques, objectifs et contenus d'enseignement, dans les discours scolaires et dans le langage utilisé, est susceptible de constituer des facteurs participants à la construction de situations qui entravent les apprentissages d'une partie des élèves ?
3. **Soutien et perspectives via la littérature scientifique.** Le chercheur présente un/des point(s) théorique(s) et invite les participants à effectuer des liens avec les pratiques proposées par les enseignants.
4. **Le groupe synthétise et affine les propositions de pratiques à la suite des échanges effectués. Ils travaillent, pour se faire en sous-groupes, sur l'élaboration des fiches-outils.**
- Présentation de quelques incontournables de la fiche : À quels moments et comment peut-on différencier dans cette situation ? En termes de *temps*, *d'espaces* et de *modalités sociales* ?
  - Réflexion en sous-groupes (si le nombre excède 6 participants) sur différents aspects (informations reprises, structure). De quelle manière selon vous, une fiche outil devrait-elle se présenter pour être accessible et utilisable ? Quelles sont les informations qui devraient se retrouver sur cette fiche.
  - En sous-groupe, les participants élaborent des panneaux qui synthétisent les échanges menés. Ils évoquent les expérimentations et les conditions de mise en place, ils les critiquent, identifient des conditions de la pertinence ou éléments de vigilance sur les outils ou dispositifs proposés, etc.

Une trace (sous forme de panneau A1) sera co-construite.

→ Les étapes 2, 3 et 4 seront répétées si une deuxième situation problématique peut être abordée lors de la séance.

**5. Définition des modalités de travail des prochaines séances :**

- Le groupe revient sur les situations sélectionnées à la séance 1 et choisit celle(s) qui sera/seront travaillées selon la même logique lors de la dernière séance.

## QUATRIÈME SÉANCE

La dernière séance a pour objectif de continuer à travailler autour des problème(s)/besoin(s) spécifique(s) identifié(s) lors des séances 2 et 3. Il s'agira de continuer à noter et approfondir la question de la pertinence des outils ou stratégies mobilisées en matière d'accompagnement personnalisé [décodage de la situation, compréhension de l'outil, mises en place, conditions de leurs pertinences ou éléments de vigilance, etc.]. Enfin, cette dernière séance sera consacrée à finaliser le canevas des « fiche-outils ». Une attention particulière sera portée aux modalités de diffusion.

## ÉTAPES

### 1. Synthèse des éléments ayant émergé lors des séances précédentes et validations/ajustements par le groupe.

- Avez-vous quelque chose à ajouter ? Est-ce fidèle à vos propos ? Sur base des **situations retenues** en séance 1, avez-vous identifié des **difficultés, besoins** que nous pourrions rajouter ou clarifier ? Avez-vous expérimenté des pratiques de différenciation ?

### 2. Présentation de pratiques de différenciation sur les situations proposées en séance 1 par les participants. Le chercheur invite les participants ayant des propositions de pratiques à les présenter au groupe en quelques mots.

- Avez-vous depuis la dernière séance, expérimenté des **pratiques** qui pourraient être proposées pour répondre aux problèmes ?
- Quels sont les points d'attention et conditions de mise en œuvre de ces pratiques ?
- Comment cette pratique de pédagogie différenciée a-t-elle permis de prendre en compte une difficulté particulière ?
- Est-ce par la présentation du savoir en jeu ? Par l'activité proposée ? Par une organisation temporelle ou spatiale particulière ? Par des regroupements d'élèves ? Par des aides spécifiques ?

- Qu'est-ce qui dans ces pratiques, objectifs et contenus d'enseignement, dans les discours scolaires et dans le langage utilisé, est susceptible de constituer des facteurs participants à la construction de situations qui entravent les apprentissages d'une partie des élèves ?
3. **Soutien et perspectives via la littérature scientifique.** Le chercheur présente un/des point(s) théorique(s) et invitent les participants à effectuer des liens avec les pratiques qu'ils proposent.
4. **Le groupe synthétise et affine les propositions de pratiques toujours liées aux situations proposées à la séance 1. Ils travaillent, pour se faire, sur l'élaboration des fiches-outils.**
- Rappel de quelques incontournables de la fiche : À quels moments et comment peut-on différencier dans cette situation ? En termes de *contenus*, de *processus* et/ou de *production* (voir première séance) ?
  - Réflexion en sous-groupes sur les différentes situations sélectionnées. Les participants élaborent les panneaux fiches-outils sur PADLET et synthétisent ainsi les échanges menés.
  - De quelle manière selon vous, une fiche outil devrait-elle se présenter pour être accessible et utilisable ? Quelles sont les informations qui devraient se retrouver sur cette fiche. Les participants évoquent les expérimentations et les conditions de mise en place, ils les critiquent, identifient des conditions de la pertinence ou éléments de vigilance sur les outils ou dispositifs proposés, etc.
5. Sur la base des éléments discutés lors des séances précédentes (et formalisés au sein des fiches), les participants se répartissent les trois fiches qui auront déjà été discutées collectivement en séance 2 et 3<sup>5</sup>. Lors de ce travail, le chercheur propose des exemples de canevas de fiches trouvées dans la littérature et qui pourraient alimenter les réflexions pour structurer les panneaux.

---

<sup>5</sup> S'il n'est pas possible de réaliser cette étape endéans les 3h30 prévues, les chercheurs s'acquitteront de cette tâche ultérieurement et confronteront aux participants, à distance, les fiches réalisées.

6. Réflexions sur les modalités de présentation des fiches et du GE. Discussion collective sur **le bref rapport à destination des enseignants** qui explique les modes d'élaboration des fiches (processus de co-construction des documents et contextualisation du mode d'élaboration des documents).

## ANNEXE 2 - Guide d'entretien pour l'« étude de cas »

Il s'agit de rencontrer un enseignant dans son établissement. La rencontre est prévue en une séance et avec une durée de 2h30. L'objectif est de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins de ses élèves et d'identifier les pratiques de différenciation mises en œuvre par l'enseignant pour répondre aux difficultés identifiées.

### ÉTAPES

#### 1. Moment de prise de contact

- Le participant se présente en expliquant ses motivations à participer à l'étude de cas.

#### 2. Rappel du dispositif méthodologique

- Objectifs et principes de la recherche collaborative et règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc.

#### 3. Rappel des attendus de la recherche

- **Prescriptions de l'Avis n° 3 en matière de différenciation.** En F W-B, on associe parfois une différenciation pédagogique à une différenciation institutionnelle ou structurelle, on va alors différencier les parcours. L'élève va aller par exemple en enseignement spécialisé ou va redoubler (dans le secondaire, il ira dans des filières professionnelles souvent vues comme de relégation). Avec le Pacte, ces pratiques ou regards sont en passe de changer. Présentations de divers extraits qui traitent de la différenciation et qui présentent la philosophie sous-jacente au Pacte (présentation de paragraphes repris dans l'avis n° 3).
- **Sur la question de la *différenciation pédagogique* en classe et le rôle de la recherche :** un ensemble d'invariants est à prendre en considération lorsqu'il s'agit de penser « *l'accompagnement personnalisé* » tel que demandé par l'équipe de Caroline Désir via la « note rectificative 2 au gouvernement de la FW-B ». L'objectif attendu est d'identifier les conditions qui doivent être réunies pour permettre le bon déploiement de ces activités (nombre requis d'apprenants, type de tâches, aspects du curriculum sur lequel porte la différenciation, freins potentiels et stratégies pour les surmonter, etc.). Enfin, il s'agira, selon les directives de proposer des fiches destinées à guider les

enseignants dans leurs pratiques. Le document se composera de 2, 3 fiches A4 qui se veulent fonctionnelles, localisées, expérientielles avec les conditions de leurs efficacités. Ce qui fonctionne selon les enseignants, quels sont les freins et les difficultés. Le rôle du chercheur est alors de favoriser la problématisation de ces fiches en soulevant des points de tensions relatifs aux éléments conceptuels issus de la littérature sur le sujet. L'organisation des séances permet de co-construire sur la durée ces fiches en les ajustant tout du long.

#### 4. Recueil des représentations de l'enseignant sur la différenciation.

- **Pratiquez-vous** la différenciation ?
- **Qu'est-ce que** l'enseignement différencié pour vous ?
- **Pourquoi** mettre en place de la différenciation selon vous ?
- **Pour qui** faites-vous de la différenciation ?
- **Quand** mettez-vous en place des pratiques de différenciation ?

#### 5. Bref rappel sur le concept de différenciation et les spécificités de la recherche

- **Cadrage** sur l'environnement d'apprentissage et les modalités organisationnelles de la différenciation dite interdisciplinaire. Exemples : le *tutorat*, les *groupes de besoin*, le *co-enseignement*, le *tutorat*, la *coopération*, les *tables d'appui* ou de compétences, etc.
- Pour rappel, la *différenciation pédagogique* cherche à prendre en compte la diversité des élèves pour aboutir à un objectif commun. De ce fait, l'enseignant peut mettre en place des dispositifs qui répondent aux besoins des élèves, mais comme le rappelle Perrenoud (2012) : « la pédagogie différenciée n'est pas un kit livré "clé en main", c'est un chantier difficile, une entreprise incertaine à long terme (...) Elle commence par le refus de l'indifférence aux différences » (p.25). Perrenoud, comme d'autres d'ailleurs, considère que la pédagogie différenciée n'est ni une méthode ni un dispositif particulier. Il s'agirait davantage d'une visée qui devrait prendre place dans toute pratique et/ou stratégies d'enseignement, mais qui, par ailleurs, serait incompatible avec les méthodes dites « frontales ». En ce sens, l'organisation du travail scolaire par l'enseignant s'avère nettement plus complexe quand il décide de prendre en compte l'hétérogénéité de ses élèves. Il ne s'adresse donc plus au « groupe-classe »,

mais aux élèves en mettant en place différentes formes d'organisation sans cesse repensées, réajustées.

**6. Présentation des fiches-outils créées dans les groupes d'étude et invitation à porter un regard critique sur celles-ci.**

**7. Partage sur les difficultés, besoins rencontrés de manière récurrente par les élèves.**

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre classe face à l'hétérogénéité du groupe ? Quelles **situations concrètes** liées à l'hétérogénéité de son groupe ont nécessité de la différenciation ? Quelles sont ces situations (évoquez-les sous la forme d'un récit) ? Cherchez une situation, un cas précis où vous avez mis en place de la différenciation ou où il vous apparaît indispensable de le faire.

- Si la catégorisation des formes de différenciation lors des activités pédagogiques peut se faire via la déclinaison des *contenus*, *processus*, *structures* et *productions* des élèves, lors du classement, l'enseignant doit classer en fonction des variations de structures. Cela concerne donc les modifications d'organisation 1) du **temps** (calendrier) et 2) de **l'espace de la classe** (aménagement de l'espace, accès aux ressources, tables d'appui) et 3) des **modalités sociales du travail** en classe entre élèves (regroupements, tutorat, coopération, groupes de besoin, etc.) ou entre intervenants (co-enseignement, etc.).

**7. Identification des difficultés récurrentes et/ou considérées comme pertinentes pour développer des outils de différenciation permettant de répondre à ces besoins.**

- Parmi les situations évoquées, quelles seraient les difficultés les plus prioritaires à discuter ?
- Quels sont les outils sur lesquels il faudrait se focaliser pour les rendre le plus efficaces ou opérationnels possible ?

**8. Invitation à présenter les propositions de pratiques.**

- Avez-vous expérimenté des **pratiques** qui pourraient être proposées pour répondre aux problèmes ?
- Quels sont les points d'attention et conditions de mise en œuvre de ces pratiques ?

- Comment cette pratique de pédagogie différenciée a-t-elle permis de prendre en compte une difficulté particulière ?
- Est-ce par la présentation du savoir en jeu ? Par l'activité proposée ? Par une organisation temporelle ou spatiale particulière ? Par des regroupements d'élèves ? Par des aides spécifiques ?
- Qu'est-ce qui dans ces pratiques, objectifs et contenus d'enseignement, dans les discours scolaires et dans le langage utilisé, est susceptible de constituer des facteurs participants à la construction de situations qui entravent les apprentissages d'une partie des élèves ?

**9. Synthèse des propositions de pratiques à la suite des échanges effectués et discussions autour des fiches-outils.**

- Présentation de quelques incontournables de la fiche : À quels moments et comment peut-on différencier dans cette situation ? En termes de *temps*, *d'espaces* et de *modalités sociales* ?
- De quelle manière selon vous, une fiche outil devrait-elle se présenter pour être accessible et utilisable ? Quelles sont les informations qui devraient se retrouver sur cette fiche.

**10. Réflexions sur les modalités de présentation des fiches et de la recherche. Discussion collective sur le bref rapport à destination des enseignants qui explique les modes d'élaboration des fiches (processus de co-construction des documents et contextualisation du mode d'élaboration des documents).**

# DES FICHES-OUTILS AUTOUR DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

Enseignants et chercheurs se rencontrent pour réfléchir à la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé

Dans la lignée des travaux initiés par le **Pacte pour un enseignement d'excellence**, des enseignants et chercheurs se sont rencontrés pour discuter de l'une des mesures centrales visant à **réduire l'échec scolaire et le redoublement** en Fédération Wallonie-Bruxelles: les dispositifs **d'accompagnement personnalisé**.

Ces temps de collaborations ont permis de penser les changements envisagés, **sans éluder les problèmes de leurs mises en oeuvre pour les enseignants**. De ce fait, nous avons choisi de construire des outils sous la forme de **dialogues** entre des enseignants et chercheurs articulés autour de problèmes concrets qui se posent dans nos écoles fondamentales. Ils nous ont permis de réaliser des fiches-outils, des fiches « faites par des enseignants qui parlent aux enseignants ».

**L'accompagnement personnalisé**, thématique centrale de nos fiches, n'est pas en soi une nouveauté dans les paysages éducatifs et scientifiques, mais il apparaît comme un **levier incontournable pour réduire les inégalités** de notre système éducatif. Si son intérêt n'est plus à démontrer, sa mise en place s'avère plus complexe. En effet, les procédés d'accompagnement personnalisé peuvent, sous certaines conditions, générer plus d'inégalités scolaires que d'effets positifs souhaités. Dès lors, notre groupe d'étude, composé de quatre enseignants et d'une chercheuse s'est rencontré à quatre reprises en testant sur le terrain des pistes, en les confrontant, les renégociant sur des temps longs, pour tenter de répondre aux questions centrales suivantes:

**Quels sont les problèmes de terrain rencontrés par les enseignants en matière d'hétérogénéité et d'accompagnement personnalisé ? Quels freins peut-on identifier ? Et enfin, quelles pistes envisager ?**

## COMMENT LIRE LES FICHES?

(1) Récit d'une **situation qui pose problème** et pour laquelle les enseignants identifient des freins à la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé.

(2) **Pistes de résolutions** proposées et discutées au sein du groupe d'étude. Elles doivent être lues comme le fruit d'un échange construit, mais toujours "situé". Elles ne sont donc pas des modèles clés sur porte, des "bonnes pratiques à reproduire" mais des invitations au dialogue à la manière d'un échange constructif avec des collègues dans la salle des professeurs.

(3) Le chercheur accompagne, tout au long des séances, les enseignants avec des **apports scientifiques** spécifiques inscrits dans les problématiques sélectionnées par le groupe. Cet espace de la fiche permet de mettre en évidence les grandes lignes des cadrages théoriques proposés et cite des références qui permettent au lecteur d'«aller plus loin».

(4) Enfin, lors des échanges, les enseignants ayant expérimenté les pistes proposées font part de leurs expériences et des **effets perçus** en matière d'accompagnement personnalisé des élèves.



## LE DISPOSITIF "GROUPE D'ETUDE" VU PAR SES PARTICIPANTS

**Anne, institutrice:** « Je trouve ça chouette de pouvoir rencontrer d'autres personnes et aussi de pouvoir échanger autour de nos pratiques, de partager nos petits trucs. »

**Maud, chercheuse :** « l'avantage de ce dispositif est de réellement partir de ce qui pose problème aux enseignants. Mon rôle est de les accompagner dans leurs réflexions, de leur proposer des méthodes et références issues de la recherche. Ce dispositif me semble aussi permettre de valoriser la pratique des enseignants, de mettre en exergue ce qui existe déjà dans nos écoles. »

**Sophie, institutrice:** « C'est rassurant de voir que les problématiques qu'on rencontre, d'autres personnes les rencontrent aussi. Ce serait vraiment super de pouvoir proposer un outil qui serve au plus grand nombre. »

# DOCUMENTS COMMUNS MAIS ATTENTES DIFFÉRENTES

## Réflexions et pistes autour de la pratique de Muriel

### CRÉER DU MATERIEL IDENTIQUE POUR TOUS

Depuis plus de vingt ans, Muriel enseigne en P1-P2. Elle nous dit qu'au fur et à mesure des années, **l'hétérogénéité au sein de sa classe s'est accentuée**. Elle considère que les écarts d'apprentissage entre les élèves sont donc plus conséquents. Enfin, elle trouve que les enseignants perdent souvent beaucoup de temps dans la création de matériel ou documents différenciés qui ne sont pas toujours indispensables et qui peuvent même parfois être contre-productifs et stigmatiser les élèves en difficulté. Muriel considère que : " **ce qui sera bon pour les élèves en difficulté ne sera pas mauvais pour les autres!**". Ainsi, elle propose à ses élèves des outils ou documents communs, mais veillera à différencier les consignes et l'accompagnement. Enfin, pour elle, il n'est pas question de "baisser le niveau" pour les élèves en difficulté, mais plutôt d'être efficace et se montrer flexible aux besoins des élèves.

### COMMENT PARTIR DES MÊMES OUTILS POUR ACCOMPAGNER DES BESOINS DIFFÉRENTS?

#### Piste n°1

#### DES DOCUMENTS ADAPTÉS

Muriel réalise des documents qui facilitent l'apprentissage des élèves en difficulté.

Conseillée par des logopèdes, elle n'utilise par exemple plus que des **polices adaptées aux enfants dyslexiques** comme ARIAL ou VERDANA en taille 18 avec un écart de 1.5 pour ses élèves de première.

Elle utilise aussi des **cadres**, des **repères** et une **pagination** pour faciliter la lecture des documents.

Elle constate que ses efforts qui à la base sont pensés pour les élèves en difficulté bénéficient au plus grand nombre.

#### Piste n°2

#### NEGOCIER LA QUANTITÉ DE TRAVAIL

Si dans la classe de Muriel, les élèves travaillent sur les mêmes documents, les mêmes dossiers, ils ne doivent pas nécessairement tout réaliser ou terminer.

La **négociation** entre l'élève et Muriel peut être motivée par le **niveau de maîtrise** de l'élève, mais aussi par rapport à sa **motivation**. Elle considère qu'il est important de tenir compte du **bien-être émotionnel** ou **motivationnel** de l'enfant. Pour

Muriel, ses élèves doivent pouvoir se dire: « On n'est pas mort, on n'a pas fini et alors ? On a encore du temps demain ».

### APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Quand l'enseignant cherche à prendre en compte les écarts d'apprentissage entre ses élèves, il peut mettre en place des dispositifs de **différenciation pédagogique**.

Il doit néanmoins être vigilant à **ne pas accroître les différences** et ainsi veiller, par exemple, à ce que chacun maîtrise, au terme de l'activité, les apprentissages attendus. Il doit **avoir des attentes élevées pour tous**.

Les élèves en difficulté doivent être sollicités sur **les dimensions intellectuelles du savoir en jeu** et non exclusivement sur le faire (telle feuille, tel exercice, etc.).

(1) Kahn, S. (2017). *Pédagogie différenciée: Guide pédagogique*. De Boeck (Pédagogie et Formation).

#### Piste n°3

#### "LES COPAINS DE"

"Les copains de", c'est une forme de tutorat nous dit Muriel. Il n'est pas obligatoire et ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui sont tuteurs.

Si de manière générale, elle privilégie des tuteurs qui maîtrisent un contenu disciplinaire particulier, parfois il s'agit de "tuteurs affectifs", des amis qui souhaitent simplement travailler ensemble.

### EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Muriel:** « souvent, en tant qu'enseignante, on n'a pas le temps de faire dix feuilles différentes. Ainsi, je trouve plus utile de construire les mêmes documents pour tous mais à partir de l'idée qu'ils se destinent, dans la présentation, aux élèves en difficultés. »

"Il m'arrive de négocier la quantité de travail pour des raisons affectives, il n'y a pas longtemps une de mes élèves venait de perdre son chat, nous avons donc décidé qu'elle ne ferait que la première partie de la tâche. »

"Comme les élèves choisissent des tuteurs, parfois les raisons sont plus amicales. Il arrive que deux élèves fragiles en lecture décident de travailler ensemble, ils vont alors avoir du mal à compenser mais cela peut aussi les aider à avancer à leurs rythmes. »

# RÉALISER UN PLAN DE TRAVAIL EN MATHÉMATIQUES

## Réflexions et pistes autour de la pratique de Carole, Sandrine et Anaïs

### UNE PÉDAGOGIE QUI REND L'ENFANT ACTEUR

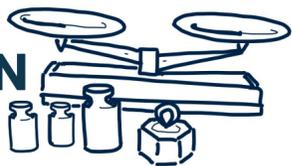
Carole, Sandrine et Anaïs travaillent dans une école officielle où elles enseignent dans une philosophie proche du **mouvement Freinet**. Ainsi, elles cherchent à placer l'enfant au cœur des apprentissages. Pour l'apprentissage des mathématiques, elles mettent en place, entre autres, des **plans de travail (PdT)** qui sont l'occasion pour les élèves de bénéficier d'**accompagnement(s) personnalisé(s)** que ce soit par l'enseignant et/ou par les pairs.

En début de semaine, Carole note au tableau le PdT. On y retrouve une **variété d'activités, de disciplines, de contenus et de productions**. Sur une à deux semaines, les élèves y travailleront **une fois par jour** et devront au final réaliser tout ce qui y est demandé. Ils devront, par exemple, rédiger un texte personnel, réaliser un exercice de rappel, participer à un atelier à plusieurs avec du matériel. Anaïs trouve que le PdT répond au **besoin de manipuler** des activités mathématiques. Par exemple lors de la découverte collective du kilo, il lui paraît difficile de laisser le temps à tous de mettre à l'épreuve les hypothèses et de manipuler. C'est pourquoi elle insère dans son PdT un coin manipulation.

### QUE PROPOSER DANS LE PLAN DE TRAVAIL AUTOUR DES MATHÉMATIQUES?

#### LE COIN MANIPULATION

*piste d' Anaïs*



Avec l'exemple de l'apprentissage du kilo, Anaïs explique qu'**avec le grand groupe**, il est souvent **compliqué de faire manipuler par tous les élèves** les poids, la balance. Une des activités du PdT peut alors être un "**coin manipulation**" où les élèves se demandent "ce qu'est 1 kilo". En effet, si la question a été abordée en collectif, des hypothèses ont été émises. Durant le PdT, les élèves disposent alors de matériel pour manipuler et réfléchir seuls ou à plusieurs.



#### LES FICHES ET LA TABLE D'APPUI

*piste de Sandrine*

Dans le PdT de Sandrine, il y a aussi des **fiches ludiques** autocorrectives souvent de renforcement. Elles permettent aux élèves de s'entraîner en **travail individuel**. Sandrine demande le **silence** durant la réalisation des fiches sauf si les élèves ont besoin du "**bruit de travail**". Dans ce temps, ils peuvent aller vers leurs pairs à une **table d'aide** ou vers elle pour demander de l'aide ou expliquer ce qu'ils ont fait.

#### LA RECHERCHE

*piste de Carole*



Dans les PdT, Carole propose une **recherche mathématique à mener**. Elle donne, par exemple, une **erreur retrouvée dans un travail** d'élève. Les élèves devront chercher à comprendre pourquoi la réponse est fautive et tenter de résoudre le problème. Parfois, ce sont les élèves qui viennent avec une recherche. Un jour, un de ses élèves a demandé à travailler sur "pi", car il avait entendu ce terme et voulait en savoir plus.

Dans ce cas précis, pour Carole, si les élèves vont tous chercher à résoudre le mystère, **les attentes vont différer** en fonction de leur niveau. Elle accepte ainsi les recherches documentaires "moins" mathématiques.

### APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Le "plan de travail" s'inscrit dans la lignée des dispositifs de type **Freinet**. Il permet de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe tout en favorisant **l'autonomie**, le **tâtonnement** et la **coopération** des élèves.

Les modalités de **travail et d'évaluation** différées laissent à chacun des élèves le **temps** d'acquiescer les apprentissages visés par l'enseignant. La littérature à ce propos insiste sur le fait qu'il faut que **les attentes demeurent élevées pour tous**.

Plusieurs modèles existent dans sa mise en place, mais ont tous pour fondement de mettre en pratique des **valeurs** de fraternité et d'équité (1).

(1) [https://www.meirieu.com/ECHANGES/plandetravail\\_chapelain.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/plandetravail_chapelain.pdf)

### EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Anaïs:** « Mes élèves de P1-P2 réclament toujours le Plan de Travail! Ils adorent pouvoir choisir, collaborer avec les autres, manipuler ou tout simplement travailler dans un fichier. »

**Carole:** « la réalisation du PdT est une démarche personnelle qui favorise l'autonomie, mais qui est aussi l'occasion de collaborer entre pairs. »

# COMMENT FAIRE POUR QU'UN PROJET SOIT SOURCE D'APPRENTISSAGE POUR TOUS?

Réflexions et pistes proposées par Alice, Isabelle, Marie et Serge

## DÉPASSER DES FREINS DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET

Marie, institutrice en P5, a l'habitude de faire des **projets avec son groupe-classe**. A titre d'exemple, ils en ont réalisé un autour de la "cour de récréation" suite à des problèmes de violence. Ses élèves ont ainsi proposé de créer des zones spéciales dans la cour. Cette activité d'apprentissage va mobiliser **de nombreux savoirs et compétences** en mathématiques (travail de l'échelle, proportions), mais aussi en français et en citoyenneté (savoirs langagiers ou principes démocratiques). Marie se demande comment elle va les évaluer et comment elle va gérer les besoins individuels de ses élèves dans un dispositif qui repose principalement sur un projet collectif.

La **pédagogie du projet** est une pratique répandue qui consiste à raccrocher les apprentissages scolaires à des contextes issus de la vie réelle des élèves. Si ces situations d'apprentissage sont ainsi plus authentiques, plus efficaces et plus motivantes, elles s'avèrent complexes dans la prise en charge des différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, de nombreuses questions se posent pour Marie: que faire avec les élèves qui n'ont pas acquis certaines procédures nécessaires pour le projet? Comment gérer les acquis et besoins individuels dans ce projet collectif?

## COMMENT GÉRER L'INDIVIDUEL DANS LE COLLECTIF?



### L'EXPLICITATION DES ATTENDUS

Piste d'Isabelle

Pour Isabelle, il faut expliciter les attendus scolaires afin de **lever les malentendus**. L'enseignant, dans le projet, doit cibler, dès le début, les savoirs sur lesquels vont porter les évaluations. Pour les enseignants du groupe, il ne faut pas chercher à tout évaluer dans un projet, il faut **cibler des procédures** ou **compétences** et le dire explicitement aux élèves (par exemple lors du conseil de projet).



### LE CONSEIL DE PROJET

Piste d'Alice

Dans la classe d'Alice, lorsqu'un projet est lancé il y a toujours un **"conseil de projet"** qui se met en place. Une fois par semaine ou lorsque cela s'avère utile, les élèves et l'enseignant y discutent des **rôles** (afin que chacun soit responsabilisé) ainsi que des **étapes** et du **temps** nécessaires à la réalisation du projet et à la clarification du savoir en jeu. L'enseignant peut y moduler la charge de travail et le temps imparti en fonction des besoins individuels et collectifs de ses élèves. Pour Alice, c'est par le conseil de projet qu'une **réelle négociation pédagogique** se met en place avec les élèves.



### LES TEMPS INDIVIDUELS

Piste de Serge et Alice

Pour accompagner les élèves dans le projet collectif, il faut des moments individuels. Il s'agit de d'abord réaliser des **"diagnostics"** sur le niveau de chacun des élèves par rapport à la matière évaluée en fin de projet.

Ensuite, des temps sont proposés a minima **une fois par semaine**, les jeudis par exemple, et permettent de remédier aux différentes **difficultés matières vues** durant le projet.

Les élèves travaillent alors seuls sur des fichiers différents ciblés en fonction de leurs difficultés.

## APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Dans la pédagogie du projet, il y a un risque que les élèves s'arrêtent à **l'objectif de production** sans réaliser que le projet est aussi un prétexte pour **accéder à de nouveaux savoirs**. Ils peuvent ainsi ne travailler que sur ce qu'ils savent déjà faire...

Pour que ce travail coopératif soit efficace, ils doivent prendre conscience des **butts collectifs poursuivis** et de **leur propre responsabilité individuelle** (1).

La **négociation pédagogique** entre l'enseignant et ses élèves est essentielle, car elle permet d'effectuer un **diagnostic de la situation pédagogique** (évaluation des élèves et liens avec le programme), mais aussi car elle donne l'occasion aux élèves de s'approprier le projet dans lequel ils sont acteurs (2).

Un **accompagnement personnalisé** peut être proposé en négociant, par exemple, **la variation des rôles** pris par les élèves, **des temps** nécessaires pour l'acquisition des savoirs et la **réalisation** du projet, mais aussi des **modalités** sociales du travail (en coopération et en individuel).

(1) Reverdy, C. (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82  
(2) Boutinet, J. (2012). Anthropologie du projet. Presses Universitaires de France.

## EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Marie:** « Avec mes élèves, je fais de plus en plus de retours sur ce qui a été travaillé. Ils n'ont plus l'impression d'être juste dans l'action, ils comprennent mieux pourquoi ils sont là, pourquoi ils font le projet. »

**Isabelle:** « Le fait d'individualiser dans un projet ça a du sens pour la collectivité. »

**Serge:** « Dans la différenciation, souvent le seul retour que l'élève a, c'est celui du prof, ici, c'est le groupe. »

# COMMENT SOUTENIR LA MOBILISATION DES TABLES DE MULTIPLICATION ?

Réflexions et pistes proposées par Anne, Nathalie et Sophie

## DÉPASSER LES FREINS À LA MAÎTRISE DES TABLES DE LA P1 A LA P6

Anne, institutrice en P6, remarque que certains élèves arrivent en fin de primaire **sans maîtriser les tables de multiplication** et n'arrivent pas **à les mobiliser** lorsqu'ils travaillent sur les fractions, le calcul écrit ou encore sur le PGCD et le PPCM. Elle se demande si cela a été assez construit durant les années précédentes et si ses élèves ont été suffisamment entraînés. Pour Nathalie, qui enseigne en P1-P2, les tables de multiplication sont **un apprentissage complexe**. Bien qu'elle y consacre un temps très conséquent avec ses élèves, il arrive que des difficultés persistent. Ces difficultés n'étant pas toujours les mêmes pour les élèves, il faut, selon elle, **varier les approches et ne pas sauter d'étapes**, l'acquisition des tables doit être construite et automatisée pour que les élèves puissent les appliquer dans des situations complexes ou dans de nouveaux apprentissages.

S'il apparaît important de **travailler les techniques de mémorisation**, pour eux, l'obstacle majeur porte sur **la compréhension du principe de multiplication et de division**, il faut dès lors, même dans les "grandes" classes, **re-manipuler, re-verbaliser**, mais aussi **varier les situations réelles** où les élèves doivent utiliser les tables. Pour Anne, les litanies de comptages ne suffisent pas et sont même parfois contre-productives.

## COMMENT SOUTENIR LA MOBILISATION DES TABLES DE MULTIPLICATION ?

### LA VERBALISATION

#### piste de Nathalie

Dans cette activité, un élève **décrit**, sur base d'une photo, **une situation** à un autre enfant qui, sans avoir vu la photo, **interprète** la description et la **reproduit** avec le matériel à sa disposition.



Exemple de description:

"tu dois prendre 8 bougies et faire 4 **paquets de 2 bougies** ou 4 **fois 2 bougies**".

### LES SITUATIONS RÉELLES

#### piste de Sophie et Nathalie

L'idée est vivre les tables **par le corps et dans l'action**. Les élèves **vivent et analysent** des situations issues de la vie réelle où la procédure est mobilisée. Ensuite, ils passent à la **symbolisation**.

Par exemple, lors de la **collation**, il y a 6 **paquets** emballés par 3 gaufres. L'enseignant peut demander: combien ai-je de gaufres par boîte?

À la **cantine**, les élèves mettent la table. L'enseignant peut demander: combien de couverts et de fourchettes pour chaque personne?

"Il y a 3 couverts par personne et 1 fourchette par personne".

### LA MANIPULATION

#### piste de Nathalie

Nathalie propose de varier le matériel à disposition des élèves pour leur permettre de construire différentes représentations de l'action.

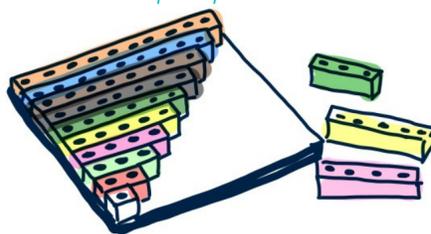
Par exemple:

- à l'aide de réglettes ou matériel Cuisenaire adapté.

Pour la table de 3, les enfants ne reçoivent que les réglettes vertes claires. Elle leur demande de faire des paquets de 3 (nécessité d'avoir des points sur les réglettes).

Exemple :

"1 réglette = 1 **paquet de 3** = 3 points  
2 réglettes = 2 **paquets de 3** = 6 points".



## APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Pour accompagner les élèves dans des apprentissages qui comportent de nombreux obstacles, l'enseignant peut opérer **3 types de différenciation** : il peut varier les **processus** (ex. dans la verbalisation), les **situations** (ex. dans les situations réelles) ou encore les **outils** (ex. dans la manipulation).

Dans ces activités, il faut faire attention au **sur-ajustement didactique** qui consiste à s'ajuster aux caractéristiques et difficultés de l'élève en simplifiant, morcelant, guidant trop fort la tâche. La subdivision des consignes en consignes successives peut conduire les élèves à envisager la tâche de façon parcellaire et à ne plus accéder au sens des apprentissages (1).

(1) Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. Revue française de pédagogie, 169, 17-28.

## EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Anne**: « Le problème, c'est quand on n'y met pas le sens pour les enfants. Quel est le but d'apprendre les tables ? Quand est-ce qu'on va l'utiliser ? »

**Nathalie**: « C'est très bien de construire, mais pour moi, il faut de l'entraînement. Pour que ce soit intégré, il faut s'entraîner à la conduite. Ce n'est pas parce qu'on m'a expliqué la conduite que je sais conduire. Il faut que je m'entraîne. »

**Sophie**: « Moi, mon matériel, il s'utilise aussi bien dans la découverte que dans l'exercitation, dans l'évaluation ou que dans la remédiation, ou le dépassement. »

# COMMENT GÉRER LES NOUVELLES MATIÈRES DANS UNE CLASSE VERTICALE?

Réflexions et pistes proposées par Alice, Isabelle, Marie et Serge

## DÉPASSER DES FREINS DE LA CLASSE MULTI-ÂGE

Dans la classe verticale d'Alice, les élèves de P5 et de P6 rencontrent de nombreux **obstacles liés à la matière**. "On pourrait penser qu'ils sont liés à l'âge des élèves, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Certains élèves de 5e maîtrisent déjà la matière alors que d'autres de 6e ne la maîtrisent pas encore" (Alice). Isabelle qui a travaillé dans une classe verticale (P1-P2) a abandonné cette pratique, car elle avait l'impression de se couper tout le temps en deux et de ne pas réussir à accompagner au mieux ses élèves en difficulté. Les enseignants du groupe d'étude voient de nombreux atouts aux classes verticales, mais se demandent avec Alice comment démarrer et prendre le temps de construire de nouveaux apprentissages lorsqu'ils ne sont nécessaires qu'à une partie de la classe.

Pour Alice et Isabelle, l'enseignant doit souvent s'impliquer auprès de demi-groupes d'élèves, ce qui génère du bruit et des déplacements chez ceux qui sont sur "autre chose". Sans prise sur les agencements structurels de leurs établissements (aménagement de la grille horaire ou co-enseignement), le groupe décide de réfléchir à des pistes pour les enseignants qui se retrouvent seuls dans leur classe verticale.

## COMMENT ABORDER DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES QUI NE SONT PAS NÉCESSAIRES À TOUTE LA CLASSE?



### LES ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUES

piste de Marie

Pour démarrer une nouvelle leçon, Marie identifie les éléments qui font obstacle aux apprentissages. Avant la séquence, elle propose une **évaluation diagnostique courte** qui dure maximum 5 minutes et porte sur une question assez ouverte que pour permettre de recueillir les **représentations initiales** et/ou identifier les **prérequis** de tous ses élèves. Ensuite, Marie crée des groupes hétérogènes qui travaillent sur des situations différentes.



### LES ATELIERS DE SITUATIONS

piste d' Isabelle

Les enseignants du groupe voient les **ateliers** comme des moments qui permettent de travailler sur plusieurs **situations** différentes, tout en mobilisant la matière à voir.

Dans les ateliers, les élèves sont répartis de manière hétérogène et doivent résoudre un problème ensemble. Ainsi, les élèves qui maîtrisent déjà ou en partie les apprentissages peuvent s'initier à de nouvelles situations tout en aidant le groupe.



### L'HOPITAL

piste de Serge

Une fois par semaine, Serge propose à ses élèves l'activité "hôpital" qui dure entre 20 et 30 minutes, sorte de **tutorat autogéré** par le groupe.

Durant la semaine, ses élèves doivent s'inscrire sur le panneau dévolu à cette activité, soit dans une des colonnes: **soigné** (j'ai besoin d'aide), **soignant** (je propose mon aide) ou **soins intensifs** (j'ai besoin de l'enseignant). Pour s'inscrire dans la colonne **soigné**, ils doivent noter leurs difficultés avec précision et pour la colonne **soignant** ils doivent être formés par l'enseignant.

## APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Dans une classe **verticale** ou **multi-âges**, il apparaît souvent plus évident pour l'enseignant de "faire cours" à partir de **ce que l'élève sait déjà**. L'enseignant aura tendance à davantage prendre en compte **les besoins de ses élèves** (1).

Cette modalité de structure laisse aussi la place à plus de **coopération** et donc **d'entraide** entre pairs. La régulation devient collective et non exclusivement centrée sur le rapport professeur-élève. Enfin, elle permet de changer de regard et d' "accepter **l'hétérogénéité** d'une classe comme une réalité légitime" (2)

(1) Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques, Éducation et socialisation, 59

(2) Connac, S. (2015). Jouan, S., La classe multi-âge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?, Éducation et socialisation, 39

## EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

**Alice:** « Je vois plusieurs atouts à la classe multi-âge, elle permet réellement de différencier, de dédramatiser les savoirs. »

**Serge:** « En fait, ce que l'on fait dans une classe verticale peut se faire aussi, devrait même se faire aussi dans une classe uni-âge. »

**Isabelle:** « L'avantage des ateliers, c'est que les élèves de l'année supérieure vont faire perdurer les apprentissages de l'année précédente et du coup, on ne doit pas tout répéter. »

# LA COMPRÉHENSION EN LECTURE EST FREINÉE PAR LE DÉCODAGE. COMMENT FAIRE ?

## LE BESOIN D'ENTENDRE POUR COMPRENDRE

### LORSQUE DÉCODER EMPÊCHE DE COMPRENDRE

Vous êtes dans votre classe. Aujourd'hui, vous proposez aux élèves un texte court sur lequel vous allez leur poser des questions de compréhension et en discuter ensemble. Chaque élève doit d'abord lire le texte, puis l'illustrer par un dessin. Ensuite, vous poserez des questions oralement et organiserez une discussion autour du texte pour vous assurer de la compréhension. Vous passez près des élèves lorsqu'ils dessinent et vous vous rendez compte que certains élèves ont mal compris ce qu'ils ont lu, voire qu'ils ne sont pas arrivés jusqu'au bout du texte, alors qu'il était adapté à leurs compétences. Concentré sur le décodage du texte, l'enfant ne parvient pas à construire le sens de ce dernier.

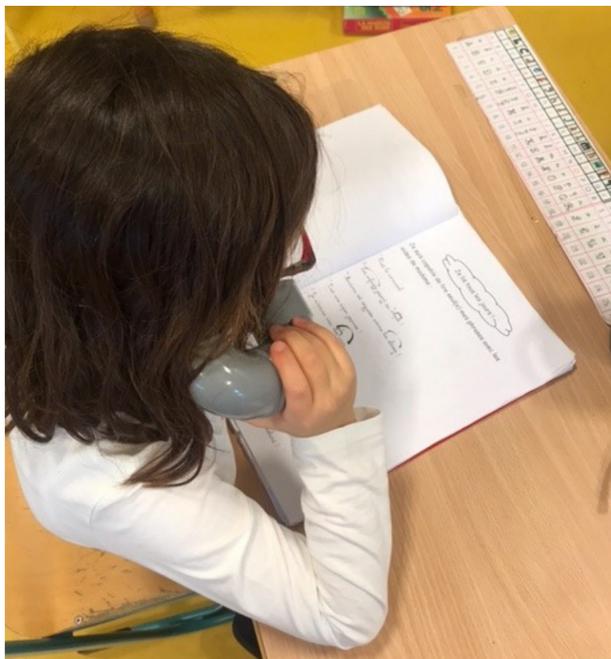
### DONNER LA POSSIBILITÉ À L'ÉLÈVE DE S'ENTENDRE LIRE

Que faire pour parer à cette difficulté ? Il est possible que vos élèves, encore à leurs débuts de l'apprentissage de la lecture, doivent allouer beaucoup d'efforts au décodage. Or, l'oralisation du texte (par l'élève ou par un tiers) permet de faciliter le travail de la compréhension. Les 3 activités proposées dans cette fiche vous suggèrent de miser sur cette oralisation du texte pour agir sur les difficultés de décodage.

### LES CHUCHOTEURS

proposés par Audrey et Cassandra

Audrey et Cassandra proposent à leurs élèves d'utiliser des "chuchoteurs", c'est-à-dire de petits cornets leur permettant de s'entendre lire à voix basse. Ils sont faciles à fabriquer avec des tuyaux en PVC (deux coudes). Les enfants qui en ont besoin peuvent les utiliser dès qu'ils le veulent. Ils sont toujours à disposition. Chaque année, les élèves les délaissent naturellement lorsqu'ils n'en ont plus besoin. Audrey et Cassandra trouvent important de laisser l'enfant libre de choisir le moment où il ne souhaite plus l'utiliser.



### UNE APPLICATION POUR ORALISER AUTOMATIQUEMENT

proposée par Cassandra

Cassandra utilise également "Notability", une application qui, sur la base d'un PDF, génère de manière automatique une oralisation du texte et un surlignage des mots au fil de la lecture. Avec une tablette, l'élève peut ainsi lire le texte en même temps qu'il est oralisé par l'application.

### FAIRE LA LECTURE À L'AUTRE

proposé par Christine et Sophie

Dans cette activité, les élèves sont placés en duos. Ils choisissent un livre adapté à leur compétence. Ils se disposent proches l'un de l'autre dans un endroit calme et se font chacun la lecture en alternance (ex. : une page chacun). Ils ne s'aident que si l'un des deux en fait la demande. Le volume sonore doit être faible puisqu'ils sont proches l'un de l'autre.

### EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

"Les chuchoteurs aident les enfants à lire les textes jusqu'au bout. Ça les pousse au bout de leurs compétences !" (Audrey)

"Les élèves réclament toutes les semaines que l'on fasse des lectures à l'autre. C'est une activité qui améliore vraiment leur plaisir de lire car ils deviennent autonomes." (Sophie)

"J'ai découvert les chuchoteurs il y a quelques années. Depuis, il y en a tout le temps dans ma classe. Ça aide vraiment les enfants" (Cassandra)

### APPORTS SCIENTIFIQUES

Dans l'apprentissage du français, la fluidité de la lecture orale se développe plus tôt que la fluidité de la lecture silencieuse (Bianco et Lima, 2017). Permettre aux élèves de passer par une oralisation du texte les aide réellement à mieux comprendre le texte écrit.

Pour l'activité de "lecture à l'autre" en particulier, certaines recherches (ex. (Boushey et Moser, 2007) ont montré que cette méthode augmentait réellement les capacités d'attention, la motivation à lire, la fluence et la capacité à lire des textes plus longs.

# COMMENT AMÉLIORER LA FLUENCE ?

## S'EXERCER RÉGULIÈREMENT ET S'AUTOÉVALUER

### UN MOMENT DE LECTURE ORALE

Vous êtes dans votre classe. Comme dans beaucoup de situations, vous demandez aux élèves de lire à haute voix, à tour de rôles, un texte écrit. Vous constatez que plusieurs élèves lisent de manière "hachée", très lentement ou s'arrêtent sur certains mots. Ce n'est évidemment pas le cas de tous les élèves, et les difficultés sont plus importantes chez certains que chez d'autres élèves. Ce sont pourtant des mots qui ont déjà été lus auparavant et, si ce n'est pas le cas, les nouveaux mots sont composés de graphèmes que vous avez déjà enseignés pour la plupart.

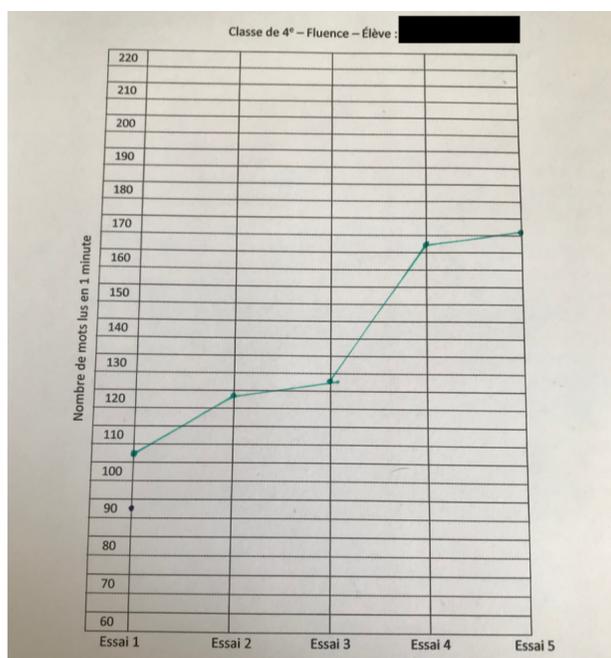
### FAIRE PROGRESSER LES ÉLÈVES DANS L'EFFICACITÉ DU DÉCODAGE

Comment aider les élèves à décoder plus rapidement et plus efficacement ? En d'autres termes, comment les aider à développer leur fluence ? Et ceci, tout en sachant qu'ils n'ont pas les mêmes acquis, que certains sont à l'aise avec le décodage et d'autres non. Il est possible de ré-enseigner certains graphèmes ou de faire référence à la boîte à mots de l'élève, mais il s'agit surtout de les entraîner à décoder de manière fluide et automatisée. Les activités proposées dans cette fiche visent essentiellement à exercer cette fluence.

### EXERCER LA FLUENCE DANS UN ATELIER ET VOIR SES PROGRÈS

proposé par Michel

Michel propose à ses élèves des ateliers en groupes restreints (4 à 6 élèves). Au cours de l'un d'eux, plusieurs tâches sont proposées, mais l'une d'entre-elles est toujours un exercice de fluence. Les élèves préparent la lecture d'un texte seul pendant cinq minutes. Ensuite, individuellement, chaque élève vient lire le texte à haute voix à l'enseignant. Ce dernier compte le nombre de mots correctement lus en une minute, et propose également un feedback plus qualitatif, portant sur les erreurs effectuées et les difficultés apparemment rencontrées. Le nombre de mots lus est reporté sur un graphique comme celui présenté ci-contre. Ces ateliers sont menés chaque semaine, et à chaque exercice de fluence, Michel complète le graphique de l'élève. Ce dernier peut ainsi visualiser ses progrès d'un texte à l'autre. Michel précise qu'un même texte peut être lu jusqu'à cinq fois, et que le texte suivant est plus compliqué que le précédent.



### SE DONNER UN RYTHME

proposé par Audrey

Audrey enseigne en 1<sup>re</sup> année primaire. Avant d'apprendre à lire des phrases, ses élèves commencent par des syllabes. Pour exercer leur fluence, l'enseignante leur fait lire des listes de syllabes au rythme d'un métronome, dont le tempo varie selon leurs besoins. Elle modifie également le tempo au cours de la tâche. Audrey précise qu'elle se détache progressivement de cet outil lorsque les élèves commencent à lire des mots et des phrases.

### EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

"Je constate un progrès d'une lecture à l'autre et d'un texte à l'autre. Une lecture est parfois moins réussie, mais les élèves se voient toujours progresser."  
(Michel)

"Ça permet aux enfants de lire de façon plus automatique et bien plus fluide. Il y a moyen de rendre l'activité vraiment ludique en changeant le tempo du métronome."  
(Audrey)

### APPORTS SCIENTIFIQUES

La fluence correspond à l'efficacité du décodage correct. Un lecteur fluent est un lecteur qui sait décoder ce qu'il lit correctement, rapidement et avec une prosodie adaptée, et ce de manière automatique. Si le décodage s'enseigne, la fluence, elle, s'exerce (National Reading Panel, 2000).

Exercer régulièrement la fluence est bénéfique pour tous les élèves, en particulier pour les élèves éprouvant des difficultés en lecture (Bianco & Lima, 2017).

Pour que le travail porte ses fruits, il est recommandé d'effectuer des exercices régulièrement, de clarifier l'objectif, de se poser en modèle pour l'élève, de travailler également la compréhension du texte et de fournir des feedbacks immédiats et fréquents (Bianco & Lima, 2017).

# COMMENT CHOISIR UN TEXTE "À LA POINTURE" DE L'ÉLÈVE ?

## DIVERSIFIER LES SUPPORTS DE LECTURE EN VEILLANT À LEUR RÉSISTANCE

### UN MÊME TEXTE NE CONVIENT PAS À TOUS LES ÉLÈVES

Vous préparez une activité de lecture à réaliser dans votre classe et vous cherchez un texte à leur proposer. Vous en avez trouvé un parfait : il n'est ni trop long, ni trop court, et il porte sur une thématique en lien avec un projet de l'école. Vous lancez donc l'activité le lendemain. Très vite, vous remarquez que le texte choisi n'est pas adapté à tous les élèves. Il est trop facile pour certains, mais trop difficile pour d'autres. Certains élèves semblent motivés par le sujet du texte, d'autres pas du tout... Ainsi, seuls certains enfants parviennent à atteindre l'objectif que vous visiez alors que d'autres se découragent ou abandonnent.

### TROUVER UN TEXTE "RÉSISTANT" POUR L'ÉLÈVE

Que faire pour gérer l'hétérogénéité des acquis et des centres d'intérêt dans une classe ? Trouver un texte adapté à chaque élève implique qu'il ne soit ni trop ardu, ni trop facile. En d'autres termes, qu'il constitue un défi porteur. En d'autres termes, il faut permettre à l'élève d'être confronté à un texte "résistant". Cela ne signifie pas que chaque élève doit obligatoirement avoir un texte différent. Les astuces proposées dans cette fiche suggèrent de diversifier les supports de lecture tout en maintenant constant l'objectif d'apprentissage.

### UN CHOIX ENCADRÉ, MAIS PERSONNEL

*proposé par Sophie*

Sophie dispose dans sa classe d'une bibliothèque de livres qu'elle trie à l'aide d'un code couleur. Chaque couleur se réfère à un niveau spécifique de difficulté. Les enfants doivent choisir dans la catégorie de couleur qui leur est suggérée par l'enseignante, mais ne se voient pas imposer un livre précis. Sophie veille à ce que les thématiques des livres touchent à la vie quotidienne des enfants et qu'ils prennent librement un livre qui les tente.

### EXPLOITER UNE SEULE COLLECTION

*proposé par Sophie et Audrey*

Avec les plus jeunes enfants, Sophie et Audrey suggèrent de travailler, dans un premier temps, avec une seule et même collection de livres. Cela crée des habitudes (au niveau des illustrations, du vocabulaire, du personnage principal, du format du livre...) qui facilitent l'entrée dans l'écrit. Sophie précise aussi que cela permet à l'enfant de lire davantage. Au lieu de consacrer plusieurs semaines à un même album, l'enfant est confronté à plusieurs petites histoires différentes qu'il choisit de semaine en semaine.

### DES INDICATEURS POUR VARIER LES DIFFICULTÉS DES TEXTES À PROPOSER

*proposés par Christine, Sophie et Michel*

Plusieurs indicateurs permettent aux enseignants de classer les textes (ou les livres) selon leur niveau de difficulté. Par exemple, la longueur du texte, le vocabulaire utilisé, ou encore la part de sons complexes ou pas encore découverts par les élèves. Michel fonctionne de la manière inverse. Il fait lire toute une série de textes lors d'un atelier de lecture et garde une trace des difficultés éprouvées par les élèves. Grâce à cela, il organise ses textes pour l'année suivante selon une difficulté croissante.

### EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

" Les enfants choisissent eux-mêmes leur livre et changent toutes les semaines. Parfois, ils choisissent un livre déjà lu ou lu par un copain. Il y a vraiment tout un plaisir dans le choix ! "  
*(Sophie)*

" Certaines collections de livres aident à mettre l'enfant en confiance. C'est un élément clé pour faciliter l'apprentissage ! "  
*(Michel)*

" La classification par code couleur est motivante pour l'enfant. Certains élèves me demandent "Je peux essayer un vert?". Si je sais qu'ils peuvent y arriver, je les encourage et soutiens leurs envies ! "  
*(Sophie)*

### APPORTS SCIENTIFIQUES

La littérature scientifique identifie plusieurs éléments du texte qu'il est possible de faire varier : le nombre de mots dans le texte, le nombre de mots par phrase, la longueur des mots, le lexique, la clarté de la progression des idées (dont la présence de connecteurs), le degré d'inférence, la ponctuation, la typographie, la mise en page, etc. (Boyer, 1992 ; Gélinas-Chebat, Préfontaine, Lecavallier et Chebat, 1993 ; Labasse, 1999 ; Lafontaine et Schillings, 2010)

Précisons qu'il est primordial que cette différenciation des supports et des moyens ne s'accompagne pas d'une différenciation des objectifs visés (Crahay et Wanlin, 2013).

# DIFFÉRENCIER AVEC 25 ÉLÈVES, PLUS FACILE À DIRE QU'À FAIRE ?

## RENDRE LA DIFFÉRENCIATION POSSIBLE DANS LES GRANDES CLASSES

### UNE GRANDE CLASSE, DE NOMBREUX BESOINS

Votre classe comporte 25 élèves, tous différents ! Vous êtes convaincu par le bien fondé de la différenciation, mais vous vous demandez si elle est vraiment réalisable dans une si grande classe. Il vous semble intenable de concevoir des leçons totalement personnalisées pour chaque élève. Il vous paraît également impossible de vous dédoubler pour accompagner chacun à tout moment... Comment, dès lors, s'adapter aux besoins des élèves sans recourir systématiquement à du "sur-mesure" ?

### UNE DIFFÉRENCIATION EFFICACE ET FAISABLE

La différenciation dans une grande classe, une pratique possible ou utopiste ? Cette fiche regroupe quelques astuces afin de rendre la différenciation efficace pour l'élève et gérable pour l'enseignant. Elle propose notamment d'agir en "amont de la différenciation" afin de mieux cibler les besoins de chacun, mais suggère aussi des modalités d'organisation de la classe qui rendent la différenciation possible. Si les différentes pistes sont présentées séparément, sachez qu'elles peuvent aisément se combiner.

### ENCOURAGER L'AUTONOMIE ET OBSERVER

*proposé par Michel*

Pour mieux connaître ses élèves et leurs besoins, Michel se donne le temps d'observer les élèves en train de lire, de les écouter, d'avoir des moments privilégiés avec eux dans une tâche de lecture ou d'écriture. Régulièrement, il encourage leur autonomie et se met en retrait. Pour favoriser l'autonomie des élèves, il respecte quelques règles qu'il juge incontournables : réaliser une tâche clairement définie et aisément réalisable en autonomie (par exemple, des types de tâches connues des élèves), rendre l'objectif d'apprentissage clair pour les élèves, insérer le travail en autonomie dans une routine bien préparée et régulièrement appliquée.

### LA "TABLE D'APPUI"

*proposé par Michel*

Michel prévoit dans son emploi du temps une plage horaire "vide" au cours de laquelle il se rend totalement disponible pour répondre aux besoins de ses élèves. Lorsqu'il leur propose des ateliers, il s'installe à la "table d'appui". Chaque élève peut le solliciter pour obtenir un soutien précis sur une matière incomprise. Cette technique d'aide "à la carte" implique que l'élève connaisse ses points forts, mais aussi ses faiblesses. Cette prise de conscience est facilitée dans la classe de Michel par des pratiques régulières d'autoévaluation et de feedbacks donnés par l'enseignant. Dans l'utilisation de la "table d'appui", l'enseignant peut également inviter d'autres élèves qui partageraient les mêmes besoins. Il ne s'agit donc pas toujours d'un moment strictement "individuel".

### UNE ORGANISATION EN ATELIERS

*proposé par Pascale et Michel*

Pascale et Michel organisent régulièrement des ateliers dans leur classe. Cela permet à l'élève de travailler en autonomie (ou sous le regard attentif de l'enseignant). Les ateliers facilitent la différenciation car ils permettent aux élèves de travailler sur des choses différentes en fonction de leurs besoins. L'enseignant crée les ateliers en fonction des besoins des élèves et peut imposer à certains d'entre eux le passage dans des ateliers spécifiques. Ainsi, selon les enfants, les ateliers peuvent être destinés à remédier à des difficultés, exercer des apprentissages ou les dépasser. Par exemple, Pascale ajoute une dimension interdisciplinaire pour les élèves qui ont plus de facilités. La progression dans la difficulté peut également être différente selon l'élève.

### EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

"Organiser les choses de cette manière permet aussi d'avoir un moment privilégié avec chaque élève, et c'est bénéfique pour eux !"

*(Michel)*

"Les enfants adorent et ils se sentent valorisés, chaque groupe arrive à un résultat."

*(Pascale)*

### APPORTS SCIENTIFIQUES

La littérature scientifique tend à montrer qu'il est préférable de se tourner vers des pratiques de différenciation (où les élèves sont regroupés selon leurs besoins) que vers des pratiques d'individualisation (où chaque élève a son parcours propre), notamment de par la richesse que les échanges avec les autres peuvent constituer (Connac, 2021).

Pour aider les élèves à progresser, des mesures pédagogiques telles que l'évaluation formative, le tutorat, l'apprentissage coopératif, le groupement (temporaire et flexible) des élèves selon les besoins, sont plus bénéfiques qu'une réduction de la taille des classes. Cette réduction est en général peu avantageuse, mais peut s'avérer bénéfique pour les élèves d'origine défavorisée et pour les élèves plus jeunes. Des mesures telles le fait de regrouper un maximum de 20 élèves par classe en début de primaire semblent ainsi porteuses (Lafontaine, 2021)

# COMMENT DIFFÉRENCIER FACILEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE ?

DES TECHNIQUES "TESTÉES ET APPROUVÉES" PAR DES ENSEIGNANTS

## DES DIFFICULTÉS VARIÉES

Toutes les classes sont hétérogènes. Quand bien même vous constatez des besoins similaires entre certains élèves, chaque élève a ses propres facilités et ses propres difficultés. Face à cela, on peut parfois se sentir démuni, en tant qu'enseignant, pour réagir à cette diversité des acquis.

## DISPOSER D'UN INVENTAIRE DE TECHNIQUES POUR POUVOIR RÉAGIR SELON LES BESOINS

Beaucoup de techniques existent. Disposer d'un inventaire personnel peut être utile car cela augmente le champs des possibilités. Un élève éprouve des difficultés à discriminer les lignes d'un même texte ? Faites-le lire avec un cache adapté à la taille des lignes ! Un autre ne parvient pas à rester concentrer sur une tâche de compréhension de texte ? Proposez-lui de mettre un casque anti-bruit !

Cette fiche vous propose une série de techniques utilisées par [Audrey](#), [Cassandra](#), [Pascale](#), [Sophie](#), [Marjorie](#), [Christine](#) et [Michel](#). Elle est structurée selon les quatre aspects d'une tâche sur lesquels vous pouvez agir pour différencier : les procédures, les productions attendues, les supports et/ou les ressources proposés, et l'environnement de travail.

## DIFFÉRENCIATION DES PROCÉDURES

- Faire lire le texte au travers d'un cache qui fait apparaître les lignes une à une ;
- Donner un temps ou une quantité de travail correspondant aux besoins ;
- Donner une consigne orale plutôt qu'écrite ; oraliser lorsque c'est possible.

## DIFFÉRENCIATION DES PRODUCTIONS ATTENDUES

- Dispenser de certaines tâches qui ne sont pas liées à l'objectif d'apprentissage (orthographe, par exemple) ;
- Préparer plus d'exercices que nécessaire et demander aux élèves d'aller le plus loin possible ;
- Favoriser des tâches d'écriture personnelle, sans standardisation des attendus.

## DIFFÉRENCIATION DES SUPPORTS ET DES RESSOURCES

- Permettre d'utiliser un casque anti-bruit durant une lecture silencieuse ;
- Colorer les mots importants pour la compréhension dans un texte ;
- Varier la longueur ou le vocabulaire d'un texte pour un même objectif ;
- Permettre d'utiliser un chuchoteur pour s'entendre lire à voix-basse pendant une lecture silencieuse ;

## DIFFÉRENCIATION DE L'ENVIRONNEMENT

- Dégager l'espace de travail de tout objet distrayant ;
- Mettre à disposition plusieurs référentiels (phonèmes, polices d'écriture, glossaire, etc.).

## APPORTS SCIENTIFIQUES

Les quatre types de différenciation repris ci-contre permettent de varier les modalités d'enseignement sans faire varier les objectifs d'apprentissage. En effet, une différenciation des objectifs d'apprentissage risque de creuser les écarts entre les élèves (Crahay & Wanlin, 2013). Cela ne signifie pas qu'il ne faut pas proposer des tâches de dépassement aux élèves qui en ont besoin, mais plutôt qu'il faut faire de son mieux pour que chaque élève atteigne le socle commun d'apprentissage, quitte à donner plus à ceux qui en ont besoin.

Notons que s'il est porteur de pratiquer ces types de différenciation, il y a également des pratiques qui restent bénéfiques pour tous les élèves :

- S'assurer que l'objectif d'apprentissage soit bien compris ;
- Montrer les procédures à mettre en oeuvre pour réaliser la tâche ;
- Donner des feedbacks formatifs réguliers ;
- Amener les élèves à acquérir des routines ;
- Montrer que l'erreur n'est pas une faute, mais une étape dans l'apprentissage ;
- Adopter, dans tous les cas, une attitude bienveillante.

(Bautier & Goigoux, 2004 ; Goigoux, 2010 ; Schillings, 2021)

**Groupe d'étude**  
**Pacte pour un enseignement d'excellence**  
**« Enseignants novices »**

**Rapport du groupe d'étude mené auprès d'enseignants novices de la**  
**Fédération Wallonie-Bruxelles**

**- Entretiens collectifs en distanciel -**

**Séances : 23 février, le 9 mars, le 30 mars et le 20 avril 2022**

**Équipe scientifique HEG**

Agnès Deprit, Amandine Huet, François Mahiat (HEG)

**Équipe de chercheurs et référente académique**

Doriane Jaegers et Jonathan Rappe - Patricia Schillings (ULiège)

**Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles**

## Table des matières

Avant-propos	3
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre	4
1.1. Principes généraux du « groupe d'étude »	4
1.2. Objectif spécifique du groupe d'étude	7
1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien	7
1.3.1. Thèmes abordés	7
1.3.2. Guide d'entretien	8
1.4. Déroulement des séances	8
1.1.1 Première séance : lister les besoins des novices lors de l'entrée en fonction	8
1.1.2 Deuxième séance : confronter et relancer sur la base de références théoriques, et identifier les ressources disponibles pour répondre aux besoins	9
1.1.3 Troisième séance : analyse critique d'un outil existant et priorisation des besoins	11
1.1.4 Quatrième séance : réflexion sur la diffusion et l'accès aux ressources facilitant l'insertion professionnelle, et concrétisation d'un projet d'outil « Plateforme ».	12
2. L'analyse (synthèse) des discours	13
2.1. Les besoins exprimés par les enseignants novices	14
2.1.1. Planifier l'apprentissage et son évaluation	14
2.1.2. Gérer les apprentissages et les interactions avec les élèves en classe	15
2.1.3. Établir un partenariat éducatif et agir dans la communauté éducative	15
2.1.4. Gérer les aspects administratifs, spatio-temporels, matériels, etc.	16
2.1.5. Se développer personnellement et professionnellement	18
2.1.6. Gérer ses besoins personnels et psychologiques	18
2.2. Priorisation des besoins	19
2.3. Identification de ressources utiles aux besoins des enseignants	20
2.3.1. Opinions des enseignants sur le <i>Petit guide du jeune enseignant</i>	21
2.3.2. Ressources et moyens pour répondre aux besoins identifiés	22
2.3.3. Conception d'un outil de réponse aux besoins identifiés	24
2.4. Synthèse	27
3. Références	28
Annexes	30

## Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter une synthèse des propos recueillis auprès d'enseignants du secondaire, issus des différents réseaux d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les participants sont des enseignants de première et deuxième carrière avec un maximum de trois années d'ancienneté dans la profession. Ils ont été rencontrés à quatre reprises, dans le cadre d'un « groupe d'étude » portant sur l'accueil et l'entrée dans la profession des nouveaux enseignants. Plus précisément, les réflexions se sont portées sur l'identification des informations et outils nécessaires à leur insertion professionnelle.

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre les principes généraux de la méthode par « groupe d'étude », l'objectif spécifique poursuivi par le groupe d'étude, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement du dispositif, la méthode de traitement des données recueillies et la description du public rencontré.

Dans la deuxième section, nous présentons une synthèse des discours tenus par les participants autour du thème de l'insertion professionnelle des enseignants novices. Cette synthèse rend compte de leurs besoins en matière d'insertion, mais aussi des ressources qu'ils estiment nécessaires pour les rencontrer. En particulier, elle présente l'outil imaginé par les participants afin de centraliser l'ensemble des ressources évoquées. Cette partie se clôture par une synthèse, proposant au lecteur, l'essentiel des informations relevées par les participants.

## 1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

Organisé en lien avec le développement des différents chantiers de mise en œuvre du Pacte, le **cadre participatif** a pour visée l'appropriation progressive des réformes par les différents intervenants dans le cadre d'une approche « adaptative » du changement. Il poursuit trois objectifs :

1. clarifier les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser aux raisons des changements ;
2. contribuer à l'élaboration des mesures et initiatives de mise en œuvre à partir de l'analyse des acteurs ;
3. susciter l'essaimage et l'usage effectif de pratiques pertinentes.

La mise en œuvre du Pacte, comme toute mise en œuvre de réforme, suscite des réactions propres aux processus de changement. Ces réactions, si elles ne sont pas considérées, peuvent entraver une appropriation réussie. Dans ce sens, la clarification des mesures vise à lever les incompréhensions ou interprétations erronées, la mise en évidence des enjeux tant individuels que collectifs et sociétaux veut apporter une légitimation des initiatives et des mesures prises.

Pour ce faire, en lien avec la thématique de cette étude, la méthodologie des groupes d'étude a été choisie. Nous la présentons en passant en revue ses principes généraux, l'objectif spécifique du groupe d'étude, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement des séances, le traitement des données et la composition du groupe rencontré.

### 1.1. Principes généraux du « groupe d'étude »

Le groupe d'étude permet une réflexion approfondie sur un sujet particulier en proposant, selon les besoins des échanges, un aller-retour avec le terrain d'expérimentation, des essais concrets, des enquêtes locales, l'intervention d'experts ou la sollicitation de toutes autres ressources qui viendraient nourrir la réflexion. Dès lors la co-construction souhaitée est favorisée et l'innovation possible.

Ancré sur les fondements de la recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015 ; Desgagné, 1997), le groupe d'étude a pour caractéristique de produire des effets à deux niveaux. Le premier est la construction de connaissances nouvelles. Le second est le développement du participant, qu'il soit « personnel »,

« professionnel direct » puisque sa professionnalité est touchée ou « professionnel indirect » quand les effets du groupe d'étude percolent dans son milieu de travail et impactent ses collègues qui bénéficient des nouvelles ressources rapportées par le participant (figure 1). Pour favoriser ces bénéfices, une interrelation doit s'établir entre les conditions nécessaires pour que le groupe fonctionne (relation symétrique, responsabilités réparties amenant un investissement de chacun et une prise de conscience de l'utilité du groupe d'étude, prise en compte des contraintes organisationnelles) et le processus de travail à mettre en place (co-construction entre partenaires, valorisation de l'expertise de chacun, sentiment de reconnaissance). De cette manière, un climat de confiance et de bien-être propice aux échanges peut s'installer et générer des bénéfices perçus par tous les acteurs.

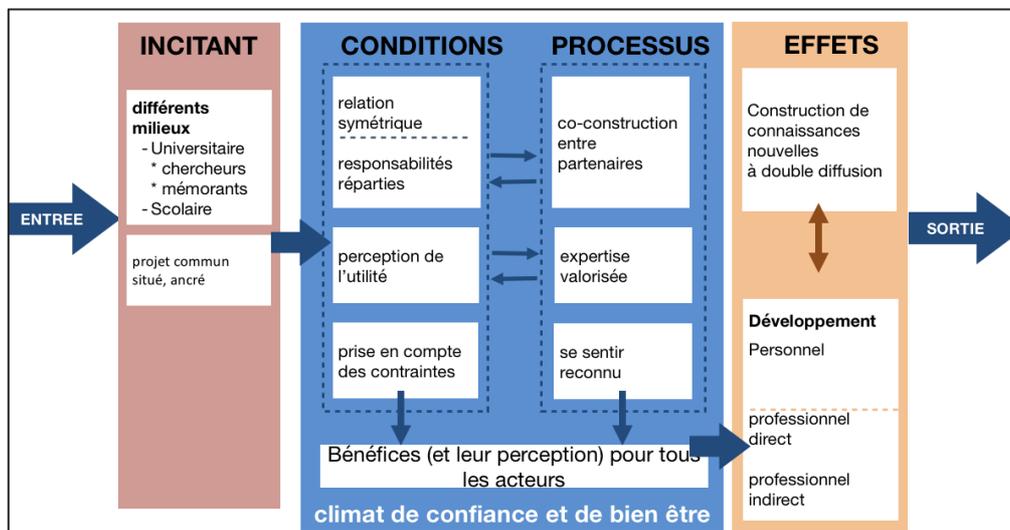


Figure 1 - Modélisation des constituants d'une recherche collaborative (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015, p.111)

De cette méthodologie participative, nous retenons plusieurs points d'attention mis en place au sein de nos rencontres :

- organiser 4 à 5 rencontres pour disposer d'un temps suffisant permettant de créer puis de maintenir une dynamique de groupe et de construire une réflexion ;
- espacer les rencontres pour permettre aux participants, de retour sur leur terrain d'origine, de récolter des traces auprès des collègues ou d'expérimenter des dispositifs ;
- constituer un groupe de maximum quinze personnes pour encourager l'expression de chacun ;
- favoriser les statuts différents – a minima les chercheurs et les participants - pour approfondir les réflexions, croiser les expertises et cerner la thématiques sous différentes facettes ;

- recueillir l'adhésion des participants pour encourager leur engagement tout au long des rencontres et soutenir la co-construction attendue.

Concrètement, les participants conviés sont les acteurs concernés par la thématique. Ils sont recrutés, sur base volontaire. Afin de toucher la variété du contexte belge et d'approcher une généralisation des informations récoltées (Birch & Pétry, 2011), une attention est portée sur l'invitation d'acteurs issus de réseaux, régions, origines socio-économiques différents. Le principe de confidentialité est assuré, l'anonymat garanti afin de soutenir l'éthique méthodologique et d'encourager la liberté de parole (Lukensmeyer, 2006).

Pour organiser ce processus itératif, et lorsque le groupe est demandeur, il peut être pertinent d'instaurer un comité de pilotage (Houart & Duchesne, 2003). Ce dernier, composé de participants volontaires et de collaborateurs scientifiques, se réunit après chaque séance afin de planifier la rencontre suivante et réajuster le dispositif si nécessaire. Ainsi, le contenu et les modalités de chaque séance de travail sont définis conjointement par des collaborateurs scientifiques et par plusieurs participants réunis au sein du comité de pilotage.

Dans le contexte spécifique du processus participatif du Pacte pour un enseignement d'excellence, les discussions sont organisées autour d'une ligne de conduite d'abord validée par les chefs de chantier et par l'administration. Au creux de cette balise, les réflexions du groupe peuvent guider la discussion vers l'un ou l'autre point considéré comme prioritaire, tout en restant fixés sur l'objectif visé. Ajoutons qu'en cette année de pandémie 2020-2021, les rencontres se font à distance, au moyen de la plateforme Teams.

L'analyse fait l'objet d'une synthèse des discours par catégorisation d'idées (L'Écuyer, 1990) mais peut également porter sur une production particulière (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2015).

Enfin, il semble important de souligner que le processus participatif n'est mis en place qu'après avoir reçu préalablement l'accord du gouvernement (note au gouvernement), ainsi que l'aval des chefs de chantier et de l'administration sur la constitution des groupes, la thématique à aborder et la méthodologie choisie. Le guide d'entretien et, le cas échéant, les lettres d'invitations et la liste des participants sont aussi soumis à la validation des chefs de chantier et de l'administration.

## 1.2. Objectif spécifique du groupe d'étude

En résumé, l'objectif du groupe d'étude est de **co-construire** de nouvelles connaissances grâce à l'expertise des différents acteurs :

- permettant des allers-retours entre le milieu d'appartenance des participants et les rencontres du groupe d'étude ;
- puisant des informations, ressources, avis dans le milieu d'origine ;
- enrichissant les réflexions au sein du groupe ;
- favorisant la co-construction du processus ;
- construisant des connaissances nouvelles ;
- stimulant le développement personnel et professionnel des acteurs.

## 1.3. Composition des groupes

Le groupe est composé de sept enseignants du secondaire (enseignants de français, étude du milieu, CPC, morale, ainsi qu'assistantat de décoration et structure de l'habitat) qui sont majoritairement dans leur première ou deuxième année de carrière.

## 1.4. Thèmes abordés et guide d'entretien

Dans cette section, nous présentons successivement les thèmes abordés et le guide d'entretien qui a balisé les rencontres.

### 1.4.1. Thèmes abordés

Deux thèmes principaux liés à l'accueil des enseignants novices lors de leur entrée dans la profession ont été abordés dans le cadre de ce groupe d'étude. Il s'agit respectivement (1) des besoins en matière d'insertion professionnelle et (2) des ressources disponibles et/ou adéquates pour faciliter cette insertion (et ainsi répondre aux besoins évoqués).

Plus précisément, les objectifs poursuivis par le groupe d'étude sont :

- Identifier les informations et outils nécessaires à une insertion professionnelle réussie.
- Identifier les canaux de diffusion de ces informations et outils.
- Co-réfléchir à des propositions d'amélioration des outils existants, en vue d'une facilitation de diffusion et d'utilisation.

- Viser une concordance entre les outils existants et les besoins identifiés par les novices.

#### 1.4.2. Guide d'entretien

Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide comprenant des questions principales et des questions de relance. Ces questions figurent en annexe.

De manière générale, les enseignants novices ont été invités à :

- Témoigner de leurs besoins en matière d'insertion professionnelle et des éventuelles ressources dont ils ont pu bénéficier ;
- Réfléchir aux autres ressources qu'ils auraient aimé avoir à leur disposition pour faciliter leur insertion professionnelle ;
- Développer une/des proposition(s) d'outil(s) pour répondre efficacement aux besoins d'insertion rencontrés par les enseignants novices tout en mettant en avant les conditions de mise en œuvre et de faisabilité de la/des proposition(s) formulée(s).

#### 1.5. Déroulement des séances

Le groupe s'est réuni virtuellement, à quatre reprises, lors de séances d'une durée de trois heures trente. Les séances se sont déroulées aux dates suivantes : 23 février, 9 mars, 30 mars et 20 avril 2022. Dans cette section, nous exposons le déroulement des séances telles qu'elles se sont effectivement déroulées.

##### 1.1.1 Première séance : lister les besoins des novices lors de l'entrée en fonction

L'objet de la première séance était de travailler sur l'émergence spontanée des besoins des novices lors de leur entrée dans le métier.

La séance s'est déroulée en 6 étapes :

1. Moment de prise de contact : brise-glace.
2. Rappel du dispositif méthodologique (objectifs du Groupe d'étude, principes de la recherche collaborative et règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc.).
3. Récit d'expérience : chaque participant décrit brièvement sa première expérience professionnelle. Cette étape permet finalement de déjà recueillir quelques besoins.

4. Recueil des besoins des novices en matière d’insertion professionnelle. Les chercheurs ont guidé les échanges et retranscrit les propos dans un tableau en deux colonnes (“besoins” et “modalités de réponses aux besoins”). Pour étayer les réflexions, les chercheurs ont présenté aux participants un modèle représentant les différentes dimensions du métier d’enseignant. Ce modèle synthétise celui des familles de situations de Beckers (2007, p. 83) et la photographie du métier d’enseignant (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014). Le modèle aborde les dimensions suivantes :
  - Planifier l’apprentissage et son évaluation
  - Gérer les apprentissages et les interactions avec les élèves en classe (notamment en ce qui concerne le climat de classe, l’engagement dans la tâche, le rythme, etc.)
  - Établir un partenariat éducatif et agir dans la communauté éducative
    - Avec l’équipe éducative
    - Avec les parents d’élève
    - Avec d’autres partenaires de la société
  - Gérer les aspects administratifs, spatio-temporels, matériels, etc.
  - Se développer personnellement et professionnellement (se former, échanger sur ses pratiques, etc.)
5. Présentation générale des principaux résultats du Groupe d’étude mené en 2020 (Jaegers *et al.*, 2020), et si nécessaire, présentation de quelques résultats issus de l’enquête TALIS (Quittre *et al.*, 2019). Mise en lien avec les propositions des participants.
6. Définition des modalités de travail des prochaines séances. Les chercheurs ont proposé une structure pour la prochaine séance qui consistait à faire écho à des éléments théoriques pour éclairer leurs besoins, mais aussi à réfléchir davantage aux ressources disponibles/rencontrées pour y répondre.

### 1.1.2 Deuxième séance : confronter et relancer sur la base de références théoriques, et identifier les ressources disponibles pour répondre aux besoins

La deuxième séance s’est d’abord centrée sur les besoins et visait leur précision en mobilisant des ressources théoriques (par exemple, Carpentier, 2019). Ensuite, elle visait à engager une discussion sur les ressources rencontrées par les participants pour répondre à ces besoins.

La séance est structurée en cinq temps :

1. Synthèse des propos recueillis lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.
2. Présentation des théories de Beckers (2007), Van Nieuwenhoven et al. (2014) et Carpentier (2019) qui ciblent les multiples facettes du métier d'enseignant ainsi que les besoins des enseignants novices en matière d'insertion professionnelle. Les besoins des participants ont été mis en lien avec les modèles.
3. Identification des ressources pour répondre aux besoins des participants en matière d'informations et d'outils disponibles. Les chercheurs ont repris le tableau préalablement construit à la première séance (et complété à l'étape 2) et ont invité les participants à compléter la colonne propre aux ressources ("modalités de réponses aux besoins"). Plusieurs questions étaient prévues pour guider les échanges (voir guide en annexe). Les chercheurs ont relancé les réflexions en s'appuyant sur les différentes dimensions du métier d'enseignant :
  - Planifier l'apprentissage et son évaluation
  - Gérer les apprentissages et les interactions en classe
  - Établir un partenariat éducatif (avec les collègues, les parents, etc.).
  - Gérer les aspects administratifs et organisationnels
  - Se développer personnellement et professionnellement
4. Présentation d'une ressource existante ("Le petit guide du jeune enseignant"). Les chercheurs ont invité les participants à consulter ce guide et à répondre à plusieurs questions pour la prochaine rencontre. Les questions sont les suivantes :
  - Connaissez-vous ce petit guide ? L'avez-vous consulté, utilisé... ?
  - A-t-il (ou aurait-il) été utile pour vous lancer dans la profession ? Pourquoi ?
  - Quelles informations vous semblent essentielles (ou au contraire superflues) ?
  - Quelles informations manque-t-il ?
5. Définition des modalités de travail des prochaines séances.
  - Proposition d'une structure pour la prochaine séance
  - Discussion de cette structure avec les participants

### 1.1.3 Troisième séance : analyse critique d'un outil existant et priorisation des besoins

La troisième séance était d'abord centrée sur l'analyse critique du « Petit guide du jeune enseignant ». Ensuite, les chercheurs ont proposé aux participants d'établir un ordre de priorité dans les différents types de besoin identifiés lors des séances précédentes.

La séance était structurée en six temps :

1. Synthèse des propos recueillis lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.
2. Les chercheurs ont collecté les réactions des participants autour de la ressource. Un échange s'est construit autour des qualités et des « lacunes » de l'outil tant au niveau du contenu que de la forme. Les chercheurs interrogent également sur la connaissance qu'ont les participants d'autres outils existants (ex. « Pourquoi pas prof ? »).
3. Présentation d'une analyse du « Petit guide du jeune enseignant » à la lumière des modèles théoriques (Beckers, 2007 ; Carpentier, 2019 ; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014). Les chercheurs ont particulièrement veillé à décortiquer le guide afin de montrer les centrations, les éléments non pris en compte, etc.
4. Construction d'un ordre de priorité des besoins selon trois critères : durée du premier contrat, filière d'enseignement, enseignant de 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> carrière.
  - Individuellement, identification des trois besoins les plus urgents et des trois besoins les moins urgents pour l'insertion professionnelle
  - Mise en commun
5. Amorçage d'une réflexion autour des modalités de diffusion et d'accès aux ressources utiles à l'insertion professionnelle. Certaines propositions ont été anticipées par les chercheurs :
  - Présentation d'exemples de médias ou de dispositifs existants, comme NéoPass@ction ou *e-classe*.
  - Portail en ligne ou application reprenant l'ensemble des ressources ;
  - Portail en ligne ou application permettant un parcours personnalisé, avec accès conditionnels ;
  - Kit de ressources adaptables par la Direction ;
  - Vidéos ;
  - Témoignages ;
  - Webinaires ;
  - Podcasts ;

- Etc.

#### 6. Définition des modalités de travail des prochaines séances.

- Proposition d'une structure pour la prochaine séance : réflexion autour d'un outil répondant au mieux aux besoins des novices (pistes possibles : adaptation de l'existant ou création d'un outil inédit).
- Les participants sont invités à apporter un exemple d'outil (réel ou idéal) qu'ils considèrent comme « facilitateur » pour l'insertion professionnelle des novices.

#### 1.1.4 Quatrième séance : réflexion sur la diffusion et l'accès aux ressources facilitant l'insertion professionnelle, et concrétisation d'un projet d'outil « Plateforme ».

La quatrième séance était consacrée à la réflexion autour des modalités de diffusion et d'accès aux ressources qui facilitent l'insertion professionnelle des novices. Cette séance s'est clôturée par l'opérationnalisation d'un outil jugé « idéal » par les participants.

La séance s'est déroulée en 3 temps :

1. Synthèse des propos recueillis lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.
2. Les chercheurs ont invité les participants à présenter l'outil (existant et/ou idéal) auquel ils ont réfléchi pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants novices. Deux enseignants ont effectué une brève présentation d'outils qu'ils jugeaient intéressants. Les chercheurs ont demandé aux autres participants, à l'écoute des présentations, d'identifier au moins un élément de l'outil qu'ils jugeaient important à conserver et à intégrer dans l'outil « idéal » qu'ils auront co-construit ensemble.
3. Les chercheurs et les enseignants se sont accordés pour développer un prototype de plateforme. Sur la base des propositions fournies par les participants, les chercheurs ont présenté un prototype et invité les enseignants à le critiquer.

#### 1.1.5 Rédaction du rapport final et soumission aux participants

À la suite des séances, nous avons rédigé le présent rapport et avons soumis la section suivante (l'analyse des discours) aux participants afin de vérifier que ce que nous en retirions correspondait à leurs propos et à leurs représentations. La section que vous allez lire a donc été validée par les participants.

## 2. L'analyse (synthèse) des discours

Pour rappel, les informations récoltées concernaient deux volets : les besoins des enseignants novices (et leur degré de priorité), et les ressources nécessaires pour répondre à ces besoins. Ce second volet a été prolongé au travers d'une discussion portant sur les caractéristiques d'une plateforme intégratrice des différentes ressources évoquées.

L'analyse s'est réalisée en plusieurs étapes. D'abord, une synthèse des besoins a été effectuée. Ensuite, ces différents besoins ont été catégorisés selon un modèle théorique construit par les chercheurs. Ce dernier intègre les apports de théories sur les dimensions du métier d'enseignant (modèle des familles de situations de Beckers (2007, p. 83) et photographie du métier d'enseignant de Van Nieuwenhoven *et al.* (2014)) auxquels nous avons adjoint une catégorie « besoins personnels et psychologiques » en référence à la théorie de Carpentier (2019).

Le modèle final décrit les besoins des novices en distinguant les six dimensions suivantes :

- Planifier l'apprentissage et son évaluation
- Gérer les apprentissages et les interactions avec les élèves en classe (notamment en ce qui concerne le climat de classe, l'engagement dans la tâche, le rythme, etc.)
- Établir un partenariat éducatif et agir dans la communauté éducative
  - Avec l'équipe éducative
  - Avec les parents d'élève
  - Avec d'autres partenaires de la société
- Gérer les aspects administratifs, spatio-temporels, matériels, etc.
- Se développer personnellement et professionnellement (se former, échanger sur ses pratiques, etc.)
- Gérer ses besoins personnels et psychologiques

Nous avons ensuite ordonné les besoins des novices selon les priorités évoquées explicitement par ces derniers. Cette étape permet non seulement d'identifier les ressources prioritaires à mettre à leur disposition en tout début de carrière, mais aussi à pointer d'éventuelles différences dans les ressources jugées indispensables selon la situation de l'enseignant novice (remplacement de courte ou de longue durée, par exemple).

Enfin, nous avons synthétisé et schématisé les propositions des enseignants novices en ce qui concerne les ressources qui pourraient répondre à leurs besoins.

Dans l'analyse ci-dessous, nous présenterons le produit de ces étapes en respectant cet ordre. Des verbatims d'enseignants sont parfois repris pour illustrer les informations fournies. Ces extraits sont mentionnés entre guillemets.

Précisons que nous avons envisagé la notion de « besoin » comme étant ce qui était spontanément exprimé par l'enseignant quant à leur vécu et traduisant un manque, une difficulté ou un obstacle.

## 2.1. Les besoins exprimés par les enseignants novices

### 2.1.1. Planifier l'apprentissage et son évaluation

Les enseignants se disent plutôt à l'aise avec le fait de préparer des séquences d'enseignement, de construire des évaluations, de planifier les apprentissages à long terme, etc. Ce n'est pas la nature de ces tâches qui créent un besoin spécifique. En revanche, les conditions dans lesquelles ces tâches se déroulent peuvent être déterminantes. Ainsi, dans le cas d'un remplacement, et en particulier lors d'un remplacement de courte durée, les enseignants sont unanimes sur la difficulté à **entrer dans le dispositif de cours d'une classe ou d'un collègue, notamment lorsqu'il est remplacé dans un délai court**. Ainsi, avoir accès aux préparations et supports de cours de l'enseignant à remplacer permettrait de réduire cette difficulté, ou, à défaut d'en disposer, pouvoir « au moins avoir un coup de main » ou un partage des ressources utilisées pour construire le cours. Il semble en effet que le délai entre l'engagement et l'animation des activités en classe soit difficile à gérer, ce qui conduit à augmenter le niveau de stress. Les enseignants considèrent même que cette pratique du partage devrait être obligatoire dans le cas des remplacements de courte durée.

Nous pourrions constater dans certains des besoins qui suivront que ce partage de ressources est identifié comme un levier important pour différents aspects du métier : insertion dans l'équipe, gestion efficace d'un remplacement court, développement professionnel, etc. Les participants se sont d'ailleurs échangés des ressources durant les groupes d'étude et en dehors. L'un d'entre eux mettait l'accent sur la nécessaire récurrence des sources partagées. Il a en effet déjà été soutenu

par certains collègues via un partage de ressources, mais il déplorait la péremption de certains documents partagés.

### 2.1.2. Gérer les apprentissages et les interactions avec les élèves en classe

Le seul besoin évoqué par les enseignants en ce qui concerne l'enseignement en classe est le fait de s'assurer d'**avoir de bonnes relations avec les élèves**. Précisons toutefois que ce besoin n'était pas identifié comme problématique : chacun des enseignants présent disait avoir effectivement de bonnes relations avec leurs étudiants. Ils identifiaient plutôt cela comme une condition pour continuer à travailler, comme l'exprime l'un des participants : « Si en plus des difficultés relationnelles qu'on a avec les collègues, ça se passait mal avec les élèves, j'aurais abandonné. » Les enseignants précisent qu'ils ont besoin de « sentir » qu'ils « apportent des choses » à leurs élèves.

Il est assez classique à ce stade du développement professionnel que les enseignants novices ne développent pas encore de préoccupations didactiques, en lien avec l'idée de susciter l'apprentissage et le développement cognitif des élèves. En effet, les modèles de Fuller (1969) et Durand (2002) stipulent particulièrement que l'enseignant débutant se caractérise d'abord par des *préoccupations de survie* permettant à l'enseignant d'installer des relations saines avec les élèves, de faire régner l'ordre et/ou d'engager les élèves dans les tâches proposées. Ce n'est qu'une fois ces préoccupations maîtrisées qu'ils peuvent évoluer vers une réelle gestion des apprentissages.

### 2.1.3. Établir un partenariat éducatif et agir dans la communauté éducative

Les participants ont évoqué le besoin, lors des premiers jours de travail de l'enseignant novice, d'**être introduit de manière informelle au reste de l'équipe éducative au début de l'engagement dans l'établissement**, moment au sein duquel il serait possible d'échanger avec ses nouveaux collègues. Les participants identifient plusieurs objectifs à cela :

- Faire connaissance avec ses collègues ;
- Créer des premiers liens, notamment parce que la pandémie de Covid-19 a accentué la barrière sociale ;
- Partager des ressources, des préparations d'activités d'enseignement ou des informations ;
- Diminuer le stress ;

- « Débloquer mille petites choses » concernant les élèves, l'établissement, etc. ;
- Briser l'image que les collègues peuvent avoir, selon eux, de l'enseignant débutant, qui serait parfois assimilé à un « stagiaire bis ».

Les participants ont fréquemment souligné le manque de contacts avec leurs collègues, y compris avec les collègues enseignant dans la même discipline qu'eux. Ils précisaient par ailleurs que le fait qu'une personne soit désignée au sein de l'établissement pour les « intégrer » n'était pas suffisant pour contribuer aux objectifs mentionnés ci-avant.

Les participants ont par ailleurs évoqué la nécessité d'**être soutenus par la direction de l'établissement**. Ce soutien permettrait notamment « l'ouverture au cercle fermé qu'est la salle des profs », pour reprendre les propos d'un des participants. Ainsi, ce soutien fait écho au besoin évoqué précédemment. Mais ce soutien permet également de diminuer le stress et d'entrer « dans un milieu rassurant », surtout si l'enseignant sait ce qui est attendu de lui, qu'il y a une vision commune de l'école et des élèves, etc.

Les participants ont, enfin, fait part de leur désir d'**avoir de meilleurs contacts avec les centres psycho-médico-sociaux (PMS) et de systématiser la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés psychologiques**. Plusieurs d'entre eux ont raconté avoir été confrontés à des élèves dans ces situations et regrettaient de n'avoir pas pu collaborer avec les membres de ces centres quant à la prise en charge, et plus généralement dans la prise en compte de ces difficultés lors des conseils de classe et des délibérations.

#### 2.1.4. Gérer les aspects administratifs, spatio-temporels, matériels, etc.

Cette catégorie de besoins a fait l'objet de nombreuses discussions entre les participants. En effet, il s'agit principalement de préoccupations dites « pratico-pratiques », que l'on pourrait qualifier de préoccupations « de survie » selon la théorie de Fuller (1969). Chez l'enseignant débutant, cette centration sur soi est normale et une étape indispensable dans le développement professionnel. Ces préoccupations d'ordre pratique doivent donc être prises au sérieux pour qu'ils puissent, dans un second temps, engager de l'énergie ailleurs et évoluer dans des préoccupations davantage centrées sur l'élève et son développement.

Plusieurs enseignants du groupe ont évoqué **leurs carences dans la compréhension des informations administratives**. Les termes et acronymes utilisés quant à cet aspect du métier

ont notamment été longuement évoqués : « heures vacantes », « S12 », « AOA », « AOC », etc. Mais ce n'est pas tout, ils auraient également voulu être plus au fait des informations nécessaires au moment de postuler, quelles démarches effectuer et comment, sur quel site se connecter, connaître d'éventuelles informations utiles, etc.

Les participants ont par ailleurs évoqué le besoin d'**avoir une meilleure connaissance du règlement de travail du métier ainsi que des informations indispensables sur les plans administratifs et légaux, et ce dès le début de l'engagement**. D'après leurs propos, le règlement de travail n'est pas toujours distribué spontanément. Or, ce dernier permet de faire la part des choses entre ce qui est officiellement nécessaire et ce qui fait partie de la culture de l'école. Par exemple, un enseignant a évoqué la réglementation aux réunions de concertation. Il s'est rendu compte que ce que lui demandait sa hiérarchie dépassait ce qui était administrativement requis en termes de participation à ces réunions. Il aurait voulu connaître plus tôt ce maximum imposable. Ils ont par ailleurs précisé que ce règlement serait d'autant plus utile lorsqu'ils assurent des cours dans plusieurs établissements différents, comme c'était le cas de plusieurs des participants.

Les conditions infrastructurelles des établissements scolaires ont également été évoquées. Les enseignants novices de notre groupe disaient avoir des difficultés à **s'approprier la disposition des locaux** (salles de classe, imprimantes, toilettes), **ainsi que le fonctionnement matériel et administratif de l'école**. Un plan, notamment, est envisagé comme très utile par les participants. Ils précisaient que ce plan ne devait pas uniquement mentionner l'emplacement des classes, mais également le lieu des imprimantes, les toilettes, les différents bureaux, le fonctionnement des bulletins, etc.

Lorsqu'il s'agit d'un remplacement court, les enseignants ont exprimé leur difficulté à **gérer un ensemble parfois excessif de documents administratifs**, alors qu'ils désireraient avant tout, dans ces situations, assurer le travail en classe, selon leurs dires. Ils auraient par exemple trouvé utile d'avoir accès à un condensé des informations importantes quant à une circulaire qu'ils ont à lire. Ils trouvent par ailleurs qu'il serait pertinent que ce condensé soit émis en interne au niveau de l'établissement.

En lien avec les deux besoins précédents, les enseignants novices qui travaillent dans plusieurs établissements soulignent la difficulté à **appréhender l'hétérogénéité organisationnelles et**

**matérielles entre ces derniers.** Cette hétérogénéité concerne la gestion des bulletins, des conseils de classe, des programmes, la plateforme numérique utilisée, le fonctionnement des photocopies.

#### 2.1.5. Se développer personnellement et professionnellement

Les participants ont fait remarquer qu'ils ressentaient le besoin d'être **mieux formés aux différentes dimensions du métier qui ne concernent pas directement le travail en classe.** Il s'agit par exemple des interactions avec les parents d'élève, du travail avec les éducateurs, la gestion des imprévus, etc. Ils ont évoqué la formation initiale, au sein de laquelle ils auraient apprécié être mieux et plus amplement confrontés à la totalité du métier, et pas uniquement à la préparation et l'animation des activités d'enseignement en classe.

Les enseignants identifiaient également le besoin d'être **mieux formés aux spécificités du public actuel,** et en particulier en ce qui concerne leurs besoins fondamentaux et les comportements qu'ils sont en droit d'attendre des élèves. Ils ont explicitement signalé que cette formation devait être articulée à la littérature scientifique sur le sujet. Un enseignant donnait comme exemple le fait qu'il ne comprend pas pourquoi on force des jeunes de cet âge à rester assis plusieurs heures de suite sur une chaise. Lui-même prend l'initiative de les laisser se lever quand ils en ont besoin. Ce genre de situations traduisaient, selon lui, une tension entre la culture de l'établissement et ses propres valeurs.

Un des enseignants regrettait, enfin, les possibilités administratives en vigueur pour pouvoir se former. Il considérait en effet que le nombre de demi-journées dévolues à la formation continue ne permettait pas de se former de manière approfondie. Les possibilités de remplacement, par exemple, devrait être favorisées, selon lui. En d'autres termes, il évoquait un besoin d'**amélioration des possibilités institutionnelles pour se former.** Ils ont également émis le désir d'être mieux tenu au courant des formations existantes.

#### 2.1.6. Gérer ses besoins personnels et psychologiques

Les enseignants ont, enfin, évoqué des besoins qui ne relevaient pas directement d'un aspect du métier, mais faisaient référence à des besoins psychologiques fondamentaux, dont la réponse au **stress.** Ce dernier est associé à d'autres besoins évoqués précédemment : la difficulté à entrer

dans le dispositif de cours du collègue remplacé dans un délai court, le besoin de soutien de la direction et le besoin de s'intégrer dans l'équipe éducative, ce dernier étant identifié comme particulièrement déterminant à ce sujet.

## 2.2. Priorisation des besoins

Afin d'éviter la superficialité que pourrait dénoter un classement des besoins, nous avons préféré demander aux enseignants d'identifier les besoins qui, selon eux, étaient ceux qui nécessitaient une réponse rapide, ainsi que ceux qui, à l'inverse, étaient considérés comme moins urgents. Le tableau ci-dessous constitue une synthèse des propositions des enseignants.

Tableau 1 - Panorama des besoins les plus et les moins urgents

<b>Besoins identifiés comme les plus urgents</b>	
<b>Besoins</b>	<b>Situations</b>
Comblent ses carences dans la compréhension des informations administratives (notamment les acronymes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout type de situation</li> </ul>
Avoir une meilleure connaissance du règlement de travail du métier ainsi que des informations indispensables sur les plans administratifs et légaux, et ce dès le début de l'engagement	
Être introduit de manière informelle au reste de l'équipe éducative au début de l'engagement dans l'établissement	
Être mieux formés aux différentes dimensions du métier qui ne concernent pas directement le travail en classe	
S'approprier la disposition des locaux ainsi que le fonctionnement matériel et administratif de l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout type de situation</li> <li>• En particulier lorsque l'enseignant travaille dans plusieurs établissements</li> </ul>
Entrer dans le dispositif de cours d'une classe ou d'un collègue, notamment lorsqu'il est remplacé dans un délai court	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout type de situation</li> <li>• D'autant plus lors d'un remplacement court</li> </ul>

<b>Besoins identifiés comme les moins urgents</b>	
<b>Besoins</b>	<b>Situations</b>
Être soutenu par la direction de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toute situation</li> </ul>
Avoir de meilleurs contacts avec les centres PMS et systématiser la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés psychologiques	
Avoir de bonnes relations avec les élèves	
Améliorer les possibilités institutionnelles pour se former	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout type de situation</li> <li>• Le besoin devient plus important avec le temps. Il est moins urgent dans le cadre d'un remplacement court.</li> </ul>

Précisons qu'un besoin identifié comme moins urgent ne signifie pas qu'il est moins important pour l'enseignant. Nous parlons ici de besoins que l'on peut se permettre de traiter chronologiquement après ceux évoqués comme urgents. Par exemple, le besoin d'« avoir de bonnes relations avec les élèves » est considéré comme essentiel par les participants tout en ne posant pas de difficultés directes en début de carrière. Notons, par ailleurs, que le besoin d'un « plan de l'établissement » était identifié par un des participants comme étant un besoin moins urgent, au contraire des autres participants.

### 2.3. Identification de ressources utiles aux besoins des enseignants

Parmi tous les besoins identifiés, nous sommes conscients que tous ne pourront être satisfaits par la mise en place de ressources informatives. Pour autant, il était nécessaire de les faire émerger librement, afin de ne pas brider les représentations des enseignants. Nous avons questionné les enseignants à propos des moyens qu'ils envisageaient pour répondre aux besoins qu'ils ont exprimés. Avant cela, nous leur avons soumis une ressource existante, le *Petit guide du jeune enseignant*, et avons recueilli leur avis quant à la pertinence de cette dernière. Nous présentons ci-dessous une synthèse de cet avis. Ensuite, nous proposons un tableau reprenant les moyens susmentionnés.

### 2.3.1. Opinions des enseignants sur le *Petit guide du jeune enseignant*

Précisons en premier lieu que la très grande majorité des enseignants présents ne connaissait pas le guide. Certains participants l'avaient, en revanche, découvert dans le cadre de leur formation initiale.

Dans l'ensemble, les enseignants jugent toutes les informations présentes comme utiles. Certaines d'entre-elles étaient inconnues des participants (comme celles relatives aux nominations ou à l'accès aux formations). Aucune n'était jugée inutile, mais des manquements ont été pointés, dont certains font directement écho aux besoins présentés ci-avant.

Les informations considérées comme manquantes étaient :

- Un glossaire exhaustif du vocabulaire administratif, notamment les acronymes ;
- Des informations sur les obligations relatives à la formation continue ;
- Des informations sur les barèmes ;
- Des explications quant au contenu de divers documents administratifs : contrat d'engagement, fiche de paie, S12, etc.
- Un résumé des informations administratives les plus essentielles lorsque la carrière débute ;
- Des informations sur les risques psycho-sociaux, notamment le mode opératoire lorsque l'on se retrouve face à une situation de harcèlement scolaire ;
- Des conseils et suggestions sur les premiers pas en classe, la gestion des comportements, la création d'une dynamique de classe, des astuces pour gagner du temps, etc. ;
- La comptabilisation automatique des heures d'ancienneté.

La forme du document a également été vivement critiquée. D'abord, la longueur des informations constitue un défaut pour les participants. S'ils apprécient d'avoir une présentation générale des informations suivie d'un lien vers les textes légaux, ils déclarent que les informations devraient être exposées de manière plus synthétique.

Ensuite, les participants regrettaient la nature presque exclusivement textuelle du contenu du guide. Ils exprimaient l'envie d'une plateforme dans laquelle il serait plus évident de naviguer selon ses besoins. De plus, le recours à d'autres types de médias (notamment de courtes vidéos explicatives, par exemple pour le résumé des informations essentielles évoqué ci-avant) ainsi que l'accès à un espace personnel permettant de gérer un dossier administratif (permettant notamment la comptabilisation des heures d'ancienneté) ont été identifiés comme des pistes prometteuses par les participants. Nous revenons sur ceci dans la section 2.3.3 « Conception d'un outil de réponses aux besoins identifiés ».

### 2.3.2. Ressources et moyens pour répondre aux besoins identifiés

Nous avons questionné les enseignants quant aux moyens qu'ils envisageaient pour répondre aux besoins qu'ils nous ont rapportés. Lorsque que l'un de ces moyens ne peut correspondre à la mise en œuvre d'une ressource informative, il est indiqué en italique.

Tableau 2 - Moyens envisagés pour répondre aux besoins identifiés

Besoins	Moyens envisagés pour y répondre
Entrer dans le dispositif de cours du collègue remplacé dans un délai court	Avoir accès aux préparations et supports de cours de l'enseignant à remplacer, ainsi que d'autres documents utiles (PIA des élèves, informations sur une situation particulière, etc.).
Comblers ses carences dans la compréhension des informations administratives	Constituer, au sein de l'école, un « kit de démarrage » comprenant : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un plan des bâtiments ;</li> <li>• Un résumé du fonctionnement matériel et organisationnel de l'établissement ;</li> <li>• Un canevas ou un exemple de cours, voire les préparations du collègue remplacé (surtout dans le cas d'un remplacement de courte durée) ;</li> <li>• Une explication des choix spécifiques éventuellement posés quant au règlement d'ordre intérieur ;</li> <li>• Un glossaire du vocabulaire administratif et des acronymes ;</li> <li>• Un ensemble de conseils fournis par l'équipe éducative.</li> </ul>
Avoir une meilleure connaissance du règlement de travail du métier ainsi que des informations indispensables sur les plans administratifs et légaux, et ce dès le début de l'engagement	
Appréhender l'hétérogénéité organisationnelles et matérielles entre les établissements	
S'approprier la disposition des locaux ainsi que le fonctionnement matériel et administratif de l'école	
Gérer un ensemble parfois excessif de documents administratifs	
	Obtenir une synthèse courte des informations importantes pour démarrer.

	Avoir accès à un espace personnel permettant d'un côté de retrouver les informations recherchées (notamment celles du <i>Petit guide du jeune enseignant</i> ), de l'autre de se tenir au courant de l'évolution de son dossier administratif (heures d'ancienneté, formation continue, congés jeunes, etc.).
Être introduit de manière informelle au reste de l'équipe éducative au début de l'engagement dans l'établissement	<i>Organiser une réunion informelle avec les collègues au début de l'engagement.</i>  <i>Avoir une personne de référence, un « parrain » d'intégration.</i>
Être soutenu par la Direction de l'établissement	/
Avoir de meilleurs contacts avec les centres PMS et systématiser la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés psychologiques	/
Être mieux formés aux différentes dimensions du métier qui ne concernent pas directement le travail en classe	/
Être mieux formés aux spécificités du public actuel	<i>Avoir la possibilité d'aller observer un collègue (de la même matière ou non) dans sa classe.</i>
Améliorer les possibilités institutionnelles pour se former	/
Gérer et répondre au stress	<i>Mettre en place un local silencieux (isolé, séparé de la salle des profs) permettant le repos entre les séances de cours.</i>
Avoir de bonnes relations avec les élèves	/

Concernant le « **kit de démarrage** » ci-dessus, les enseignants proposaient qu'un canevas de kit soit fourni par la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui contiendrait la mention de tous les documents nécessaires, ainsi que les informations qui seraient communes à tous les établissements. Les directions auraient ainsi à charge de réaliser, sur cette base, leur propre kit

à destination des nouveaux enseignants. Ce kit pourrait par ailleurs intégrer des documents réalisés par les syndicats (dates importantes, appel d'offres, etc.).

**L'espace personnel** (mentionné quant au besoin « Gérer un ensemble parfois excessif de documents administratifs ») et plus généralement **une plateforme** (permettant de répondre à plusieurs besoins par l'intégration de plusieurs propositions de ressources) ont également été discutés avec les participants. Le produit de cette discussion est présenté dans la section suivante.

### 2.3.3. Conception d'un outil de réponse aux besoins identifiés

Précisons à nouveau que l'outil présenté dans cette section a été discuté dans une logique de recherche de l'idéal, moins dans une perspective réaliste.

Les participants ont déclaré qu'ils jugeaient pertinente la mise en place d'une plateforme. Celle-ci permettrait non seulement de retrouver les informations déjà présentes dans *le Petit guide du jeune enseignant* (après y avoir apporté les modifications proposées), mais aussi de répondre à plusieurs des besoins identifiés en intégrant leurs propositions de moyens (ressources) pour y répondre (voir tableau de la section précédente).

Leur volonté était d'envisager une plateforme interactive, et non une page composée uniquement d'informations textuelles, dont l'interface « donnerait envie » de l'utiliser. Les informations qui y seraient intégrées seraient synthétiques et prendraient la forme de différents médias, dont de courtes vidéos. Par ailleurs, la nécessité d'y intégrer un espace personnel et une structure s'adaptant en partie aux spécificités des situations individuelles a été mise en avant. De plus, les enseignants désiraient avoir une prise en compte de leur métier d'un point de vue général, ainsi que de leur travail d'un point de vue plus spécifique. Nous avons tenté de proposer une schématisation du squelette de cette potentielle plateforme.

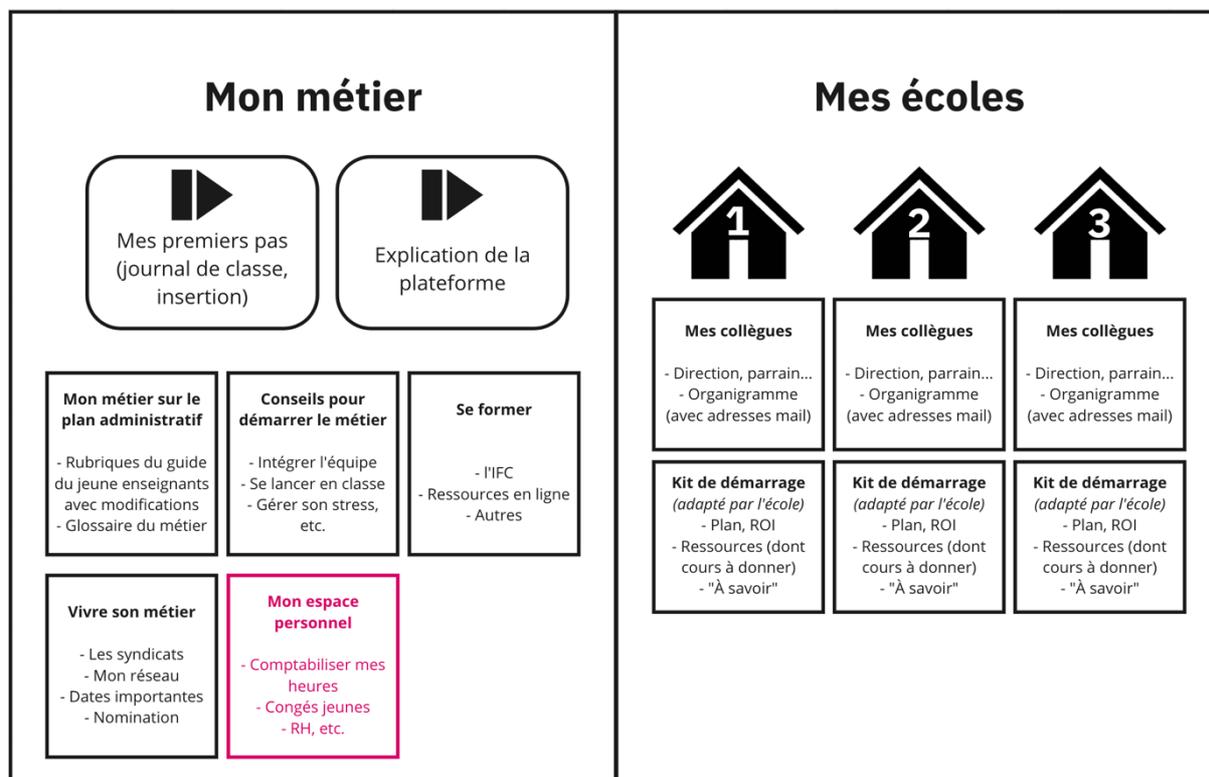


Figure 2 - Prototype de plateforme conçu selon les propositions des enseignants

Cette plateforme comporte ainsi deux parties : une partie générale (« Mon métier ») et une partie spécifique aux établissements dans lesquels l'enseignant travaille (« Mes écoles »). Pour la première, elle reprendrait les différentes informations organisationnelles, administratives et légales sollicitées, les ressources identifiées par les participants, les conseils quant aux différents aspects du métier, etc. De plus, un espace personnel, permettant d'avoir accès et de tenir à jour son dossier administratif serait présent (en rouge dans le schéma). Dans cet espace, un maximum d'informations seraient complétées automatiquement, comme la comptabilisation des heures, les congés disponibles, etc. L'enseignant pourrait consulter rapidement ces informations, et les vérifier si nécessaire.

La seconde partie serait elle-même subdivisée en différentes sections, chacune correspondant à une des écoles dans laquelle l'enseignant travaille. Chacune de ces sections seraient complétées par la Direction ou des membres de l'équipe éducative. On retrouverait un organigramme de l'école, dont les coordonnées de la personne de référence à l'intégration (le « parrain »), ainsi que le « kit de démarrage » mentionné plus haut. Pour rappel, ce dernier serait constitué par la Direction de l'établissement (ou éventuellement le « parrain ») sur la base d'un canevas fourni par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Précisons que les enseignants proposaient que cette plateforme soient intégrées à la formation initiale des enseignants, permettant ainsi une première approche des aspects du métier qui ne concernent pas la gestion des apprentissages en classe.

Mettre en place une telle plateforme pose tout de même quelques difficultés selon les participants. Premièrement, il serait problématique qu'elle augmente la complexité en s'ajoutant aux outils déjà existants. Sur ce point, les participants ont souligné que la plateforme institutionnelle actuelle, dans laquelle ils peuvent retrouver leurs fiches de paie et d'autres documents, est relativement bien construite. Ils considéraient que les apports de l'outil présenté ici, notamment ceux de l'onglet « mon espace » pourraient être intégrés à cette plateforme institutionnelle. Deuxièmement, sa mise en place serait contre-productive si elle représente une tâche supplémentaire pour les directions. Le volet « mes écoles », notamment pourrait poser des problèmes à certaines directions selon eux. Ils déclarent que cet outil leur serait utile, mais ils se questionnent quant à la manière dont il sera géré dans l'éventualité de son implémentation.

Les participants ont par ailleurs mis en avant l'intérêt des espaces de partages de ressources didactiques et de préparation de séquences d'enseignement. Une plateforme spécifique à l'enseignement proposée par le SEGEC proposant des ressources en géographie, histoire, étude du milieu, et sciences humaines et sociales, de même que la plateforme *enseignons.be* et divers groupes *Facebook* de partage ont été mentionnés par les enseignants comme des ressources utiles, voire très utiles au début du métier. Bien qu'un travail d'adaptation soit toujours nécessaire lorsqu'une ressource issue de ces plateformes est utilisée, cela constitue selon eux une aide non-négligeable. Ils ont par ailleurs largement appuyé l'intérêt d'avoir accès à des ressources récentes et continuellement mises à jour. La site web canadien *Allô prof* a notamment été critiqué car les ressources qui y étaient proposées pour alimenter le contenu-matière des enseignants dataient de 2010. Enfin, l'ergonomie de recherche documentaire au sein de ces plateformes a été pointée comme importante. Un enseignant a par exemple salué la conception des critères de recherche des filtres du site français du *Centre pour l'éducation aux médias et à l'information* : « Donc, déjà, il y a toutes les vidéos qui sont retranchées dans une super catégorie *Nos ressources vidéo*, puis une ressource *pédagogique, jeux d'éducation, publications* et le *centre de communication*. Et de même, si on clique sur une ressource pédagogique, donc on s'attend à voir du contenu. Ben là, il y a des filtres sur le côté qui sont plus lisibles. Comme un classement par niveau, par typologie... Donc, qu'est-ce que je cherche ? Je cherche une fiche

« info », une fiche ressources, une fiche pédagogique... Classement par thématique possible aussi. Ah peut-être qu'il manque ici une recherche par mot-clé. Mais sinon moi je trouve que c'est un truc dont il faut s'inspirer. »

En guise de conclusion, précisons que les enseignants ont déclaré réaliser qu'un tel outil demanderait un travail important. Le plus urgent, selon eux, serait d'un côté de systématiser l'idée du kit de démarrage préconstruit que les écoles devraient compléter, de l'autre, de développer les éléments proposés dans l'onglet « mon métier ». Le kit, en particulier, devrait selon eux être obligatoirement constitué et distribué au moment de l'engagement.

## 2.4. Synthèse

Le présent rapport a pour objectif de mettre en évidence les besoins que les enseignants novices ont rencontrés ou rencontrent toujours dans le cadre de leur engagement, mais également les solutions qu'ils envisagent en termes de ressources informatives. Un inventaire des besoins a d'abord été effectué et organisé selon les différentes dimensions du métier (section 2.1, p. 15). Ensuite, parmi ces besoins, les plus urgents et les moins urgents ont été mis en évidence en tant que tels, et les situations spécifiques générant particulièrement ces besoins ont été mentionnées (section 2.2, p. 20). Enfin, les moyens que les enseignants envisagent pour répondre aux besoins identifiés, dont certains ont fait l'objet d'une intégration au sein d'un outil, ont été exposés (section 2.3, p. 21).

### 3. Références

- Beckers, J. (2007). *Compétence et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. M. (2007). Outils de la recherche participative. *Education et francophonie*, volume XXXV, 2.
- Birch, L., & Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29(3), 103-132.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception d'aide reçue*. Université de Sherbrooke.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Füller, F. F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 24-52.
- Houart, M., & Duchesne, B. (2003). *Le comité de pilotage : un outil au service du pilotage pédagogique d'un établissement scolaire*. Document non publié, DET, FUNDP et CECAFOC.
- Jaegers, D., Depluvrez, Y., Crepin, F., Huet, A., Khoury, K., et Jacot, A. (2020). *Groupe d'étude Pacte pour un enseignement d'excellence « Enseignants novices »*. Rapport de synthèse du groupe d'étude mené auprès d'enseignants novices et de chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. Rapport de recherche. Haute École Galilée, Université de Liège.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lukensmeyer, C. J. (2006). *Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur*. Fondation Roi Baudouin.
- Quitte, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018 : Devenir enseignant*. Liège. Retrieved from <https://www.acer.org/talis>
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Coupremagne, M., Deprit, A., Ernst, D., Féry, M., ... Zuanon, E. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Bruxelles: Fédération de l'enseignement catholique supérieur. Retrieved from

[https://www.researchgate.net/publication/289536546\\_Photographie\\_du\\_metier\\_d'insti\\_tuteur\\_primaire](https://www.researchgate.net/publication/289536546_Photographie_du_metier_d'insti_tuteur_primaire)

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103–121.

# Annexe

**Groupe d'étude « Enseignants novices :  
outils et informations d'insertion »**

**DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE ET GUIDE D'ENTRETIEN**

[En présentiel, Liège]

**Le 23 février, le 9 mars, le 30 mars et le 20 avril 2022**

Doriane Jaegers (ULiège)

Jonathan Rappe (ULiège)

Amandine Huet (ISPG)

François Mahiat (ISPG)

Sous la coordination d'Agnès Deprit (ISPG)

## Table des matières

1	Le public-cible	1
2	Le dispositif méthodologique	1
2.1	Les principes généraux du Groupe d'étude	1
2.2	Les objectifs du Groupe d'étude	3
2.3	Le déroulement des séances	3
2.3.1	Première séance : lister les besoins des novices lors de l'entrée en fonction	8
2.3.2	Deuxième séance : confronter et relancer sur la base de références théoriques	9
2.3.3	Troisième séance : prioriser les besoins	6
2.3.4	Quatrième séance	12
2.4	Le traitement des données	8
2.5	Bibliographie	8

## 2 Le public-cible

Le public cible est composé d'enseignants du secondaire issus des différents réseaux d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les participants sont des enseignants de première et deuxième carrière avec un maximum de trois années d'ancienneté dans la profession et présentant éventuellement un risque d'attrition (Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016).

Nombre de participants : +/- 15 personnes.

Lieu de la rencontre : ULiège.

## 3 Le dispositif méthodologique

### 3.1 Les principes généraux du Groupe d'étude

Le dispositif méthodologique sur lequel s'appuie le Groupe d'étude réunissant des enseignants débutants s'inspire des principes de la « recherche collaborative » (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

Il s'agit principalement de fédérer, autour d'un projet commun, des acteurs issus de différents milieux qui assurent différentes fonctions en vue de susciter une co-construction de connaissances et le développement professionnel de chacun (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). Dans ce cas-ci, le groupe d'étude réunit des enseignants de l'enseignement secondaire comptabilisant maximum trois années d'ancienneté, de tous réseaux, mais aussi des collaborateurs scientifiques issus d'une université et d'une Haute École et des membres de l'Administration générale de l'enseignement (AGE) en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Plus précisément, la démarche méthodologique, détaillée dans la figure 1, comporte quatre dimensions essentielles : les incitants de départ, les conditions de réalisation, le processus et les effets (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). Ces principes sont présentés aux participants lors de la première séance.

## DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE : LES INGRÉDIENTS D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Van Nieuwenhoven & Colognesi (2015)

### 1. LES INCITANTS

- Solliciter des participants de différents milieux et de différentes fonctions.
- Déceler l'ancrage qui les incite à participer.
- Se mettre d'accord sur un projet commun qui soit situé, ancré.

### 2. LES CONDITIONS

- Installer un climat de bien-être et de confiance en suivant quatre balises :
  - Prendre en compte les contraintes.
  - Installer une relation symétrique.
  - Répartir les responsabilités.
  - Amener les participants à percevoir l'utilité de la tâche.

### 3. LE PROCESSUS

- Co-construire le projet entre partenaires.
- Valoriser les expertises de chacun.
- Reconnaître chacun dans le processus.

### 4. LES EFFETS

- Construire de nouvelles connaissances.
- Diffuser les connaissances à destination du monde scientifique et du terrain.
- Se développer personnellement et professionnellement

Figure 3 Démarche méthodologique du groupe collaboratif (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015)

Le dispositif méthodologique mis en œuvre met l'accent sur la fédération du groupe autour d'objectifs communs et l'instauration de relations symétriques entre les différents participants, reconnaissant et valorisant l'expertise de chacun, dans le but de co-construire de nouvelles connaissances mais aussi de participer au développement professionnel de chacun.

La méthode s'attache par ailleurs à tirer parti des expertises des différents types d'acteurs concernés, que nous regrouperont sous deux catégories : chercheurs et praticiens. L'expertise d'un chercheur réside dans sa capacité à produire du savoir, mais également dans sa capacité à évaluer et consolider la validité de ce savoir (Donnay, 2001). En ce sens, le rôle du chercheur est de questionner le bon sens apparent ou les connaissances antérieures (Bachelard, 1938/2000). L'expertise d'un praticien réside dans sa capacité à exercer son jugement et à prendre une décision en fonction des conditions en jeu dans la situation, qu'elles soient perçues comme contraintes ou comme ressources (Desgagné, 1997). En tant que professionnel, le praticien élabore des connaissances (par son expérience, ou adapte ces dernières durant sa formation par exemple), qui lui servent à guider son action (Pastré, 2011). En d'autres termes, le chercheur est dans une démarche de compréhension approfondie et de productions de savoirs pour autrui, dans une visée de décontextualisation et de décentration, là où le praticien est dans une démarche de création et d'utilisation de savoirs pour soi à des fins de diagnostic, de prise de décision raisonnée (tenant compte des conditions) et d'action en contexte spécifique Dans

notre démarche, nous veillerons ainsi à la fois à reconnaître, exploiter et intégrer au mieux ces deux types d'expertises.

Dans cette perspective collaborative, les participants reçoivent après chacune des séances un rapport de synthèse intermédiaire afin qu'ils puissent l'amender ou le compléter s'ils l'estiment nécessaire – soit en envoyant leurs remarques par voie électronique aux collaborateurs scientifiques, soit lors des séances de travail. À cette fin, les rapports de synthèse intermédiaires sont parcourus au début de chaque séance.

### 3.2 Les objectifs du Groupe d'étude

L'objectif principal du groupe d'étude est de nourrir les réflexions en cours dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence autour de la problématique de l'accueil des enseignants débutants, en poursuivant et en approfondissant le travail entamé par le Groupe d'étude en 2020 (Jaegers et al., 2020).

Plus précisément, il s'agit de :

- **Identifier les informations et outils** nécessaires à une insertion professionnelle réussie.
- Identifier les canaux de diffusion de ces informations et outils.
- Co-réfléchir à des propositions d'amélioration des outils existants, en vue d'une facilitation de diffusion et d'utilisation.
- **Viser une concordance** entre les outils existants et les besoins identifiés par les novices.

Lors cette réflexion, les enseignants novices sont également invités à :

- Témoigner des éventuelles **ressources** dont ils ont pu bénéficier et de leur **accessibilité**.
- Mettre en avant les conditions de mise en œuvre et de faisabilité des propositions formulées.

### 3.3 Le déroulement des séances

Le groupe se rencontre en présentiel, à quatre reprises, lors de séances d'une durée de trois heures trente.

Les séances se déroulent aux dates suivantes : 23 février, 9 mars, 30 mars et 20 avril 2022.

#### 3.3.1 Première séance : lister les besoins des novices lors de l'entrée en fonction

L'objet de la première séance est de travailler sur l'émergence spontanée des besoins des novices lors de leur entrée dans le métier.

Voici les étapes de la séance :

7. Moment de prise de contact : brise-glace.

8. Rappel du dispositif méthodologique (objectifs du Groupe d'étude, principes de la recherche collaborative et règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc.).
9. Récit d'expérience : en duo, chaque participant décrit brièvement à son binôme sa première expérience professionnelle, en respectant les consignes suivantes :
  - Répondre à la question : "Comment vous êtes-vous senti lors de votre toute première expérience professionnelle dans l'enseignement ?"
  - Aborder uniquement ce que vous êtes d'accord d'aborder (un ou deux mots si mal à l'aise).
10. Recueil des besoins des novices en matière d'insertion professionnelle. Les chercheurs guident les échanges à l'aide d'un tableau en deux colonnes ("besoins" et "modalités de réponses aux besoins") et de quelques questions :
  - Lorsque vous avez commencé à travailler dans l'enseignement, qu'est-ce qui vous préoccupait ?
  - De quoi aviez-vous besoin ?
  - Sur quels aspects du métier vous sentiez-vous à l'aise (ou au contraire, moins à l'aise) ?

Pour étayer les réflexions, les chercheurs présentent aux participants un modèle représentant les différentes dimensions du métier d'enseignant. Ce modèle synthétise celui des familles de situations de Beckers (2007, p. 83) et la photographie du métier d'enseignant (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014). Le modèle aborde les dimensions suivantes :

- Planifier l'apprentissage et son évaluation
  - Gérer les apprentissages et les interactions avec les élèves en classe (notamment en ce qui concerne le climat de classe, l'engagement dans la tâche, le rythme, etc.)
  - Établir un partenariat éducatif et agir dans la communauté éducative
    - Avec l'équipe éducative
    - Avec les parents d'élève
    - Avec d'autres partenaires de la société
  - Gérer les aspects administratifs, spatio-temporels, matériels, etc.
  - Se développer personnellement et professionnellement (se former, échanger sur ses pratiques, etc.)
11. Présentation générale des principaux résultats du Groupe d'étude mené en 2020 (Jaegers *et al.*, 2020), et si nécessaire, présentation de quelques résultats issus de l'enquête TALIS (Quittre *et al.*, 2019). Mise en lien avec les propositions des participants.
  12. Identification des ressources pour répondre aux besoins des participants en matière d'informations et d'outils disponibles. Les chercheurs reprennent le tableau préalablement construit à l'étape 4 et invitent les participants à compléter la colonne

propre aux ressources (“modalités de réponses aux besoins”). Plusieurs questions peuvent guider les échanges :

- Qu’est-ce qui vous a aidé (ou pas) ?
- Quelles informations avez-vous trouvées et où les avez-vous trouvées ? Quelles informations auriez-vous souhaité trouver ?
- Qu’est-ce qui a été mis en place au sein de votre établissement pour les jeunes enseignants ?
- Qu’est-ce qui vous a permis de vous insérer dans l’établissement ?
- Parmi les mesures dont vous avez bénéficié, lesquelles vous-ont aidés ?
- Qu’auriez-vous aimé recevoir/vivre qui aurait facilité votre entrée en fonction? Les chercheurs dynamisent les échanges et relancent les réflexions en s’appuyant sur les différentes dimensions du métier d’enseignant :
  - Planifier l’apprentissage et son évaluation
  - Gérer les apprentissages et les interactions en classe
  - Établir un partenariat éducatif (avec les collègues, les parents, etc.).
  - Gérer les aspects administratifs et organisationnels
  - Se développer personnellement et professionnellement

### 13. Définition des modalités de travail des prochaines séances.

- Proposition d’une structure pour la prochaine séance<sup>1</sup>.
- Discussion de cette structure avec les participants et ajustements le cas échéant.

#### 3.3.2 Deuxième séance : confronter et relancer sur la base de références théoriques

La deuxième séance est centrée à nouveau sur les besoins et vise leur identification en mobilisant des ressources théoriques (ex. : Carpentier, 2019).

La séance sera structurée en six temps :

6. Synthèse des propos recueillis lors de la première séance et validation/ajustements par le groupe.
  - Avez-vous quelque chose à ajouter ? Est-ce fidèle à vos propos ?
7. Présentation du cadre de Carpentier (2019) qui cible les besoins des enseignants novices en matière d’insertion professionnelle.
  - Mise en liens des besoins des participants avec le modèle
  - Le modèle éveille-t-il en vous des éléments que nous n’aurions pas encore abordés ?

---

<sup>1</sup> Cette structure aura été anticipée par les chercheurs (voir séance 2) mais pourra être ajustée en fonction du déroulement de la séance 1.

8. Discussion rapide sur leur connaissance éventuelle du site [pourquoipasprof.be](http://pourquoipasprof.be) et présentation succincte de ce dernier.
9. Présentation d'une ressource existante ("Le petit guide du jeune enseignant"). Les chercheurs laissent les participants le découvrir librement puis collectent leurs réactions :
  - Connaissez-vous ce petit guide ? L'avez-vous consulté, utilisé... ?
  - A-t-il (ou aurait-il) été utile pour vous lancer dans la profession ? Pourquoi ?
  - Quelles informations vous semblent essentielles (ou au contraire superflues) ?
  - Quelles informations manque-t-il ?
  - Dans la manière dont il est construit, pourriez-vous y revenir facilement et régulièrement selon le problème qui se présente pendant l'insertion (logique d'un vade-mecum) ?
10. Présentation d'une analyse du "Petit guide du jeune enseignant" et de la synthèse de la séance 1 à la lumière des modèles théoriques (Beckers, 2007 ; Carpentier, 2019 ; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014). Les chercheurs veilleront particulièrement à décortiquer ces deux documents (guide et synthèse) afin de montrer les centrations, les éléments non pris en compte, etc.
11. Travail en trois sous-groupes afin d'affiner l'identification des besoins et des ressources, selon les éléments mis en évidence par l'analyse réalisée à l'étape 4 (répartition dans les groupes).
12. Définition des modalités de travail des prochaines séances.
  - Proposition d'une structure pour la prochaine séance<sup>2</sup>.
  - Discussion de cette structure avec les participants et ajustements le cas échéant.

### 3.3.3 Troisième séance : prioriser les besoins

Il s'agira d'établir un ordre de priorité dans les différents types de besoin rencontrés par les enseignants novices dans le processus d'insertion professionnelle.

1. Synthèse et finalisation éventuelle du travail entrepris lors de la séance 2.
2. Construction d'un ordre de priorité des besoins selon trois critères : durée du premier contrat, filière d'enseignement, enseignant de 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> carrière<sup>3</sup>.
  - En duo, identification des trois besoins les plus urgents pour l'insertion professionnelle
  - Mise en commun
  - En duo, identification des trois besoins les moins urgents pour l'insertion professionnelle
  - Mise en commun
3. Présentation en parallèle des modèles (voir figure 2) de Fuller (1969) et Durand (2002).

<sup>2</sup> Cette structure aura été anticipée par les chercheurs (voir séance 3) mais pourra être ajustée en fonction du déroulement de la séance 2.

<sup>3</sup> Le choix des critères se fonde sur les observations réalisées dans le groupe d'Étude de 2020 (Jaegers et al., 2020), mais il sera éventuellement ajusté en fonction des participants à ce groupe et des idées avancées lors des séances précédentes.



Figure 4 Modèles de Fuller (1969) et Durand (2002)

Discussion articulée autour de l'ordre de priorité établi à l'étape précédente : les chercheurs auront au préalable catégorisé les besoins identifiés à la lumière des différents niveaux prévus dans les modèles.

4. Réflexion autour des modalités de diffusion et d'accès aux ressources utiles à l'insertion professionnelle.
  - D'un point de vue pratique, quelles seraient les modalités les plus efficaces pour avoir accès aux ressources ?
  - Comment évaluez-vous le "petit guide du jeune enseignant" ? Considérez-vous qu'il s'agissait d'un outil efficace ? Pensez-vous qu'un outil d'une autre nature pourrait l'être davantage ?
  - Propositions anticipées par les chercheurs :
    - Présentation d'exemples de médias ou de dispositifs existants, comme NéoPass@ction ou e-classe.
    - Portail en ligne ou application reprenant l'ensemble des ressources ;
    - Portail en ligne ou application permettant un parcours personnalisé, avec accès conditionnels ;
    - Kit de ressources adaptables par la Direction ;
    - Des contenus prenant la forme de conseils d'action. Par exemple, pour favoriser les collaborations professionnelles : suggérer de prendre trois productions d'élève et inviter à les co-évaluer, appréhender la progression des apprentissages et des compétences dans un référentiel officiel, etc.

- Vidéos ;
  - Témoignages ;
  - Webinaires ;
  - Podcasts ;
  - Etc.
5. Sélection de l’outil et définition des modalités de travail des prochaines séances.
- Répartition des axes de travail de la prochaine séance.

### 3.3.4 Quatrième séance

La quatrième séance sera consacrée à l’opérationnalisation de l’outil défini à la séance précédente. Chercheurs et enseignants co-construisent l’outil, ou du moins sa structure/son ébauche (ou des prototypes de contenus selon la modalité choisie). Le déroulement de la séance dépendra des choix posés lors des séances précédentes.

### 3.4 Le traitement des données

L’analyse produite met principalement l’accent sur les éléments qui revêtent une importance dans le vécu des enseignants novices et en accord avec la littérature scientifique, tout en considérant les éventuels points de divergence. L’analyse est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité sans pouvoir cependant rendre compte de toutes les nuances et singularités exprimées.

### 3.5 Bibliographie

- Bachelard, G. (1938/2000). *La formation de l’esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Beckers, J. (2007). *Compétence et identité professionnelles : l’enseignement et autres métiers de l’interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l’aide reçue* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.  
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l’idée d’un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue Des Sciences de l’éducation*, 23(2), 371–393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches Qualitatives*, 22, 34–53.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- Durand, M. (2002). *L’enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.

- Fuller, F. (1969). Concerns of teacher's: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Jaegers, D., Depluvrez, Y., Crepin, F., Huet, A. Khoury, K. et Jacot, A. (2020), *Rapport de synthèse du Groupe d'étude mené auprès d'enseignants novices et de chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. Rapport réalisé dans le cadre du processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence, juin 2020.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quitte, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018. Devenir enseignant*. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement : uLiege.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103–121.
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Coupremagne, M., Deprit, A., Ernst, D., Féry, M., Giacomelli, A., & Zuanon, E. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Bruxelles : Fédération de l'enseignement supérieur catholique. En ligne [https://www.researchgate.net/publication/289536546\\_Photographie\\_du\\_metier\\_d'instituteur\\_primaire](https://www.researchgate.net/publication/289536546_Photographie_du_metier_d'instituteur_primaire)

## Groupe de discussion

### « Évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs »

**Rapport du groupe de discussion mené auprès de directeurs de zone (DZ), de délégués aux contrats d'objectifs (DCO) et des directeurs d'établissement de l'enseignement fondamental et secondaire tous réseaux confondus.**

Août 2022

#### **Équipe scientifique HEG**

Vanessa Angrilli, Agnès Deprit (HEG)

#### **Équipe de chercheuses et référente académique**

Branka Cattonar, Catherine Geeroms - Catherine Van Nieuwenhoven (UCLouvain)

**Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles**



## Table des matières

Remerciements	4
Avant-propos	4
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre	5
1.1. Un dispositif participatif	5
1.2. Principes généraux du « groupe de discussion »	5
1.3. Objectif spécifique du groupe de discussion	6
1.4. Thèmes abordés et guide d'entretien	7
1.4.1. Thèmes abordés	7
1.4.2. Guide d'entretien	8
1.5. Déroulement des séances	8
1.6. Traitement des données	8
1.7. Composition des groupes	9
2. L'analyse des discours	10
2.1. Fondement de la thématique selon les participants	10
2.2. Perceptions générales de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs (attentes et craintes)	10
2.2.1. Perceptions et anticipation de la phase d'évaluation intermédiaire	10
2.2.2. Attentes envers l'évaluation intermédiaire	11
2.2.3. Difficultés et craintes anticipées envers l'évaluation intermédiaire	13
2.3. Opérationnalisation de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs	14
2.3.1. Attentes réciproques envers le rôle et l'implication des divers acteurs au sujet de l'évaluation intermédiaire	14
2.3.2. Mobilisation de l'équipe au sein des établissements autour de l'évaluation intermédiaire	14
2.3.3. Rôle et postures des DCO	16
2.3.4. Organisation des rencontres	17
2.3.5. Organisation de la présentation du rapport d'évaluation dans l'école	17
2.4. Conditions de mise en œuvre de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs	17
2.4.1. Autres conditions paraissant importantes pour la bonne mise en œuvre des évaluations intermédiaires	18
2.4.2. Besoins, conditions particulières, informations, formations et outils nécessaires	18
2.4.3. Ressources (internes et externes) existantes	18
2.5. « Bonnes pratiques » existantes	19
Fiche résumé	20
<i>Les perceptions de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs</i>	20

Les attentes respectives	20
Les craintes respectives	21
<b><i>L'opérationnalisation de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs</i></b>	21
Mobilisation de l'équipe au sein des établissements	21
Rôle et postures de DCO	22
Organisation des rencontres et présentation du rapport d'évaluation	22
<b><i>Les conditions de mise en œuvre de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs</i></b>	23
Les besoins nécessaires pour mener l'évaluation intermédiaire	23
Les ressources utiles pour l'évaluation intermédiaire	23
<b><i>Les « bonnes pratiques » existantes</i></b>	23
3. Références	25
4. Annexes	1
4.1. Annexe 1 : Guide d'entretien	1
4.2. Annexe 2 : Présentation PowerPoint des séances	1

## Remerciements

L'équipe scientifique tient à remercier chaleureusement les directeurs d'établissement, les délégués au contrat d'objectifs et les directeurs de zone qui ont accepté de participer au groupe de discussion et de consacrer une partie bien précieuse de leur temps à cette recherche collaborative, et cela dans une période si particulière, liée à l'épidémie du Covid-19. Elle tient à souligner la qualité des échanges et l'implication des participants dans le processus.

## Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter une synthèse des propos recueillis auprès du **groupe composé de directeurs de zone (DZ), de délégués aux contrats d'objectifs (DCO) et des directeurs d'établissement de l'enseignement fondamental et secondaire tous réseaux confondus**. Ce groupe a été rencontré à deux reprises, dans le cadre de « groupe de discussion » portant sur « **l'évaluation intermédiaire du contrat d'objectif** ». En raison de la situation sanitaire liée au Covid-19, ce groupe de discussion a été réalisés à distance, via l'application Teams.

Dans la première section, nous précisons **le dispositif méthodologique** mis en œuvre : les principes généraux de la méthode par « groupe de discussion », l'objectif spécifique poursuivi par le groupe de discussion, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement des séances, la méthode de traitement des données recueillies et la description des participants au groupe.

Dans la deuxième section, nous présentons une **synthèse des discours** tenus par les participants autour du thème de l'évaluation intermédiaire du contrat d'objectif.

Cette partie se clôture par une synthèse, proposant au lecteur, l'essentiel des informations relevées par les participants.

## 1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

### 1.1. Un dispositif participatif

Organisé en lien avec le développement des différents chantiers de mise en œuvre du Pacte, le cadre participatif a pour visée l'appropriation progressive des réformes par les différents intervenants dans le cadre d'une approche « adaptative » du changement. Il poursuit trois objectifs :

1. clarifier les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser aux raisons des changements ;
2. contribuer à l'élaboration des mesures et initiatives de mise en œuvre à partir de l'analyse des acteurs ;
3. susciter l'essaimage et l'usage effectif de pratiques pertinentes.

La mise en œuvre du Pacte, comme toute mise en œuvre de réforme, suscite des réactions propres aux processus de changement. Ces réactions, si elles ne sont pas considérées, peuvent entraver une appropriation réussie. Dans ce sens, la clarification des mesures vise à lever les incompréhensions ou interprétations erronées, la mise en évidence des enjeux tant individuels que collectifs et sociétaux veut apporter une légitimation des initiatives et des mesures prises.

Pour ce faire, en lien avec la thématique de cette étude, la méthodologie des groupes de discussion a été choisie. Nous la présentons en passant en revue ses principes généraux, l'objectif spécifique du groupe de discussion, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement des séances, le traitement des données et la composition des groupes rencontrés.

### 1.2. Principes généraux du « groupe de discussion »

Le groupe de discussion permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997) et en favorisant de la sorte une liberté de parole répondant à une logique de créativité (Lukensmeyer, 2006). La méthodologie et la neutralité de l'équipe scientifique y contribue également (Kitzinger et al., 2004). Le nombre de participants idéal tourne aux alentours de 10 (Birch & Pétry, 2011) pour assurer un rythme et une simplicité dans les échanges.

Dans le cadre spécifique du Pacte pour un enseignement d'excellence, des groupes multi-statuts peuvent être envisagés lorsque les différentes catégories d'acteurs en présence ne sont pas directement dans des rapports de pouvoir (même symbolique), lorsque le statut et la position sociale d'une catégorie d'acteurs n'ont pas d'impact sur les autres catégories en présence (par exemple, il n'est souhaitable d'avoir au sein d'un même groupe une direction d'école et les enseignants de son équipe éducative). Il s'agit également d'éviter un trop grand nombre de statuts différents qui freinerait le suivi des échanges.

Les participants conviés sont les acteurs concernés par la thématique étudiée. Ils sont recrutés sur base volontaire. Afin de toucher la diversité des contextes scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles et d'assurer une certaine représentativité qualitative des informations récoltées (Birch

& Pétry, 2011), une attention est portée à inviter des acteurs issus de régions géographiques, de réseaux d'enseignement, de niveaux d'enseignement (fondamental et secondaire), de type d'enseignement (ordinaire et spécialisé), d'indices socio-économiques et d'implantations (rurale et urbaine) variés. La confidentialité des données recueillies et l'anonymat des participants sont garantis afin de soutenir l'éthique méthodologique et d'encourager la liberté de parole souhaitée (Lukensmeyer, 2006).

Deux séances sont organisées. En cette année de pandémie, elles ont lieu à distance via la plateforme Teams. Leur durée varie entre 1h30 et 2h30 (Zarinpoush & Gotlib Conn, 2006), voire 3h30 dans notre cas. Elles permettent non seulement de construire une relation de confiance entre les participants mais aussi, entre les deux rencontres, de donner du temps pour qu'ils puissent discuter des points saillants avec leur équipe respective et étoffer la deuxième rencontre de nouvelles idées. Un autre avantage est d'offrir aux participants, au cours de la deuxième séance, la synthèse des échanges de la première rencontre et de leur proposer de l'amender si nécessaire. L'équipe scientifique reçoit ainsi une validation écologique (Mukamurera et al., 2006) de cet écrit intermédiaire par les acteurs eux-mêmes.

Chaque rencontre est organisée autour d'un guide d'entretien définissant les différents aspects à aborder. La discussion ouverte est réflexive, centrée sur les pratiques des participants et sur celles qu'ils découvrent par ailleurs (Kitzinger et al., 2004). Elle participe à « la production de connaissances utiles à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques » (Birch & Pétry, 2011, p.126). Ainsi, selon Birch et Pétry (2011), la discussion sert tantôt à explorer les hypothèses, les opinions, les idées ou les croyances des participants en amont (élaboration); tantôt, elle permet d'identifier les réactions prévisibles d'une intervention (mise en œuvre) ou encore, elle vise à anticiper puis à jauger l'efficacité de cette intervention dans le contexte précis d'une population cible (évaluation).

L'analyse fait l'objet d'une synthèse des discours des acteurs par catégorisation d'idées (L'Écuyer, 1990).

Enfin, il semble important de souligner que le processus participatif n'est mis en place qu'après avoir reçu préalablement l'accord du gouvernement (note au gouvernement), ainsi que l'aval des chefs de chantier et de l'administration sur la constitution des groupes, la thématique à aborder et la méthodologie choisie. Le guide d'entretien et, le cas échéant, les lettres d'invitations et la liste des participants sont aussi soumis à la validation des chefs de chantier et de l'administration.

### 1.3. Objectif spécifique du groupe de discussion

En résumé, le groupe de discussion est un dispositif de recherche qualitative dont le principal objectif est de comprendre un phénomène (ici la réception d'une politique éducative) à partir des expériences et des perceptions subjectives des acteurs concernés, en recueillant leurs vécus et le sens qu'ils lui attribuent. Plus précisément, il vise à :

- recueillir les **perceptions** des acteurs relatives à la thématique abordée, les significations qu'ils lui donnent, leurs positions, leurs attentes, leurs vécus ;

- identifier les **conditions de mise en œuvre** que les acteurs jugent nécessaires pour l'implémentation d'une pratique ou d'un dispositif ; identifier les leviers, les difficultés, les points d'attention, les freins liés à la mise en œuvre ;
- repérer les éventuelles « **pratiques inspirantes** », c'est-à-dire les mesures, les initiatives ou les dispositifs qui existent déjà sur le terrain et qui sont jugés pertinents par les acteurs.

## 1.4. Thèmes abordés et guide d'entretien

Dans cette section, nous présentons successivement les thèmes abordés et le guide d'entretien qui balise les rencontres.

### 1.4.1. Thèmes abordés

Dans le cadre de ce rapport, un groupe<sup>1</sup> de discussion a été constitué : il réunissait les directeurs de zone (DZ), les délégués aux contrats d'objectifs (DCO) et les directeurs d'établissement de l'enseignement fondamental et secondaire tous réseaux confondus.

Ce groupe a été rencontré lors de deux séances. Lors de ces séances, les participants ont été invités à s'exprimer au sujet de la problématique de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs.

Plus précisément, **4 thèmes** ont été abordés.

1. Comprendre leur réception de la politique de pilotage, en recueillant leurs **perceptions générales à l'égard de la phase d'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs**.
  - Quelles perceptions ont-ils de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs ? Comment appréhendent-ils cette phase ? Avec quelles attentes ? Avec quelles craintes ?
2. Recueillir leurs **avis concernant l'opérationnalisation** de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs.
  - Quelles attentes ont-ils envers les directions, les équipes éducatives et les DCO ?
  - Comment mobiliser et impliquer collectivement les équipes éducatives dans le processus ?
  - Quel devrait être le rôle du DCO ? Quelle posture devrait-il adopter ?
  - Comment les rencontres entre les équipes éducatives et les DCO devraient-elles s'organiser ?
  - Comment organiser la présentation du rapport d'évaluation dans les écoles ?
3. Mieux **saisir les conditions** de mise en œuvre de l'évaluation intermédiaire.
  - Quelles autres conditions paraissent-elles importantes pour la bonne mise en œuvre des évaluations intermédiaires ?

---

<sup>1</sup> La composition de ce groupe est détaillée plus loin.

4. Recueillir le témoignage éventuel de « **bonnes pratiques** » déjà existantes pouvant être sources d'inspiration.

#### 1.4.2. Guide d'entretien

Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide d'entretien comprenant des questions principales et des questions de relance. Ce guide constitue un outil souple, permettant aux chercheurs de baliser les échanges autour des thématiques-clés. Les questions principales sont formulées de manière large afin d'obtenir un discours le plus librement formé. Les questions dites « de relance », formulées de manière plus précise, invitent les participants à approfondir ou détailler certains aspects de la thématique qu'ils n'auraient pas abordés spontanément. Ces questions sont posées à l'ensemble des participants. Les questions du guide d'entretien sont présentées à l'annexe 1.

#### 1.5. Déroulement des séances

Les participants du groupe de discussion ont été rencontrés à deux reprises, lors de séances d'une durée de 3h30 qui se sont déroulées selon la procédure établie<sup>2</sup>. La première séance a débuté par une brève présentation des participants et de l'équipe de chercheurs. Les chercheurs ont ensuite présenté les principes méthodologiques du groupe de discussion, ainsi que l'objet du groupe de discussion et plus précisément le cadre de l'usage des indicateurs. À la suite de cela, les chercheurs ont présenté la thématique de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs aux participants. Les participants ont pu réagir et échanger, dans un premier temps de manière individuelle (en remplissant un « Padlet »<sup>3</sup>) et dans un deuxième temps de manière collective, en précisant leurs perceptions générales de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs et leur avis sur la mise en place et l'opérationnalisation de cette évaluation intermédiaire.

Lors de la deuxième séance, les chercheurs ont commencé par présenter une synthèse des échanges tenus de la première rencontre. Les participants ont eu l'occasion d'y réagir, d'y apporter des précisions ou de nuancer certains propos. Ensuite, les discussions au sujet de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs et leur avis sur la mise en place et l'opérationnalisation de cette évaluation intermédiaire se sont poursuivies. Elles ont été axées en particulier autour des thématiques suivantes : les conditions de mise en œuvre de l'évaluation intermédiaire et les bonnes pratiques identifiables.

#### 1.6. Traitement des données

Les propos tenus dans le cadre des échanges oraux ainsi que les réponses écrites des participants aux questions posées via l'outil « Padlet » ont été regroupés et analysés selon les quatre thématiques abordées avec les participants : leurs perceptions générales à l'égard de la phase

---

<sup>2</sup> Les présentations Powerpoint qui ont servi de supports aux deux séances se trouvent à l'annexe 2.

<sup>3</sup> Padlet est un « mur virtuel collaboratif » qui permet à plusieurs participants d'écrire de manière simultanée ou différée sur le même document visible par tous. Lors de la première séance, les participants étaient invités à répondre par écrit aux trois questions suivantes sur le Padlet : (1) Quelles sont vos perceptions générales concernant l'évaluation intermédiaire ? (2) Quelles sont vos attentes envers l'évaluation intermédiaire ? (3) Quelles sont vos craintes envers l'évaluation intermédiaire ?

d'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs, leurs avis concernant l'opérationnalisation de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs, les conditions de mise en œuvre de l'évaluation intermédiaire qu'ils jugent importantes, les « pratiques inspirantes » dont ils témoignent.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants s'il y a lieu. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité, sans pouvoir cependant rendre compte de toutes les nuances et singularités exprimées. Lorsque des différences importantes apparaissent dans les propos tenus, en particulier en fonction de la position occupée par les participants (directeurs d'établissements, délégués au contrat d'objectifs ou directeur de zone), elles sont mises en avant.

### 1.7. Composition des groupes

Le groupe de participants a été composé de manière à regrouper des acteurs travaillant dans des réalités scolaires diverses sur le plan de la location géographique (zone), du réseau d'enseignement, des vagues des plans de pilotage, des types d'enseignement (ordinaire et spécialisé). Ce groupe est composé de 15 participants : neuf directions d'établissements de l'enseignement fondamental et secondaire, trois DCO et trois DZ. Parmi les directions :

- quatre sont issues de la vague 1 et deux font partie de la vague 2 des plans de pilotage ;
- 3 travaillent dans le réseau WBE, 1 dans le réseau libre et 4 dans le réseau officiel subventionné.

Les participants de ce premier groupe proviennent des zones suivantes : Bruxelles, Brabant Wallon, Namur, Hainaut centre, Hainaut sud, Wallonie Picarde, Liège, Huy-Waremme, Verviers et Luxembourg. Le tableau suivant résume leurs principales caractéristiques.

**Tableau 1 : Caractéristiques des participants au groupe de discussion**

	Groupe 1 (fondamental et secondaire)		
Fonction	Direction	DCO	DZ
Nombre de participants	7 fondamental + 2 secondaires	3	3
Réseau	3 réseau WBE 2 réseau libre 4 réseau officiel subventionné	/	/
Vague	4 de la vague 1 2 de la vague 2	/	/
Zones représentées <sup>4</sup>	Bruxelles, Brabant Wallon, Namur, Hainaut centre, Hainaut sud, Wallonie Picarde, Liège, Huy-Waremme, Verviers et Luxembourg.		

<sup>4</sup> Afin de préserver l'anonymat des participants, nous ne distinguons pas la zone de provenance des directions, DCO et DZ.

## 2. L'analyse des discours

Dans cette deuxième partie du rapport, nous rendons compte des propos tenus par les participants du groupe de discussion – les directeurs d'établissement, les délégués au contrat d'objectifs (DCO) et les directeurs de zone (DZ) – au sujet de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs, de l'opérationnalisation et des conditions de mise en œuvre de celle-ci, et des « pratiques inspirantes » identifiées. Les *verbatim* (propos tenus par les participants) sont placés entre guillemets.

### 2.1. Fondement de la thématique selon les participants

L'évaluation intermédiaire est un dispositif de pilotage zonal (autour notamment de la notion d' « objectifs par zone ») en particulier dans la section consacrée au « déploiement d'un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre le pouvoir régulateur et les écoles tel qu'évoqué dans l'Avis n°3 (mars 2017) du Groupe Central relatif au Pacte d'excellence.

Selon les participants du groupe de discussion présents, il semble intéressant de développer des collaborations et des partenariats entre écoles d'une même zone géographique, y compris des différents réseaux mais sans créer obligatoirement une nouvelle structure administrative.

Cette coordination entre écoles serait assurée par une autorité (DZ et DCO) qui aurait une capacité d'arbitrage. Cette autorité veillerait notamment à la mise en œuvre des objectifs fixés par le gouvernement pour la zone dont il est question, en s'appuyant sur des indicateurs de zone. Plusieurs objets de cette coordination sont évoqués : la rationalisation de l'offre d'enseignement (notamment à propos des ouvertures et fermetures d'options), la mobilité entre les écoles, le partage des infrastructures entre les écoles ou encore les relations entre les écoles et les entreprises ou autres institutions. Cela nous fait penser que le pilotage zonal ne se limiterait donc pas à la question de la mixité sociale. Néanmoins, c'est sur cet enjeu qu'il est demandé aux participants du groupe de discussion de réfléchir.

### 2.2. Perceptions générales de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs (attentes et craintes)

Les conditions actuelles **de pandémie/post-pandémie** marquent le vécu quotidien des participants. Les directeurs mentionnent la difficulté, voire l'empêchement, pour les équipes de se voir et de se rencontrer pour travailler au plan de pilotage. En contrepartie, la situation sanitaire a créé de nouvelles opportunités comme de pouvoir travailler davantage sur d'autres chantiers (par exemple le numérique) et de les voir évoluer plus vite que prévu.

Par conséquent, le Covid est en filigrane des discours et ne sera mentionné spécifiquement que lorsqu'il est un facteur influençant.

#### 2.2.1. Perceptions et anticipation de la phase d'évaluation intermédiaire

##### *Une perception qui varie selon le statut (DIR – DCO – DZ)*

De manière générale, les directions (DIR) rencontrées ont exprimé une perception plutôt négative de l'évaluation intermédiaire. A l'inverse les Délégués aux contrats d'objectifs (DCO) et les Directions de Zone (DZ) insistent sur l'intérêt et l'importance de cette évaluation.

Du point de **vue des directions**, ces perceptions sont davantage faites d'appréhensions ; et plusieurs **crain**tes et difficultés sont mises en avant (mais pas seulement). Les craintes sont essentiellement la « peur de ne pas y arriver », le sentiment de ne pas toujours maîtriser ce qui influence les résultats. Le processus perçu parfois comme **démotivant** pour les enseignants (pression, peur d'être jugés, sentiment de ne pas avancer suffisamment, améliorations peu perceptibles, impression de ne jamais en faire assez et de devoir en faire toujours plus). Les équipes éducatives sont **partagées sur l'efficacité potentielle de cette évaluation** (certaines sont enthousiastes, d'autres sont réfractaires) et cette observation est variable selon les écoles et au sein des écoles.

La mise en œuvre d'un leadership partagé est aussi considérée différemment. Le sentiment de **solitude des directions** est plus fort dans certaines écoles que dans d'autres. Dans certaines écoles, le plan de pilotage (PP) a permis de **responsabiliser** tout le monde (enseignants mais aussi PO). Mais de manière générale, le sens des PP et les missions des DCO ne sont pas toujours clairement perçus.

Au niveau des DZ et DCO, cette étape du processus est perçue comme une évaluation **formative, bienveillante** (non complaisante) **et régulatrice pour les écoles**. Il ne s'agit **pas d'une évaluation-sanction** mais d'un moment **d'analyse réflexive et prospective**, qui doit se faire **en équipe** (direction et équipe éducative). Il s'agit en effet d'une occasion pour les équipes de **prioriser les actions** qu'elles souhaitent mettre en place. Cette évaluation peut être vue comme une forme de **reconnaissance** du travail accompli par les équipes éducatives mais également comme une opportunité de relancer **la dynamique collective** autour du PP dans les écoles (de rebooster les équipes) et **de faire le point sur la dynamique collective** au sein de l'établissement ainsi que sur le leadership partagé. Les DCO se disent enthousiastes de **rencontrer les différents acteurs** (direction, PO, COPI, mais aussi parents, équipe éducative, représentants des élèves...) afin de mieux comprendre le fonctionnement de l'école. Il s'agit également, pour eux, d'une réelle opportunité de **redonner du sens** au pilotage de l'école et à la responsabilité de chacun.

Ils (les DCO) devraient venir avec un casque de mineur et un gilet pare-balles pour se protéger eux-mêmes des remarques qu'ils vont se ramasser dans la figure de la part des enseignants parce que le plan de pilotage, même si on trouve ça super génial, ça passe très mal au sein des équipes. C'est du travail en plus. (DIR)

### 2.2.2. Attentes envers l'évaluation intermédiaire

#### *Des attentes différentes mais complémentaires*

Les participants présentent une nouvelle fois **des avis qui varient** selon leur rôle dans l'institution scolaire.

Les **directions** semblent surtout attendre **plus d'interactions** avec l'autorité régulatrice par le biais des DCO.

En tant que DCO on est un peu la courroie de transmission entre les niveaux macro et les écoles. (...) On relève effectivement toutes les difficultés. (...) On [les DCO présents dans le groupe] va entendre tous les messages que vous [les directeurs présents dans le groupe] venez de nous livrer, et donc il ne faut pas craindre quoi que ce soit. (DCO)

En effet, elles expriment leur souhait de bénéficier d'une **communication plus efficace et plus claire** de la part des autorités politiques par leur biais. Elles souhaiteraient également que les **DCO montrent plus de proactivité** dans la relation qui s'établit entre eux et l'établissement scolaire. Elles voient cette évaluation comme une réelle opportunité de relancer le plan de pilotage et de discuter avec d'autres directions. Mais elles insistent sur le fait qu'elles attendent **plus de moyens** (humains principalement) et de **conseils**, afin de mener à bien leur mission et le contrat d'objectifs.

Les **DCO** expriment à plusieurs reprises que leur volonté est de **laisser les écoles autonomes** dans leur processus du contrat d'objectif et de n'intervenir qu'en cas de demande explicite d'une école. Leur attente principale est de **les guider sur les aspects « pilotage »** du processus et d'envisager les trois années qui suivront cette évaluation intermédiaire.

Effectivement, il ne faut pas prendre l'évaluation intermédiaire comme un couperet mais c'est le point de départ des trois années suivantes. (DCO)

Ils se représentent ce moment comme une réelle opportunité de rencontrer les équipes, les directions et le PO des écoles qu'ils encadrent et de valoriser le travail accompli par ces derniers. Enfin, ils insistent sur le fait que les écoles ne doivent pas attendre d'eux une intervention pédagogique car ce n'est pas leur rôle (mais celui des CSA).

Les **DZ** quant à eux expriment le souhait que cette évaluation soit bien formative et régulatrice et sans sanctions à la clé et que chaque mission du plan de pilotage soit respectée par chaque acteur de celui-ci. Ils y voient une opportunité d'avoir une vision globale du processus et souhaitent également que les écoles restent autonomes par rapport au contrat d'objectifs.

Comme je vous l'ai dit, le CECP, je suis désolée, mais si on ne les appelle pas ou si on n'a pas de grosses difficultés dans son école, il ne vient pas. (DIR)

J'ai un conseiller plan de pilotage, je l'ai vu une fois depuis le début de l'année parce que je lui ai demandé de venir. (DIR)

Je pense que vous n'apprécieriez pas d'avoir un DCO qui soit tout le temps dans votre école, ce serait vous empêcher d'avoir toute l'autonomie et votre leadership (...) mais c'est vrai que le DCO n'a pas pour mission d'être dans les écoles en permanence. Ce n'est pas sa mission. Ce n'est pas son rôle. (DIR)

Il ne leur (DCO) incombe pas de parler de pédagogie, tristement. (...) On a eu énormément de moyens pour engager des CSA. (...) On n'est pas dans de la pédagogie pure. On est finalement dans quelque chose d'inspirant, de pratique, qui peut fonctionner à un endroit. (DZ)

J'entends bien qu'ils ne peuvent pas venir avec des conseils pédagogiques mais je crois que c'est malgré tout par ce biais là qu'ils seraient bienvenus... enfin mieux venus, mieux acceptés. (DIR)

### 2.2.3. Difficultés et craintes anticipées envers l'évaluation intermédiaire

Les principales difficultés exprimées sont en lien avec le **contexte compliqué** qui s'est imposé aux écoles ces dernières années. En effet, l'évaluation intermédiaire va arriver dans un **contexte rendu complexe par des contraintes extérieures à l'école** (Covid, intempéries, nombre de réformes), et où les plans de pilotage sont parfois passés au second plan car les équipes sont depuis deux ans **épuisées**. **Le leadership partagé n'est pas toujours évident à mettre en place**, et il semble difficile pour les directions de dynamiser le travail d'équipe. Dans certaines écoles, il est expliqué que ce sont toujours les mêmes enseignants qui occupent le rôle de « pilote », qui tirent l'équipe et qui, finalement, s'épuisent encore plus. Ils n'ont donc plus la motivation pour ce nouveau chantier.

Les directions mettent fortement l'accent sur **la surcharge du travail administratif** (« prouver tout ce que l'on fait ») que cette évaluation va engendrer. Elles déplorent également que ce **processus repose parfois essentiellement sur leurs épaules**. Etant donné qu'il n'existe **plus d'inspections dans les classes**, elles semblent manquer d'appui pour accompagner les enseignants. Comme expliqué au point précédent, **le manque de moyens en ce qui concerne les formations des enseignants, le matériel informatique**, etc. rend difficile la mise en place de cette évaluation.

En réponse aux inquiétudes exprimées par les directions, les **DZ et DCO** expliquent avoir conscience du contexte et du manque de moyens ainsi que des autres difficultés vécues et ils souhaitent avoir un discours rassurant par rapport à l'évaluation intermédiaire. Ils expriment une **crainte principale : la perte d'adhésion** de la part des enseignants par rapport au processus du Pacte, **un certain immobilisme de la part des équipes éducatives et une mauvaise compréhension** de ce qui leur est demandé. Cette crainte est renforcée par la **procédure protocolaire** de la démarche d'évaluation intermédiaire qui peut donner un sentiment de la part des établissements d'être contrôlé et non d'être dans un processus formatif.

L'évaluation intermédiaire doit être une évaluation qui sera positive pour l'école. Ce n'est pas du tout le regard inquisiteur... Évaluer c'est donner de la valeur, et je pense que les DCO essaieront, je l'espère, de donner de la valeur à votre PP pour les trois années à venir. (DZ)

Le sens de l'évaluation c'est de faire un arrêt sur image : voir ce qui a été bien fait, ce qui a été moins bien fait ou ce qui n'a pas fonctionné ou qu'on a mis au frigo pour se projeter dans les trois années suivantes. Après, le PO a la réelle volonté que ce soit un dialogue constructif et pas de l'évaluation comme on pourrait l'imaginer en tant qu'enseignant. (DCO)

J'attends un axe réflexif de l'école, c'est pouvoir aider l'école à réfléchir sur ses actions et voir un peu où elle en est et comment elle peut métamorphoser ses actions pour pouvoir concourir à ses objectifs. (DCO)

Les directeurs de la vague 3 n'ont pas entendu parler du processus ou très peu. Il faut le temps qu'ils s'approprient votre (du DCO) plan du pilotage. Il y en a qui étaient en vague 3 dans leurs écoles et donc ils n'avaient même pas entendu parler du processus. Il faut donc redistribuer les cartes. Je relance, je relance, par mails ou en réunion, qu'est-ce qui pourrait nous aider ? (DIR)

## 2.3. Opérationnalisation de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs

### 2.3.1. Attentes réciproques envers le rôle et l'implication des divers acteurs au sujet de l'évaluation intermédiaire

Il est attendu des directions **d'apporter un « arrêt sur image »** de la situation de leur école après trois ans de plan de pilotage. Elles sont également les acteurs principaux auxquels il est demandé de **responsabiliser et motiver les équipes éducatives**. Les directions doivent également **participer aux formations** qui sont organisées dans le cadre de l'évaluation intermédiaire. Ces attentes donnent l'impression, aux directions, de devoir **porter énormément de responsabilités** par rapport au contrat d'objectif et à l'évaluation intermédiaire.

Les équipes éducatives sont fortement incitées à participer activement au processus d'évaluation intermédiaire. C'est participation sera favorisée par la présence et le travail des COPI c'est-à-dire des collègues enseignants qui pilotent certains objectifs ou chantiers.

Les directions attendent des **DCO, en tant que pouvoir régulateur, qu'ils expliquent plus clairement les missions des différents acteurs**. Afin de rendre cette évaluation réellement formative, il est attendu des DCO d'organiser une rencontre bienveillante avec un regard rétrospectif et à la fois prospectif qui sera basée sur un dialogue constructif à partir de la synthèse fournie par l'école avec un axe réflexif. Les directions espèrent qu'une équité sera garantie entre les différentes école lors de l'analyse des données grâce au travail collaboratif entre direction et DCO.

### 2.3.2. Mobilisation de l'équipe au sein des établissements autour de l'évaluation intermédiaire

Selon **les directions, la mobilisation est variable** : d'une part, il demeure **compliqué d'impliquer les équipes éducatives compte-tenu de différents facteurs** tels que la **fatigue** accumulée par les dernières années marquées par le **COVID**, l'**accumulation** des nouveaux projets demandés, le **manque de formations continues adéquates** pour mener ce type de projet et d'évaluation, etc. D'autre part, l'évaluation intermédiaire semble **faire peur à certains enseignants**, surtout dans les écoles qui comptent un grand nombre d'élèves et où le soutien des parents et/ou des syndicats semble inexistant. Malgré ces difficultés, les directions observent qu'il y a au sein de leurs équipes éducatives des « locomotives » qui permettent aux « suiveurs » de se raccrocher au projet sans que cela ne soit forcément problématique.

### *Les leviers qui aideront la mobilisation*

Il semble que les écoles de **la vague une** aient été privilégiées dans l'élaboration du contrat d'objectifs car elles ont su **réunir les équipes pédagogiques physiquement**.

Différentes **actions** ont été **décrites par les directions** comme **favorisant** la mobilisation :

- avoir un **suivi continu** en remplissant les tableaux de bord au fur et à mesure de l'année ;
- **partager le travail d'un groupe aux autres** groupes ainsi qu'à l'ensemble des enseignants ;
- **centraliser et rendre accessibles les traces écrites** rédigées par les groupes de travail au sein d'un même **outil informatique** ;
- **impliquer et recueillir l'avis de tous les enseignants** grâce à des applications telles que le Padlet ou WhatsApp ;
- utiliser de « bons » outils de communication pour favoriser les échanges tout en établissant des règles précises pour organiser ces échanges ;
- changer la fonction de « secrétaire » régulièrement dans l'équipe.

Les **DZ** soulignent combien le **type de leadership** dont fera preuve une **direction** peut influencer positivement la mobilisation des équipes pédagogiques de l'école.

### *Les freins qui empêcheront la mobilisation*

Les deux freins principaux qui ont été identifiés sont **l'excès de travail administratif** (dû essentiellement à la démultiplication des missions que l'on demande aux écoles et au fait de laisser les directions porter seules le processus) et **le turnover des équipes éducatives**.

La crise du **COVID** et les conséquences engendrées par celle-ci semble également avoir réellement entravé la mobilisation des équipes autour du plan de pilotage et de l'évaluation intermédiaire. Les équipes et les directions sont épuisées.

Avec le COVID le plan de pilotage est passé, on ne va pas dire au 2<sup>e</sup> plan mais un tout petit peu moins... Allez, je ne sais pas chez vous mais on a *turnover* de profs important aussi, donc du coup il a fallu, pour le plan de pilotage, retrouver d'autres professeurs. Donc, on a organisé beaucoup de réunions pour reformer une équipe et voilà. On a des profs qui sont super enthousiastes à cette idée-là et on en a d'autres qui sont réfractaires de chez réfractaires. (DIR)

Certaines directions expriment le fait que le **leadership partagé a été très compliqué à mettre en œuvre** car chaque direction porte beaucoup, voire tout ce qu'il y a à faire à propos du contrat d'objectifs. Il semble également que les écoles qui ont **plusieurs implantations** ou qui sont de **grande taille** rencontrent une réelle difficulté (géographique entre autres) à travailler ensemble malgré les outils de communication en ligne mis en place. Enfin, les directions expliquent que le **manque de formations aux outils numériques** (Office365, la plateforme, etc.), le **manque d'organisation des informations** générées et le **manque de temps** ont renforcé le désinvestissement de certains sur le projet.

### *Eléments en faveur de l'adhésion de l'équipe au contrat d'objectif (pour que la direction soit moins seule)*

L'élément qui favorise le plus l'adhésion de l'équipe au contrat d'objectif semble être le moment où **l'autorité politique (DZ et DCO) vient expliquer la philosophie du Pacte** aux enseignants pour leur parler des plans de pilotages et des contrats d'objectifs.

### *Rôle de la direction dans la mobilisation des équipes lors de l'analyse intermédiaire et de la préparation de l'évaluation intermédiaire*

Le rôle principal des directions est de **faire un arrêt sur image** par le biais suivant : revoir les actions, vérifier que « tout tourne dans les classes », assurer la gestion du temps et la mise en place des réunions de travail, mais également de **rassurer les équipes éducatives** à propos de l'évaluation intermédiaire. En effet, **l'évaluation intermédiaire peut générer une réelle crainte auprès du personnel enseignant**. Les intervenants du groupe de discussion y voient un réel paradoxe étant donné que les enseignants sont censés être familiers avec le concept d'évaluation, évaluant eux-mêmes énormément les élèves.

Selon les DCO, les directions devraient voir, à travers ce projet, un réel enjeu de discuter des représentations et des définitions de l'évaluation intermédiaire qui leur est imposée.

### *Répartition des rôles et charges de travail au sein des équipes éducatives*

Il est attendu des équipes éducatives de **se responsabiliser et de se mobiliser** autour du plan de pilotage (et de prendre conscience que ce n'est pas la seule responsabilité de la direction). Cela leur permettrait d'**avoir en tête la structure du PP** et de savoir exactement où en est l'école.

Certains enseignants prendront le rôle de **pilote (COPI)** au sein de certaines écoles. Il est observé que cette « **fonction** » est **importante** dans le processus mais qu'elle est également **compliquée à gérer** car se sont souvent les mêmes personnes qui assurent celle-ci. Il n'y donc pas de réelle répartition de la charge de travail au sein de l'équipe mais plutôt une accumulation qui peut engendrer, à terme, une démotivation et une fatigue plus importantes. En effet, les **COPI se sentent davantage responsable de l'évaluation** que les autres enseignants mais ils ont également plus souvent peur que les actions définies n'aboutissent pas ou que les remarques qui émaneront des DZ et DCO ne soient pas positives ou constructives.

#### 2.3.3. Rôle et postures des DCO

##### *Le rôle des DCO dans l'évaluation intermédiaire*

Le rôle des DCO semble défini par un **enjeu de communication, d'explication et d'équité** auprès des équipes enseignantes et des directions. En effet, la communication entre le pouvoir régulateur et les directions ne semble pas toujours optimale quand il s'agit d'expliquer aux différents acteurs leurs missions. Les directions attendent des DCO qu'ils **expliquent clairement les enjeux de l'évaluation formative des enseignants** et qu'ils **clarifient les conséquences, mais également les opportunités de celle-ci**.

Les DCO présents dans le groupe de discussion essaient de rassurer les directions en se décrivant comme une « **courroie de transmission** » **entre les écoles et le niveau macro de l'enseignement**. Ils souhaitent se faire le relais des bonnes pratiques entre les différentes écoles et donner leur avis et leurs conseils sur les questions de pilotage (mais non les questions pédagogiques qui sont traitées par les CSA).

#### *Le rapport de confiance entre les DCO et les écoles*

Le rapport de confiance entre les DCO et les écoles semble être **renforcé par le discours rassurant des DZ envers les écoles**. Ils expliquent qu'il existe un réel équilibre entre la mission de contrôle et d'évaluation des DCO et la mise en place d'une relation de confiance avec l'école. **L'objectif premier des DCO est bien de vérifier les avancées et les progrès mis en œuvre par le plan de pilotage** et mettre en évidence ce qui a été accompli dans les écoles tout en rappelant les conditions du contrat d'objectif sur 6 ans.

#### 2.3.4. Organisation des rencontres

Pour impliquer les différents membres de l'équipe, il est important que les rencontres soient organisées de manière optimale.

Dans un **premier temps**, le rapport d'évaluation sera **présenté à la direction et au PO par le DCO**. **Ensuite**, il sera présenté **aux équipes**. Le DCO pourra éventuellement être accompagné (par le DZ par exemple) si les résultats semblent compliqués à présenter à cause d'une situation difficile dans l'école. Les DCO souhaitent avoir un contact préalable avec l'école avant la remise du rapport. Les écoles seront libres d'organiser les rencontres comme elles le souhaitent.

#### 2.3.5. Organisation de la présentation du rapport d'évaluation dans l'école

##### *Éléments auxquels le DCO doit faire attention au moment de communiquer les résultats de son évaluation*

Les participants au groupe de discussion souhaitent que **les contextes particuliers de chaque école** (COVID, inondations de l'été 2021, type d'enseignement, etc.) puissent être **pris en compte** par les DCO lors de l'évaluation intermédiaire. Les directions soulignent que les documents d'analyse réflexive et les dates d'évaluation intermédiaires ne sont pas encore fixées. Elles sont donc en attente de ces informations.

##### *Ton et posture à adopter par les DCO*

Les participants souhaitent que les DCO puissent rappeler les objectifs et la plus-value du plan de pilotage aux équipes pédagogiques en début de rencontre. Ils expriment également le souhait qu'une partie de la rencontre soit axée sur une **communication institutionnelle** qui explique les différents enjeux. Enfin, ils espèrent que la discussion prendra la forme d'une **critique constructive et qu'elle sera orientée sur les procédures** tout en gardant comme objectif de coconstruire les procédures avec les équipes éducatives.

#### 2.4. Conditions de mise en œuvre de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs

#### 2.4.1. Autres conditions paraissant importantes pour la bonne mise en œuvre des évaluations intermédiaires

Les participants souhaitent mettre en avant les conditions qui leur paraissent importantes pour la bonne mise en œuvre des évaluations intermédiaires. Ils espèrent que celles-ci viseront la mise en place d'un réel **travail collaboratif**, surtout dans les grandes écoles. Ils souhaitent mettre en avant les **conditions particulières des publics scolaires, parfois très différents d'une école à l'autre**, qui impactent le travail des équipes pédagogiques. Ils espèrent également **renforcer la stabilité des enseignants** dans les écoles pour en éviter le turnover et la pénurie actuelle.

#### 2.4.2. Besoins, conditions particulières, informations, formations et outils nécessaires

De nombreux besoins ont été exprimés par les directions afin de mettre convenablement en œuvre le projet d'évaluation intermédiaire. En voici les principaux :

- une **meilleure communication** de la part de l'autorité régulatrice ;
- des **formations adéquates** pour les enseignants (afin d'éviter que la direction ne doive, elle-même, jouer ce rôle de formateur) ;
- **l'adéquation des formations aux nouvelles pédagogies et aux formes d'évaluation** ;
- une **plateforme en ligne facilement utilisable** par les équipes éducatives et qui leur fasse gagner du temps, si elle est proposée;
- **davantage de journées de travail collectif** au sein des écoles afin de permettre aux équipes éducatives de travailler ensemble ;
- **un renforcement de moyens humains** dans les écoles qui en manquent pour leur permettre d'obtenir des résultats satisfaisants ;
- un apport de **clarifications** aux directions à propos de la manière dont elles devront **présenter et argumenter leurs résultats** ;
- une aide aux écoles pour **résoudre les difficultés techniques et informatiques**.

#### 2.4.3. Ressources (internes et externes) existantes

Les ressources existantes sont multiples mais elles présentent à la fois des avantages et des inconvénients. Par exemple, la **plateforme qui a été mise en place par l'administration ne semble pas être fort utilisés** par les directions car elle n'est pas facile à utiliser d'un point de vue technique. Il semble également que **trop de formations différentes soient proposées** et imposées aux écoles. Les équipes éducatives ne parviennent plus à assimiler la masse d'informations qu'ils reçoivent car elles ne disposent pas d'assez de temps pour participer aux formations dans de bonnes conditions ni revenir en équipe sur ce qui a été transmis.

Lors de la première vague, **les CSA et CECP ont apporté beaucoup d'aides aux écoles, mais il semble que pour certaines écoles, il y ait eu de nombreux changements d'interlocuteur dans cette fonction**. Cela leur a fait perdre du temps de devoir réexpliquer à chaque fois leur réalité, leur plan de pilotage etc. Enfin, **l'accompagnement des CSA et leurs conseils en termes de pédagogie a été fort apprécié** par les écoles qui en ont bénéficié.

## 2.5. « Bonnes pratiques » existantes

Les échanges à propos des bonnes pratiques existantes ont majoritairement mis l'accent sur le fait que **favoriser les rencontres et les échanges entre les directions** aide beaucoup ces dernières à échanger non seulement les bonnes pratiques, mais également leur compréhension de ce qui est attendu. Les directions mettent également en avant qu'il est important **de déléguer des rôles bien distincts à chaque membre de l'équipe éducative** pour favoriser la mobilisation du plus grand nombre. **L'utilisation d'un tableau de bord** qui contient toutes les données des évaluations annuelles permet d'assurer la continuité de celles-ci et d'élaborer plus facilement les documents demandés pour l'évaluation intermédiaire. **Les matinées « macro » de formation** qui ont été proposées aux directions semblent également fort utiles car elles leur ont permis de discuter entre collègues. Enfin, les directions qui ont fait **usage des réseaux sociaux mentionnent l'importance de mettre en place une charte** qui fixe les règles de l'hybridation (ex. : après 18h il n'y a plus de messages envoyés, etc.).

## Fiche résumé

*Avant de présenter le résumé des discours recueillis lors du groupe de discussions, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait que les **conditions de pandémie/post-pandémie** ont fortement marqué le vécu quotidien des participants. Les directeurs ont mentionné, tout au long des deux rencontres, la difficulté, voire l'empêchement, pour les équipes de se voir et de se rencontrer pour travailler au plan de pilotage. En contrepartie, la situation sanitaire a créé de nouvelles opportunités comme de pouvoir travailler davantage sur d'autres chantiers (par exemple le numérique) et de les voir évoluer plus vite que prévu. Par conséquent, le Covid sera en filigrane de ce résumé et ne sera mentionné spécifiquement que lorsqu'il aura été perçu comme un facteur influent.*

### *Les perceptions de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs*

La perception de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs varie selon que l'on ait le statut de direction, de délégué aux contrats d'objectifs (DCO) ou de directeur de zone (DZ).

**Les directions** présentes au sein du groupe de discussion ont un **avis plutôt mitigé, voire négatif** à propos de cette évaluation. Cet avis est justifié par une série d'appréhensions, de craintes et de difficultés qui seront décrites dans cette synthèse et détaillées dans le rapport.

Pour les **DZ et DCO**, cette étape du processus est perçue comme positive. Il s'agit selon eux de considérer cette évaluation comme **formative, bienveillante et régulatrice pour les écoles**. Il s'agit d'un moment **d'analyse réflexive et prospective**, qui doit se faire **en équipe** et d'une occasion pour celle-ci de **prioriser les actions** qu'elle souhaite mettre en place. Cette évaluation peut également être vue comme une forme de **reconnaissance** du travail accompli par les équipes éducatives, une opportunité de relancer **la dynamique collective** autour du Plan de Pilotage (PP) et de **redonner du sens** au pilotage de l'école et à la responsabilité de chacun.

#### Les attentes respectives

L'attente principale des directions est d'avoir **plus d'interactions** avec l'autorité régulatrice par le biais des DCO, et que ces derniers **expliquent plus clairement les missions des différents acteurs**. En effet, les directions souhaitent bénéficier d'une **communication plus efficace et plus claire** de la part des autorités politiques. Elles souhaiteraient également que les **DCO montrent plus de proactivité** dans la relation qui s'établit entre eux et l'établissement scolaire et elles insistent sur le fait qu'elles attendent **plus de moyens** (humains principalement) et de **conseils**, afin de mener à bien leur mission et le contrat d'objectifs.

**Les DCO** expriment, à plusieurs reprises, que leur volonté est de **laisser les écoles autonomes** dans leur processus du contrat d'objectif. Leur attente principale est de **les guider**

**sur les aspects « pilotage »** du processus et d'envisager les trois années qui suivront cette évaluation intermédiaire.

Les **DZ** quant à eux expriment le souhait que cette évaluation soit bien formative, régulatrice et sans sanctions à la clé. Chaque mission du plan de pilotage devra être respectée par chaque acteur de celui-ci.

#### Les craintes respectives

Les craintes exprimées par les **directions** sont essentiellement la « peur de ne pas y arriver », le sentiment de ne pas toujours maîtriser ce qui influence leurs résultats. Le processus est parfois perçu comme **démotivant** à présenter aux enseignants qui éprouvent de la pression, la peur d'être jugés, le sentiment de ne pas avancer suffisamment, une faible perception des améliorations, ou encore l'impression de devoir en faire toujours plus. Les équipes éducatives semblent **partagées sur l'efficacité potentielle de cette évaluation**.

Les directions mettent, de plus, fortement l'accent sur **la surcharge du travail administratif** que cette évaluation va engendrer. Elles déplorent également que ce **processus repose parfois essentiellement sur leurs épaules**.

Les **DZ et DCO** expriment une **crainte principale : la perte d'adhésion** de la part des enseignants par rapport au processus du Pacte dont pourrait découler **un certain immobilisme de la part des équipes éducatives et une mauvaise compréhension** de ce qui leur est demandé. Cette crainte est renforcée par la **procédure protocolaire** de la démarche d'évaluation intermédiaire qui peut donner un sentiment de la part des établissements d'être contrôlés et non de vivre un processus formatif.

### *L'opérationnalisation de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs*

#### Mobilisation de l'équipe au sein des établissements

Selon les directions, il a été **compliqué d'impliquer les équipes éducatives dans le plan de pilotage et plus précisément dans le processus d'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs**. Ils justifient cela par la **fatigue** accumulée ces dernières années qui ont été marquées par le **COVID**, l'**accumulation** des nouveaux projets demandés et le **manque de formations continues adéquates** pour mener ce type de projet et d'évaluation.

Le rôle principal des directions a été de **faire un arrêt sur image de la situation** de leur établissement scolaire. Cela s'est traduit par le fait de revoir les actions, vérifier que les classes fonctionnent convenablement, assurer la gestion du temps et la mise en place des réunions de travail, mais également **de rassurer les équipes éducatives** à propos de l'évaluation intermédiaire.

Certaines écoles ont mis en place un leadership partagé. Mais le sentiment de **solitude des directions** est plus fort dans certaines écoles que dans d'autres, indépendamment du type de leadership exercé. Même si dans certaines écoles, le PP a permis de **responsabiliser**

**enseignants et pouvoir organisateur**, de manière générale, le sens des PP et les missions des DCO ne sont pas toujours clairement perçus.

Enfin, au sein de quelques établissements scolaires, des enseignants ont pris le rôle de **pilote (COPI)**. Cette « **fonction** » **semble être importante** dans le processus mais elle également **compliquée à gérer** car se sont souvent les mêmes personnes qui assurent celle-ci.

Différentes **actions** ont été **décrites par les directions** comme **favorisant** la mobilisation de l'équipe éducative :

- avoir un **suivi continu** en remplissant les tableaux de bord au fur et à mesure de l'année scolaire ;
- **partager le travail d'un groupe aux autres** groupes ainsi qu'à l'ensemble des enseignants ;
- **centraliser et rendre accessibles les traces écrites** rédigées par les groupes de travail au sein d'un même **outil informatique** ;
- **impliquer et recueillir l'avis de tous les enseignants** grâce à des applications telles que le Padlet ou WhatsApp ;
- utiliser de « bons » outils de communication pour favoriser les échanges tout en établissant des règles précises pour organiser ces échanges ;
- changer la fonction de « secrétaire » régulièrement dans l'équipe.

Les **deux freins principaux** à la mobilisation des équipes sont **l'excès de travail administratif** (dû essentiellement à la démultiplication des missions que l'on demande aux écoles et au fait de laisser les directions porter seules le processus) et **le turnover des équipes éducatives**. En plus de ces deux freins, il semble que la crise du **COVID** a également réellement entravé cette mobilisation autour du plan de pilotage et de l'évaluation intermédiaire.

#### Rôle et postures de DCO

Le rôle des **DCO** semble essentiellement être de l'ordre **de la communication et de l'explication des enjeux de l'évaluation formative auprès des enseignants et du respect de l'équité** entre les différents établissements. Ils ont également pris beaucoup de temps, au sein du groupe de discussions, pour rassurer les directions à ce propos.

Les directions attendent des DCO qu'ils **clarifient les conséquences, mais également les opportunités de cette évaluation.**

Les DCO présents dans le groupe de discussion vont dans ce sens en décrivant leur posture comme une « **courroie de transmission** » **entre les écoles et le niveau macro de l'enseignement.**

#### Organisation des rencontres et présentation du rapport d'évaluation

Les participants au groupe de discussion souhaitent, qu'au moment de communiquer les résultats de l'évaluation intermédiaire, les DCO tiennent compte **des contextes particuliers de chaque école** (COVID, inondations de l'été 2021, type d'enseignement, etc.). Ils espèrent également que ce moment soit consacré à **rappeler les objectifs et la plus-value du plan de**

pilotage aux équipes pédagogiques. Ils expriment également le souhait qu'une partie de la rencontre soit axée sur une **communication plus institutionnelle** de la part des DCO.

### *Les conditions de mise en œuvre de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs*

Les conditions qui seront mises en place devront témoigner d'un réel **travail collaboratif**. Les directions souhaitent mettre en avant les **conditions particulières des publics scolaires, parfois très différents d'une école à l'autre**, qui auront un impact parfois conséquent sur le travail des équipes pédagogiques.

#### *Les besoins nécessaires pour mener l'évaluation intermédiaire*

Les principaux besoins exprimés par les directions sont les suivants :

- **une meilleure communication** de la part de l'autorité régulatrice ;
- une offre de **formations adéquates** pour les enseignants ;
- **un ajustement des formations aux nouvelles pédagogies** et aux différentes **formes d'évaluation** ;
- une **plateforme en ligne facilement utilisable** par les équipes éducatives, si cette dernière est proposée ;
- **davantage de journées de travail collectif** au sein des écoles ;
- **un renforcement des moyens humains** dans les écoles qui en manquent ;
- un apport de **clarifications** aux directions à propos de la manière dont elles devront **présenter et argumenter leurs résultats** ;
- une aide aux écoles pour **résoudre les difficultés techniques et informatiques**.

#### *Les ressources utiles pour l'évaluation intermédiaire*

La **plateforme qui a été mise en place par l'administration ne semble pas être fort utilisés** par les directions car elle n'est pas facile à employer tant au niveau technique qu'ergonomique.

Les **formations** proposées, et parfois imposées aux écoles, sont décrites par les directions comme **de natures trop différentes** pour leur permettre de se les approprier dans le cadre de l'évaluation intermédiaire.

Les directions expliquent que **les CSA et CECIP ont apporté beaucoup d'aides aux écoles**, mais il semble que, pour certaines écoles, il y ait eu de **nombreux changements d'interlocuteurs dans cette fonction**, ce qui leur a fait perdre un temps parfois considérable.

Enfin, l'accompagnement et les conseils pédagogiques des CSA ont été fort appréciés par les écoles qui en ont bénéficié.

### *Les « bonnes pratiques » existantes*

Il semble que **favoriser les rencontres et les échanges entre les directions** aide beaucoup ces dernières à échanger non seulement les bonnes pratiques, mais également leur compréhension de ce qui est attendu.

Les directions qui ont réussi à travailler en équipes expliquent combien il est important **de déléguer des rôles bien distincts à chaque membre afin de** favoriser la mobilisation du plus grand nombre.

**L'utilisation d'un tableau de bord** qui contient toutes les données des évaluations annuelles est également fortement souhaité par les DCO et conseillé par les directions qui l'ont complété.

**Enfin, les matinées « macro » de formation** qui ont été proposées aux directions semblent très utiles car elles leur ont permis de discuter entre collègues, mais également de comprendre plusieurs enjeux de cette évaluation intermédiaire.

### 3. Références

- Birch, L., & Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29(3), 103-132.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. A. Colin.
- Kitzinger, J., Marková, I., Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie* , 57(3,471), 237-243.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lugen, M. (2015). *Petit guide de méthodologie de l'enquête*. Document non publié, ULB. [http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit\\_guide\\_d\\_e\\_me% CC, 8](http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_d_e_me%CC,8)
- Lukensmeyer, C. J. (2006). *Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur*. Fondation Roi Baudouin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). *Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques*. Sherbrooke. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera\\_al\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)
- Zarinpoush, F., & Gotlib Conn, L. (2006). Knowledge transfer. *Tip Sheet. Imagine Canada*.

## 4. Annexes

### 4.1. Annexe 1 : Guide d'entretien

#### QUESTIONS TRAITÉES LORS DES SÉANCES

##### 1. Perceptions générales de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs (Attentes et craintes)

- Comment percevez-vous cette phase d'évaluation intermédiaire ? comment l'anticipez-vous ?
- Quelles attentes avez-vous envers cette évaluation intermédiaire ?
- Quelles difficultés anticipez-vous ? Avez-vous des craintes particulières à ce sujet ?

##### 2. Opérationnalisation de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs

###### 2.1. Attentes réciproques

- De manière générale, quelles attentes ont-ils chacun envers le rôle et l'implication des directions, des équipes éducatives et des DCO au sujet de l'évaluation intermédiaire ?

###### 2.2. Mobilisation de l'équipe au sein des établissements

- Comment percevez-vous / anticipez-vous l'implication et la mobilisation de l'équipe éducative au sein de l'école autour de l'évaluation intermédiaire ?
- Quels leviers et quels freins (difficultés) percevez-vous à cette mobilisation ?
- Comment faire pour que la direction ne soit pas seule ? Qu'est-ce qui pourrait favoriser l'adhésion de l'équipe ?
- Quel est le rôle de la direction dans cette mobilisation ? Comment la direction pourrait-elle mobiliser son équipe, d'une part pour réaliser l'analyse intermédiaire, d'autre part pour participer à l'évaluation intermédiaire (rencontres) ou à ses suites ?
- Comment faire pour qu'un ou deux membres de l'équipe ne prennent pas tout en charge seul(s), sans que l'ensemble de l'équipe soit impliquée ou au moins informée ?

###### 2.3. Rôle et posture des DCO

- Comment envisagez-vous le rôle du DCO lors de cette évaluation intermédiaire ?
- Comment le DCO peut-il instaurer un rapport de confiance avec l'école, au fil des étapes de l'évaluation, de manière à ce que ses conclusions soient positivement reçues, et de manière à ce que l'école puisse se lancer dans une dynamique de travail positive pour la suite de la mise en œuvre du contrat d'objectifs ?
- Quelle posture le DCO peut-il adopter afin d'évaluer l'efficacité de la mise en œuvre, sans pour autant devenir un contrôleur ou un auditeur ?

- Quelles balises adopter afin qu'il n'y ait pas de dérives (trop de contrôle) mais qu'il obtienne quand même des résultats (suffisamment d'informations concrètes et objectives sur la mise en œuvre) ?

#### 2.4. Organisation des rencontres

- Comment les rencontres avec les DCO peuvent-elles être organisées au mieux, notamment pour pouvoir impliquer les différents membres de l'équipe éducative ?

#### 2.5. Organisation de la présentation du rapport d'évaluation dans l'école

- Au terme du processus d'évaluation arrive le moment de la présentation du rapport à l'équipe : quels sont les éléments clés auxquels le DCO doit faire attention au moment de communiquer les résultats de son évaluation ? Quel ton adopter lors de cette présentation, quelle posture ?
- Quelles sont leurs attentes particulières concernant le contenu du rapport et le feed-back donné par les DCO ?
- Quelles craintes respectives ?

### 3. Conditions de mise en œuvre de l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs

- Quelles autres conditions paraissent importantes pour la bonne mise en œuvre des évaluations intermédiaires ?
- A quoi faudra-t-il être particulièrement attentifs ? Quels besoins ou quelles conditions particulières identifiez-vous ? Quelles informations, quelles formations, quels outils nécessaires ?
- Actuellement, sur quelles ressources (internes/externes) pouvez-vous vous appuyer pour mener à bien cette évaluation intermédiaire ?

### 4. « Bonnes pratiques » identifiables

- En vous appuyant sur votre connaissance, connaissez-vous des « bonnes pratiques » déjà existantes qui pourraient servir de source d'inspiration ?

## 4.2. Annexe 2 : Présentation PowerPoint des séances

Veillez accéder au support de présentation de la **séance 1** en cliquant sur l'icône suivante :



Eval interm.Séance  
1

Veillez accéder au support de présentation de la **séance 2** en cliquant sur l'icône suivante :



Eval interm. séance  
2

## Groupe de discussion

« Le pilotage des établissements dans l'enseignement spécialisé.  
L'usage des indicateurs »

**Rapport du groupe de discussion mené auprès de directeurs d'établissements de l'enseignement spécialisé, fondamental et secondaire, de délégués au contrat d'objectifs (DCO) et de directeurs de zone (DZ).**

Août 2022

### Équipe scientifique HEG

Agnès Deprit, Géraldine Lambert (HEG)

### Équipe de chercheuses et référente académique

Branka Cattonar, Catherine Geerrooms - Catherine Van Nieuwenhoven (UCLouvain)

**Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles**



## Table des matières

Remerciements	4
Avant-propos	4
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre	5
1.1. Un dispositif participatif	5
1.2. Principes généraux du « groupe de discussion »	5
1.3. Objectif spécifique du groupe de discussion	6
1.4. Thèmes abordés et guide d'entretien	7
1.4.1. Thèmes abordés	7
1.4.2. Guide d'entretien	8
1.5. Déroulement des séances	8
1.6. Traitement des données	9
1.7. Composition des groupes	9
2. L'analyse des discours	11
2.1. Fondement de la thématique selon les participants	11
2.2. Perceptions générales des indicateurs de pilotage dans l'enseignement spécialisé	13
2.2.1. Perceptions générales	13
2.2.2. Connaissance et usage antérieurs des indicateurs	14
2.2.3. Vécu de l'usage des indicateurs	15
2.2.4. Difficultés rencontrées dans l'usage des indicateurs	16
2.2.5. Améliorations générales suggérées	17
2.3. Usage des indicateurs dans le cadre de la préparation et du suivi du plan de pilotage	20
2.3.1. Perceptions et usages des indicateurs actuels	20
2.3.2. Proposition de nouveaux indicateurs	22
2.3.3. Amélioration de l'usage des indicateurs	26
2.4. Conditions pour une situation optimale	27
Fiche résumé	28
<i>Une perception paradoxale des indicateurs appliqués à l'enseignement spécialisé</i>	28
<i>Une connaissance et un usage aléatoire selon les établissements scolaires</i>	28
<i>Difficultés rencontrées par les établissements d'enseignement spécialisée dans l'utilisation des indicateurs</i>	29
<i>Améliorations suggérées concernant les indicateurs et les ressources mobilisables</i>	30
<i>Usage des indicateurs dans le cadre de la préparation et du suivi du plan de pilotage</i>	31
<i>Propositions de nouveaux indicateurs</i>	31
3. Références	33

4. Annexes	1
4.1. Annexe 1 : Guide d'entretien	1
4.2. Annexe 2 : Présentation PowerPoint des séances	1

## Remerciements

L'équipe scientifique tient à remercier chaleureusement les directeurs d'établissement, les délégués au contrat d'objectifs et les directeurs de zone qui ont accepté de participer aux deux groupes de discussion et de consacrer une partie bien précieuse de leur temps à cette recherche collaborative, et cela dans une période si particulière, liée à l'épidémie du Covid-19. Elle tient à souligner la qualité des échanges et l'implication des participants dans le processus.

## Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter une synthèse des propos recueillis auprès de **deux groupes composés de directeurs d'établissement d'enseignement spécialisé**, fondamental et secondaire (DIR), issus de différentes zones et différents réseaux, ainsi que de **délégués au contrat d'objectif (DCO)** et **directeurs de zone (DZ)**, issus de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Chacun des deux groupes a été rencontré à deux reprises, dans le cadre de « groupes de discussion » portant sur « **le pilotage des établissements de l'enseignement spécialisé. L'usage des indicateurs** ». En raison de la situation sanitaire liée au Covid-19, ces groupes de discussion ont été réalisés à distance, via l'application Teams.

Dans la première section, nous précisons **le dispositif méthodologique** mis en œuvre : les principes généraux de la méthode par « groupe de discussion », l'objectif spécifique poursuivi par les groupes de discussion, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement des séances, la méthode de traitement des données recueillies et la description des participants aux groupes.

Dans la deuxième section, nous présentons une **synthèse des discours** tenus par les participants autour du thème du pilotage des établissements de l'enseignement spécialisé et plus spécifiquement de l'usage des indicateurs.

Cette partie se clôture par une synthèse, proposant au lecteur, l'essentiel des informations relevées par les participants.

# 1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

## 1.1. Un dispositif participatif

Organisé en lien avec le développement des différents chantiers de mise en œuvre du Pacte, le cadre participatif a pour visée l'appropriation progressive des réformes par les différents intervenants dans le cadre d'une approche « adaptative » du changement. Il poursuit trois objectifs :

1. clarifier les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser aux raisons des changements ;
2. contribuer à l'élaboration des mesures et initiatives de mise en œuvre à partir de l'analyse des acteurs ;
3. susciter l'essaimage et l'usage effectif de pratiques pertinentes.

La mise en œuvre du Pacte, comme toute mise en œuvre de réforme, suscite des réactions propres aux processus de changement. Ces réactions, si elles ne sont pas considérées, peuvent entraver une appropriation réussie. Dans ce sens, la clarification des mesures vise à lever les incompréhensions ou interprétations erronées, la mise en évidence des enjeux tant individuels que collectifs et sociétaux veut apporter une légitimation des initiatives et des mesures prises.

Pour ce faire, en lien avec la thématique de cette étude, la méthodologie des groupes de discussion a été choisie. Nous la présentons en passant en revue ses principes généraux, l'objectif spécifique du groupe de discussion, les thèmes abordés et le guide d'entretien, le déroulement des séances, le traitement des données et la composition des groupes rencontrés.

## 1.2. Principes généraux du « groupe de discussion »

Le groupe de discussion permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997) et en favorisant de la sorte une liberté de parole répondant à une logique de créativité (Lukensmeyer, 2006). La méthodologie et la neutralité de l'équipe scientifique y contribue également (Kitzinger et al., 2004). Le nombre de participants idéal tourne aux alentours de 10 (Birch & Pétry, 2011) pour assurer un rythme et une simplicité dans les échanges.

Dans le cadre spécifique du Pacte pour un enseignement d'excellence, des groupes multi-statuts peuvent être envisagés lorsque les différentes catégories d'acteurs en présence ne sont pas directement dans des rapports de pouvoir (même symbolique), lorsque le statut et la position sociale d'une catégorie d'acteurs n'ont pas d'impact sur les autres catégories en présence (par exemple, il n'est souhaitable d'avoir au sein d'un même groupe une direction d'école et les enseignants de son équipe éducative). Il s'agit également d'éviter un trop grand nombre de statuts différents qui freinerait le suivi des échanges.

Les participants conviés sont les acteurs concernés par la thématique étudiée. Ils sont recrutés sur base volontaire. Afin de toucher la diversité des contextes scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles et d'assurer une certaine représentativité qualitative des informations récoltées (Birch & Pétry, 2011), une attention est portée à inviter des acteurs issus de régions géographiques, de réseaux d'enseignement, de niveaux d'enseignement (fondamental et secondaire), de type d'enseignement (ordinaire et spécialisé), d'indices socio-économiques et d'implantations (rurale et urbaine) variés. La confidentialité des données recueillies et l'anonymat des participants sont garantis afin de soutenir l'éthique méthodologique et d'encourager la liberté de parole souhaitée (Lukensmeyer, 2006).

Deux séances sont organisées. En cette année de pandémie, elles ont lieu à distance via la plateforme Teams. Leur durée varie entre 1h30 et 2h30 (Zarinpoush & Gotlib Conn, 2006), voire 3h30 dans notre cas. Elles permettent non seulement de construire une relation de confiance entre les participants mais aussi, entre les deux rencontres, de donner du temps pour qu'ils puissent discuter des points saillants avec leur équipe respective et étoffer la deuxième rencontre de nouvelles idées. Un autre avantage est d'offrir aux participants, au cours de la deuxième séance, la synthèse des échanges de la première rencontre et de leur proposer de l'amender si nécessaire. L'équipe scientifique reçoit ainsi une validation écologique (Mukamurera et al., 2006) de cet écrit intermédiaire par les acteurs eux-mêmes.

Chaque rencontre est organisée autour d'un guide d'entretien définissant les différents aspects à aborder. La discussion ouverte est réflexive, centrée sur les pratiques des participants et sur celles qu'ils découvrent par ailleurs (Kitzinger et al., 2004). Elle participe à « la production de connaissances utiles à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques » (Birch & Pétry, 2011, p.126). Ainsi, selon Birch et Pétry (2011), la discussion sert tantôt à explorer les hypothèses, les opinions, les idées ou les croyances des participants en amont (élaboration); tantôt, elle permet d'identifier les réactions prévisibles d'une intervention (mise en œuvre) ou encore, elle vise à anticiper puis à jauger l'efficacité de cette intervention dans le contexte précis d'une population cible (évaluation).

L'analyse fait l'objet d'une synthèse des discours des acteurs par catégorisation d'idées (L'Écuyer, 1990)

Enfin, il semble important de souligner que le processus participatif n'est mis en place qu'après avoir reçu préalablement l'accord du gouvernement (note au gouvernement), ainsi que l'aval des chefs de chantier et de l'administration sur la constitution des groupes, la thématique à aborder et la méthodologie choisie. Le guide d'entretien et, le cas échéant, les lettres d'invitations et la liste des participants sont aussi soumis à la validation des chefs de chantier et de l'administration.

### 1.3. Objectif spécifique du groupe de discussion

En résumé, le groupe de discussion est un dispositif de recherche qualitative dont le principal objectif est de comprendre un phénomène (ici la réception d'une politique éducative) à partir

des expériences et des perceptions subjectives des acteurs concernés, en recueillant leurs vécus et le sens qu'ils lui attribuent. Plus précisément, il vise à :

- recueillir les **perceptions** des acteurs relatives à la thématique abordée, les significations qu'ils lui donnent, leurs positions, leurs attentes, leurs vécus ;
- identifier les **conditions de mise en œuvre** que les acteurs jugent nécessaires pour l'implémentation d'une pratique ou d'un dispositif ; identifier les leviers, les difficultés, les points d'attention, les freins liés à la mise en œuvre ;
- repérer les éventuelles « **pratiques inspirantes** », c'est-à-dire les mesures, les initiatives ou les dispositifs qui existent déjà sur le terrain et qui sont jugés pertinents par les acteurs.

#### 1.4. Thèmes abordés et guide d'entretien

Dans cette section, nous présentons successivement les thèmes abordés et le guide d'entretien qui balise les rencontres.

##### 1.4.1. Thèmes abordés

Dans le cadre de ce rapport, deux groupes<sup>1</sup> de discussion ont été constitués : l'un réunissant des directeurs d'établissements de **l'enseignement spécialisé fondamental**, des délégués au contrat d'objectifs (DCO) et des directeurs de zone (DZ) ; l'autre réunissant des directeurs d'établissements de **l'enseignement spécialisé secondaire**, des délégués au contrat d'objectifs (DCO) et des directeurs de zone (DZ). Chacun de ces groupes a été rencontré lors de deux séances. Lors de celles-ci, les participants ont été invités à s'exprimer au sujet de la problématique des indicateurs dans le cadre du pilotage des établissements spécialisés.

Plus précisément, **4 thèmes** ont été abordés :

1. Comprendre **leurs perceptions générales** du pilotage à l'aide d'indicateurs.
  - Quelles perceptions ont-ils des indicateurs mobilisés dans le cadre dans l'enseignement spécialisé ?
  - Quelle connaissance ont-ils des indicateurs ?
  - Comment l'usage des indicateurs dans l'élaboration et le suivi du plan de pilotage/contrat d'objectifs dans les écoles d'enseignement spécialisé est-il vécu ? Quelles principales difficultés ont-ils rencontrées ? Quelles principales améliorations apporteraient-ils
2. Recueillir plus précisément leurs **avis concernant les indicateurs à mobiliser dans le cadre du pilotage dans l'enseignement spécialisé**.
  - Comment perçoivent-ils les indicateurs actuels ? Parmi ceux-ci, quels sont ceux qui leur paraissent utiles ou non ? Quel est leur usage ?

---

<sup>1</sup> La composition des groupes est détaillée au point 1.7.

- Quels autres indicateurs leur paraissent-ils nécessaires à développer pour piloter les établissements d'enseignement spécialisé ?
3. Mieux **saisir les conditions** de l'usage des indicateurs.
    - Quelles conditions paraissent-elles importantes pour l'utilisation des indicateurs ?
  4. Recueillir le témoignage éventuel de « **bonnes pratiques** » déjà existantes, concernant les indicateurs et leur usage, pouvant être éventuellement sources d'inspiration.

#### 1.4.2. Guide d'entretien

Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide d'entretien comprenant des questions principales et des questions de relance. Ce guide constitue un outil souple, permettant aux chercheurs de baliser les échanges autour des thématiques-clés. Les questions principales sont formulées de manière large afin d'obtenir un discours le plus librement formé. Les questions dites « de relance », formulées de manière plus précise, invitent les participants à approfondir ou détailler certains aspects de la thématique qu'ils n'auraient pas abordés spontanément. Ces questions sont posées à l'ensemble des participants. Les questions du guide d'entretien sont présentées à l'annexe 1.

#### 1.5. Déroulement des séances

Chacun de deux groupes de discussion a été rencontré à deux reprises, lors de séances d'une durée de 3h30 qui se sont déroulées de manière semblable dans les deux groupes.<sup>2</sup> La première séance a débuté par une présentation des participants et de l'équipe de chercheurs. Les chercheurs ont ensuite présenté les principes méthodologiques ainsi que l'objet du groupe de discussion et plus précisément le cadre de l'usage des indicateurs. Suite à cette présentation, les participants ont pu réagir et échanger, dans un premier temps de manière individuelle (en remplissant un « Padlet »<sup>3</sup>) et dans un deuxième temps de manière collective, en précisant leurs perceptions des indicateurs. La suite de la première séance s'est déroulée autour des questions portant sur les perceptions et usages des différents indicateurs.

Lors de la deuxième séance, les chercheurs ont commencé par présenter une synthèse des échanges tenus pendant la première rencontre. Les participants ont eu l'occasion d'y réagir, d'y apporter des précisions ou de nuancer certains propos. Ensuite, les discussions au sujet des perceptions et des usages des différents indicateurs ainsi qu'à propos des nouveaux indicateurs

---

<sup>2</sup> Les présentations Powerpoint qui ont servi de supports aux deux séances se trouvent à l'annexe 2.

<sup>3</sup> Padlet est un « mur virtuel collaboratif » qui permet à plusieurs participants d'écrire de manière simultanée ou différée sur le même document visible par tous. Lors de la première séance, les participants étaient invités à répondre par écrit aux trois questions suivantes sur le Padlet : (1) Quelles sont vos perceptions générales des indicateurs ? (2) Quelles difficultés particulières avez-vous rencontrées/observées dans l'usage des indicateurs ? (3) Quels nouveaux indicateurs seraient-ils nécessaires selon vous ?

se sont poursuivies. En amont de la séance, il avait été demandé aux participants de compléter un Padlet<sup>4</sup> autour de la question des nouveaux indicateurs qu'ils pensent utiles de développer.

## 1.6. Traitement des données

Les propos tenus dans le cadre des échanges oraux ainsi que les réponses écrites des participants aux questions posées via l'outil Padlet ont été regroupés et analysés selon les quatre thématiques abordées avec les participants :

- leurs perceptions générales des indicateurs et de leur usage dans le cadre du pilotage des écoles ;
- leurs perceptions et usages des différents indicateurs ainsi que les nouveaux indicateurs nécessaires ;
- les conditions de mise en œuvre qu'ils jugent importantes ;
- les « pratiques inspirantes » dont ils témoignent.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants s'il y a lieu. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité, sans pouvoir cependant rendre compte de toutes les nuances et singularités exprimées. Lorsque des différences importantes apparaissent dans les propos tenus, en particulier en fonction de la position occupée par les participants (directeurs d'établissements, délégués au contrat d'objectifs ou directeur de zone), elles sont mises en avant.

## 1.7. Composition des groupes

Les deux groupes ont été composés de manière à regrouper des acteurs travaillant dans des réalités scolaires diverses sur le plan de la location géographique (zone), du réseau d'enseignement, des vagues des plans de pilotage et des types d'enseignement pour le spécialisé ainsi.

**Le premier groupe** rencontré est composé de 11 participants : cinq directions d'établissements de l'enseignement fondamental<sup>5</sup>, quatre DCO et deux DZ. Parmi les directions :

- quatre sont issues de la vague 1 et une fait partie de la vague 2 des plans de pilotage ;
- trois travaillent dans le réseau WBE, une dans le réseau libre et une dans le réseau officiel subventionné ;

---

<sup>4</sup> En amont de la deuxième séance, les participants étaient invités à répondre par écrit (via le Padlet) à la question suivante « Quels nouveaux indicateurs pensez-vous utiles de développer au sujet de... » : (1) La structure, l'encadrement et la population scolaire (2) Le climat scolaire (3) Le parcours des élèves (4) Les apprentissages (5) La dynamique collective. Cette question a également fait l'objet de discussions orales.

<sup>5</sup> Une sixième direction était initialement inscrite, mais elle n'a pu nous rejoindre en raison d'imprévus de dernières minutes à gérer.

- Les types d'enseignement suivants sont représentés : type 1 (4 directions), type 2 (3 directions), type 3 (5 directions), type 4 (2 directions), type 5 (1 direction), type 8 (3 directions).

Les participants de ce premier groupe proviennent des zones suivantes : Bruxelles, Namur, Hainaut centre, Wallonie Picarde, Liège, Huy-Waremme, Verviers et Luxembourg.

Le **deuxième groupe** a rassemblé douze participants : cinq directions d'établissement de l'enseignement **secondaire**, cinq DCO et deux DZ. Parmi les directions :

- deux sont issues de la vague 1 et trois de la vague 2 des plans de pilotage ;
- quatre travaillent dans le réseau libre confessionnel et une dans le réseau libre non-confessionnel<sup>6</sup> ;
- les types d'enseignement 1, 2, 3, 4, 5, et 8 sont représentés ainsi que les formes 1, 2, 3 et 4.

Les participants qui ont pris part à ce deuxième groupe proviennent des zones suivantes : Brabant wallon, Bruxelles, Luxembourg, Liège, Namur, Huy-Waremme et Verviers.

Le tableau 1 résume les principales caractéristiques des participants aux deux groupes.

**Tableau 1 : Caractéristiques des participants aux deux groupes de discussion**

Fonction	Groupe 1 (fondamental)			Groupe 2 (secondaire)		
	Direction	DCO	DZ	Direction	DCO	DZ
Nombre de participants	5	4	2	5	5	2
Réseau	3 WBE 1 libre conf. 1 officiel subventionné	/	/	4 libre conf. 1 libre non conf.	/	/
Vague	3 de la vague 1 2 de la vague 2	/	/	2 de la vague 1 3 de la vague 2	/	/
Types représentés	Type 1, 2, 3, 4, 5, 8	/	/	Type 1, 2, 3, 4, 5, 8 Formes : 1, 2, 3, 4	/	/
Zones représentées <sup>7</sup>	Bruxelles, Namur, Hainaut centre, Hainaut centre, Wallonie Picarde, Huy-Waremme, Verviers			Brabant wallon, Bruxelles, Luxembourg, Liège, Namur, Huy-Waremme et Verviers.		

<sup>6</sup> Une direction issue du réseau WBE était inscrite au groupe mais n'y a pas participé pour diverses raisons.

<sup>7</sup> Afin de préserver l'anonymat des participants, nous ne distinguons pas la zone de provenance des directions, DCO et DZ.

## 2. L'analyse des discours

Dans cette deuxième partie du rapport, nous rendons compte des propos tenus par les participants des deux groupes de discussion – les directeurs d'établissement, les délégués au contrat d'objectifs (DCO) et les directeurs de zone (DZ) – au sujet de l'usage des indicateurs et du pilotage des établissements dans l'enseignement spécialisé, de leurs perceptions et usage des différents indicateurs, des conditions de mise en œuvre et des « pratiques inspirantes » identifiées. Des *verbatim* (propos tenus par les participants) illustrent la présentation.

### 2.1. Fondement de la thématique selon les participants

Le cadre légal issu du Code de l'enseignement <sup>8</sup> mentionne les éléments suivants :

*« Article 1.5.2-3. - § 1er. Le plan de pilotage de chaque école est établi dans le cadre de ces objectifs d'amélioration, et le cas échéant, de ces objectifs particuliers et **comprend notamment les éléments suivants** :*

*1° les objectifs spécifiques à atteindre par l'école pour contribuer aux objectifs d'amélioration, et le cas échéant, aux objectifs particuliers ;*

*2° un diagnostic collectif établi par le directeur, en collaboration avec l'équipe éducative de l'école, et reprenant les forces et faiblesses de l'école au regard des objectifs d'amélioration et, le cas échéant, des objectifs particuliers ainsi que leurs causes. Ce diagnostic est établi en tenant compte des indicateurs propres à la situation de l'école transmis par les services du Gouvernement au directeur et au pouvoir organisateur de l'école, sans préjudice d'autres éléments que l'école est libre de développer. La catégorisation des indicateurs est fixée par le Gouvernement. (...) ce diagnostic, à l'usage exclusif et confidentiel de l'équipe éducative, du directeur, des services du Gouvernement et du pouvoir organisateur concerné ne peut faire l'objet d'aucune communication à des tiers à l'école (...)* ;

*3° une annexe détaillant, selon les modalités fixées par le Gouvernement, les valeurs de référence chiffrées annuelles et pluriannuelles que l'école se propose d'atteindre sur la base de sa situation, pour chacun de ses objectifs spécifiques pour lesquels il existe un indicateur quantitatif ».*

Pour réaliser ce **diagnostic**, les établissements scolaires commencent par effectuer un état des lieux de leur situation. **Ils analysent les indicateurs fournis** via l'application « Pilotage » qui présentent des informations propres à leur établissement au regard, d'une part, de la moyenne des établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles et, d'autre part, de la moyenne des

---

<sup>8</sup> Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (D. 03-05-2019, M.B. 19-09-2019)

établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles rassemblant une population socio-économique comparable.

On entend par « **indicateur** » **la traduction, le plus souvent chiffrée, d'un phénomène ou d'un concept**. La qualité d'un indicateur statistique est d'être un outil d'aide à la décision, de mesurer les dimensions les plus importantes d'un phénomène, d'être également suffisamment sensible pour percevoir les évolutions, de communiquer de manière claire, simple, et compréhensible et, enfin, de s'appuyer sur des sources fiables de données récoltées régulièrement et comparables dans le temps.

Dans le cadre de l'application « Pilotage », les indicateurs peuvent être constitués d'une ou plusieurs données et/ou variables qui permettent d'approcher des phénomènes dans l'école. Ainsi, si l'on veut approcher le phénomène de décrochage scolaire, il est intéressant de mettre en relation le taux d'absentéisme avec le taux d'élèves en obligation scolaire, ou encore le taux de sorties prématurées de l'école.

Pour chaque objectif spécifique, les indicateurs devront permettre de suivre la réalisation de l'objectif, chaque fois que c'est possible, une ou plusieurs cible(s) chiffrée(s)/valeur(s) de référence en termes de résultats à atteindre, sans que cette ou ces cible(s) ne constitue(nt) une obligation de résultat. Ces cibles chiffrées sont, comme le diagnostic, confidentielles, à l'usage exclusif de l'équipe éducative, du directeur, des services du gouvernement, du Pouvoir Organisateur (PO) et, le cas échéant, de la fédération des PO à laquelle l'établissement est affilié ou avec laquelle il est conventionné. Elles ne peuvent faire l'objet d'aucune communication à d'autres personnes.

Pour rappel, les différents indicateurs sont classifiés de la manière suivante <sup>9</sup>:

### 1. **La structure, l'encadrement et la population scolaire**

On y retrouve, par exemple, les effectifs par degré de maturité, les effectifs par type/forme d'enseignement, le nombre d'élèves, le nombre d'enseignants/auxiliaires d'éducation/personnel paramédical/psychologique à temps partiel/temps plein, le nombre d'élèves en intégration, l'ISE, le nombre d'élèves bénéficiant d'une pédagogie adaptée, etc.

### 2. **Le climat scolaire**

On y retrouve, par exemple le pourcentage d'absentéisme des élèves, le pourcentage d'exclusions, de filles et garçons...

### 3. **Le parcours des élèves**

---

<sup>9</sup> Le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles confie à la Commission de pilotage le soin de "doter notre enseignement d'un système cohérent d'indicateurs" et "d'assurer le suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés, et les orientations successives, en ce compris l'articulation avec les autres opérateurs de formation".

Par exemple, on y trouve, l'âge moyen des élèves à l'entrée, la proportion d'élèves changeant de type/forme d'enseignement, l'entrée en provenance de l'enseignement ordinaire ou spécialisé, le pourcentage d'intégration ...

#### 4. Les apprentissages

Cette rubrique détaille l'obtention/la participation/la réussite au CEB ; l'obtention du CE1D, CE2D, CQ, ...

#### 5. La dynamique collective

Par exemple, seront répertoriés à cet endroit, l'absence du personnel, l'âge et l'ancienneté des enseignants, les directeurs successifs, la proportion femmes/hommes enseignants, la stabilité des enseignants, la variation du nombre d'enseignants ...

## 2.2. Perceptions générales des indicateurs de pilotage dans l'enseignement spécialisé

### 2.2.1. Perceptions générales

La **perception des indicateurs est complexe** tant pour l'enseignement spécialisé fondamental que secondaire car leur **définition est parfois différente** selon que l'on se place du **point de vue des directions, des DZ ou des DCO**. Certains participants expriment une gêne pour se prononcer sur leur perception des indicateurs ;

On se base essentiellement sur eux (les indicateurs) pour pouvoir faire nos analyses et pour pouvoir valider un plan de pilotage, par rapport à son ambition, par rapport à son adéquation, etc. On souhaite souligner un certain devoir de réserve par rapport à cette question car notre lecture des indicateurs ne peut qu'être différente de celle des directions. (DZ et DCO).

De plus, comme le soulignent les intervenants du groupe du fondamental, les **enjeux de cette dimension du pilotage sont à la fois éthiques et stratégiques** par le sens et les objectifs que ces indicateurs suscitent en fonction du type d'enseignement spécialisé dans lequel on se trouve, mais également du niveau (fondamental ou secondaire).

De manière concrète, les participants des deux groupes **se questionnent sur les indicateurs et la pertinence de chiffrer l'humain**. Il se demandent si les indicateurs chiffrés sont le meilleur moyen de refléter la qualité d'une école. Cette pertinence est également remise en question par le fait que les directions issues de la première vague n'ont pas utilisé les indicateurs officiels qui ont été fournis par l'administration.

La **principale crainte** des directions du fondamental est de risquer d'induire une **uniformisation** de l'enseignement spécialisé avec l'enseignement ordinaire.

À partir du moment où on me dit « Vous allez être évalués sur les indicateurs », là ça me pose un problème parce que pour moi ce n'est pas pertinent, c'est un moyen de **contrôle des écoles sur base de résultats plutôt qu'une évaluation, une espèce d'épée de Damoclès**. (DIR)

**La fonction première des indicateurs** est de mesurer quelque chose à un instant spécifique. Ils semblent également être un point de départ important qui permettent **une communication et une meilleure compréhension de la réalité de terrain entre l'autorité régulatrice (DZ-DCO) et l'école**. Les indicateurs sont là pour objectiver les informations recueillies.

[Les indicateurs sont] des points de départ pour une discussion qui vont permettre à l'école de négocier l'adéquation et la cohérence du plan de pilotage. (DZ)

Ce point de départ – quel que soit l'école ou le type d'enseignement – il n'est jamais parfait parce qu'il s'agit avant tout d'éveiller l'école à l'existence de phénomènes et d'invariants dans sa culture, dans sa population, dans sa dynamique. (DZ)

**La concertation entre l'école et le DCO est importante car elle permettra de poser une réalité sur les chiffres présentés.** Cette concertation devrait également donner une place aux équipes enseignantes.

C'est vraiment le contact avec les équipes pédagogiques et avec la direction qui permet au DCO de comprendre la réalité de l'école et la réalité des chiffres qui sont-là, et leur interprétation. (DCO)

Les indicateurs peuvent également être perçus comme **un outil de réflexivité** et d'auto-analyse pour les écoles, et pas uniquement **comme un outil d'évaluation**. Il existe des différences de perceptions car certaines directions pensent qu'elles vont être évaluées sur les indicateurs eux-mêmes.

Chaque fois que je parle avec mon DCO de cela elle me reprecise chaque fois bien : c'est sur les indicateurs que nous nous baserons mais, bien sûr, avec toutes les nuances qui peuvent se faire. (Dir fond).

Ensuite, les indicateurs sont utiles pour réaliser une **photographie** de l'école et objectiver sa situation. Ils sont **un élément parmi d'autres** du diagnostic, selon les DZ et les DCO. Ils permettent également d'évaluer le **chemin parcouru** et d'éventuellement permettre une comparaison entre les écoles.

Ils sont utiles pour voir si ce qui a été mis en œuvre, si ce qui a été proposé par l'école a porté ses fruits, ou en tout cas a permis d'améliorer la situation. (DZ)

Les indicateurs sont considérés comme **un outil évolutif** : certains indicateurs existent, d'autres pas encore, certains sont imparfaits. Leur utilisation sur le terrain et au quotidien, par les écoles, est censé permettre leur amélioration.

### 2.2.2. Connaissance et usage antérieurs des indicateurs

**On observe peu ou pas d'utilisation des indicateurs dans les écoles avant la mise en place des plans de pilotage.** Le recours aux indicateurs dans l'enseignement spécialisé est qualifié d'« exotique » par tous les acteurs du groupe de discussions. Ils pensent que leur utilisation exige une **appropriation progressive** par les équipes pédagogiques. De plus, les directions

expliquent ne **pas avoir reçu, au préalable, de formation** pour une utilisation **adaptée au contexte de l'enseignement spécialisé**.

**Les ressources mobilisées**, pour comprendre les indicateurs, sont essentiellement les **échanges** que les directions entretiennent entre elles ou avec les CSA et les DCO. Les DCO ont également des discussions et des échanges entre eux afin de mieux appréhender la manière dont ils pourront aider les écoles.

### 2.2.3. Vécu de l'usage des indicateurs

#### Un processus en voie d'amélioration

**L'usage des indicateurs** dans les écoles **est variable**. Ce sont **principalement les directions qui les consultent** et non l'équipe éducative. Ils ont peu, voire pas du tout, été utilisés pour construire le plan de pilotage et restent employés de manière variable pour réaliser les évaluations annuelles. Quant à l'évaluation intermédiaire et finale, **certaines directions du secondaire** annoncent qu'elles les **mobiliseront**.

A propos des objectifs que les indicateurs permettent d'identifier, un DZ précise que le plan de pilotage peut être adapté lors de chaque auto-évaluation annuelle et que l'équipe pédagogique pourra mobiliser de nouveaux indicateurs. Cela permettrait aux écoles une certaine souplesse dans l'évaluation mais apportera également un nouvel éclairage au fur et à mesure de l'évolution de l'école.

L'équipe est amenée à réfléchir sur la mise en œuvre de son plan, les difficultés, les leviers, les nouvelles analyses, etc. (DZ).

Certaines directions expliquent qu'elles ont **créé leurs propres indicateurs** (par exemple : le bien-être des élèves ou les phénomènes de violence). Malgré la bonne volonté des acteurs présents, il semble que les indicateurs sont **parfois instrumentalisés** par certaines équipes. Certaines directions témoignent également de leur **crainte de présenter des indicateurs qui obtiennent de faibles résultats** ou qui peuvent paraître décourageant à leurs équipes, de peur de les désengager du processus.

On n'a pas envie de le présenter à l'équipe parce que l'idée c'est de motiver les équipes. (...)  
L'objectif justement des indicateurs c'est de donner envie d'y travailler pour encore améliorer.  
(DIR)

#### Les aspects négatifs perçus

**Les directions issues de la vague 1**, du fondamental comme du secondaire, n'ont **pas reçu les indicateurs en début de processus**. Pour pallier cette absence, elles ont utilisé **un état des lieux** inspiré du modèle SWOT (« Quelles sont nos forces ? Quelles sont nos faiblesses ? Que va-t-on améliorer ? »), des enquêtes miroirs ainsi que des enquêtes menées auprès des parents d'élèves. Un autre exemple est celui d'**une direction d'école secondaire (type d'enseignement 5) qui a évalué l'impact des actions mises en œuvre** en réalisant un sondage

auprès de l'équipe enseignante. Cette enquête tentait d'identifier les indicateurs pertinents en reprenant les différentes dimensions que l'équipe pense travailler dans son contrat d'objectif.

Au-delà de l'absence d'indicateurs en début de processus, se pose également un **problème d'accès** à ces derniers lorsqu'ils existent. Une **direction du fondamental annexé** à une école secondaire explique, qu'à l'heure actuelle, elle n'a pas accès de manière autonome aux indicateurs de son implantation sur la plateforme du plan de pilotage (seul le responsable d'établissement dispose de cet accès). Cet exemple illustrerait la situation de plusieurs écoles annexées.

Certaines directions expliquent que travailler avec les indicateurs dans l'enseignement spécialisé peut être **sources de stress** et que cela **nécessite beaucoup de temps**. Ils témoignent également manquer de leviers pour améliorer certains indicateurs. Cependant, malgré ces considérations, les membres du groupe de discussion reconnaissent que **les indicateurs permettent d'objectiver certaines intuitions initiales**.

#### 2.2.4. Difficultés rencontrées dans l'usage des indicateurs

##### **Le manque de pertinence de certains indicateurs**

Les directions, DCO et DZ sont d'avis que les indicateurs présentés officiellement ne semblent **pas toujours adaptés à l'enseignement spécialisé** et à ses spécificités selon la forme et le type d'enseignement (par exemple : le taux de réussite au CEB, le taux d'absentéisme, le taux d'exclusion). Ainsi, certains indicateurs, tels que définis aujourd'hui, peuvent être pertinents pour certains types d'enseignement spécialisé mais pas pour d'autres. Par exemple, les indicateurs qui visent à identifier l'évolution du parcours ou de la réussite de l'élève sont pour le moment fixés en fonction du type d'enseignement proposé par l'école. Or cet indicateur sera surtout pertinent pour une école de type d'enseignement 3 et/ou 4, mais non pour une école de type d'enseignement 1 ou 2.

**Le manque d'uniformité des indicateurs pour l'enseignement spécialisé, d'indicateurs par implantation et de points de comparaison avec d'autres écoles est problématique** selon la plupart des DZ et des DCO. De plus, il **manque d'indicateurs propre à l'enseignement spécialisé de type 5** et certains indicateurs fournis aux écoles sont parfois erronés et/ou lacunaires.

Je n'ai pas le nombre d'élèves, je n'ai pas le nombre d'élèves par type, par forme, j'ai un nombre d'enseignants qui est complètement disproportionné (...) si je dois faire un bilan, je suis incapable de le faire. (DIR)

##### **Une compréhension compliquée de la présentation des indicateurs**

Le discours de la plupart des directions témoigne du manque de compréhension de la **construction** des indicateurs. La présentation qui en est faite sous la forme d'un **tableau Excel semble difficile à appréhender** par les DCO et les directions du fondamental et du secondaire. Les DCO expliquent que si les écoles le souhaitent, bien que ce ne soit pas leur rôle, ils sont disposés à revoir le plan de pilotage avec elle afin de rendre cette compréhension plus aisée.

### Les difficultés liées à l'usage des indicateurs

Les DCO et DZ identifient que **les écoles utilisent les indicateurs avec une visée parfois uniquement descriptive** et qu'elles ne s'en servent pas pour avancer des explications sur la situation décrite. Comme expliqué plus haut, ils observent que certaines équipes éducatives instrumentalisent leur usage, ce qui n'est pas souhaitable à leurs yeux. Ils se disent également conscient de la réalité particulière des écoles de l'enseignement spécialisé.

Les **directions insistent sur le fait qu'utiliser les indicateurs est un travail très chronophage** qui leur donne parfois le sentiment de perdre du temps. Ils souhaitent faire comprendre aux DCO et DZ les spécificités des écoles d'enseignement spécialisé et reconnaissent rencontrer un intérêt et une capacité d'écoute lors des concertations avec eux.

Ils insistent également sur **l'attention à porter à l'influence que peuvent avoir les indicateurs** sur la manière dont on va observer et analyser la réalité de l'école. Par exemple, si l'école a des indicateurs disponibles uniquement sur la dynamique collective, le plan de pilotage sera centré sur cette thématique.

### La difficulté rencontrée pour construire des indicateurs

Construire et penser des indicateurs a été perçu comme un **travail conséquent, particulièrement dans l'enseignement spécialisé de type 5**

[Il faut] suffisamment bien les penser pour qu'ils soient pérennes, c'est-à-dire pour qu'ils puissent être utilisés pendant 6, 12 ans. (DIR type 5)

Les directions souhaitent avoir les forces vives en interne pour construire ces indicateurs mais elles se demandent **comment aider et soutenir les équipes pédagogiques pour participer au processus et créer ces indicateurs**. Elles suggèrent qu'une **éventuelle relecture** des indicateurs par le DCO permettrait de savoir si ceux-ci sont utilisables sur le long terme mais également mesurables. Elles estiment avoir besoin d'aide pour identifier si l'indicateur permettra bien d'évaluer ce sur quoi l'école souhaite travailler (exemple : comment mesurer la réussite d'un élève inscrit dans une forme d'enseignement 1). Cette aide peut également venir du réseau. Cette suggestion de relecture pose question à un DCO qui estime que l'aspect méthodologique et pédagogique du plan de pilotage relève des Fédérations, des CSA et des PO. Il explique qu'il ne faut pas mélanger les rôles de l'autorité régulatrice.

#### 2.2.5. Améliorations générales suggérées

##### Concernant les indicateurs

Les **directions** expriment le souhait de disposer d'indicateurs portant davantage sur les « **moyens** » que sur les « **résultats** ».

Nous n'avons pas nécessairement une obligation de résultats, nous avons une obligation de moyens. (DIR)

Ces indicateurs-là pourraient nous donner un ensemble d'informations plus ou moins précises quant aux différents moyens qu'on peut se donner à mettre en œuvre pour rencontrer des objectifs que l'on s'est fixés et ne pas nécessairement être obnubilés par les résultats. (xx)

Les **DZ et DCO** aimeraient définir des **indicateurs plus uniformisés entre les écoles des différentes zones**, avoir une sorte de grille commune ou, au moins, des indicateurs proches des autres écoles. Le **risque**, identifié ici, s'il n'y a pas d'indicateurs communs aux différentes écoles, c'est **de travailler uniquement avec des indicateurs internes, créés par l'école** et qui se focalisent uniquement sur ce dont elle a envie de travailler.

Pour avoir une vision globale du pilotage de l'enseignement spécialisé, ce serait bien d'avoir, pour toutes les écoles, le même type d'indicateurs. (DCO)

Mais **cela paraît difficile à envisager par les directions, étant donné les caractéristiques fort différentes entre chaque école**. Elles estiment que si des indicateurs uniformisés sont nécessaires, il faut également tenir compte des finalités de l'enseignement spécialisé, liées à chaque type. Les indicateurs doivent alors tenir compte de ces spécificités. Certains DCO et certaines directions proposent dès lors de proposer **des indicateurs par types**.

Suivant cette logique d'uniformisation, un DCO **suggère de catégoriser les écoles de l'enseignement spécialisé en fonction de la forme d'enseignement organisée** et de mener les comparaisons entre écoles à partir de ce critère-là.

On aurait alors une liste d'indicateurs spécifiques pour la forme 4, la forme 3, la forme 2 et la forme 1. (DCO)

Plusieurs participants – des DCO majoritairement mais également des directions – suggèrent d'avoir **trois types d'indicateurs**.

- (1) Les **indicateurs "officiels" du gouvernement** communs à toutes les écoles. Toutefois, pour plusieurs directions, il n'est pas nécessaire d'en avoir trop en commun ;
- (2) Les **indicateurs "internes"** propres aux types et formes d'enseignement organisés. En effet, le poids des indicateurs dans l'enseignement spécialisé est différent de celui dans l'enseignement ordinaire. Par exemple, le taux d'absentéisme est fort élevé dans l'enseignement spécialisé, pour toutes sortes de raisons liées à la population et à la situation de l'établissement. Ce n'est pas pour autant que l'école doit être considérée comme une "mauvaise école". Autrement dit, ce que renseigne un même indicateur dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé n'a pas la même interprétation (or, statistiquement, les chiffres indiqueront que cet indicateur est négatif malgré tout).

De manière assez unanime donc, les participants jugent important que les écoles se construisent des indicateurs internes :

Ils n'ont pas à être imposés aux écoles. (DIR)

C'est la réalité de terrain de l'école qui va les déterminer. DIR

Dans le spécialisé, on travaille beaucoup avec les indicateurs créés en interne. (DCO).

La création de ces indicateurs devra se faire en respectant les cinq rubriques de classement des indicateurs et permettre également d'impliquer les équipes dans leur élaboration. Mais ces indicateurs ne permettront pas la comparaison entre les écoles, selon un DCO.

- (3) **Les indicateurs par type d'enseignement** (ajouté par un DCO). Ces derniers seraient également fournis par l'administration. Ce type d'indicateurs permettrait la comparaison avec les écoles de même type, et engendrerait donc une certaine réflexivité. Cela peut venir pallier le manque de comparaison entre écoles, qui est une difficulté relevée par certains DCO ou directions.

C'est un point de repère pour toutes les écoles de ce type-là. (DCO)

Bénéficier d'indicateurs par type d'enseignement serait également rassurant.

Quelque part, c'est cadran, c'est structurant de savoir qu'il y a des indicateurs pour le type 5 et qui concernent les 33 ou 35 écoles de type 5 en Fédération Wallonie-Bruxelles. (DIR sec).

Toutefois, si des indicateurs par type d'enseignement peuvent faire sens, un DCO souligne qu'il faut avoir en tête que cette typologie est spécifique aux régions et aux zones dans lesquelles se trouve l'école.

J'étais directeur dans une école du centre, dans la province du Luxembourg, et l'enseignement de type 3 existe uniquement dans le fin fond du sud et dans le nord de la province. Résultat des courses : les élèves type 3 se retrouvent dans mon établissement alors que je n'ai pas l'enseignement de type 3. (DCO)

Enfin, ces indicateurs par type d'enseignement, intermédiaires entre les indicateurs officiels et les indicateurs internes à l'école, seraient créés par le pouvoir régulateur en collaboration avec les équipes.

Cela permettra d'avoir des indicateurs qui vont être réellement une représentation de notre enseignement spécialisé et qui vont être encourageant pour tout le monde. DCO

Certains participants vont plus loin et proposent également des **indicateurs par forme d'enseignement, voire par implantation**.

On a une classe de type 5 forme 1, clairement, les indicateurs n'ont pas du tout la même résonance là que pour le type 5 forme 4. (DIR)

Enfin, il est soulevé, par une direction, le souhait de pouvoir **faire évoluer le contrat d'objectifs** en fonction de l'évolution des indicateurs disponibles.

### Concernant les ressources mobilisables

Les participants proposent également des améliorations des ressources mobilisables. D'un point de vue très pratique, il est souhaité que l'administration rende les **tableaux Excel, qui présentent les indicateurs, plus compréhensibles, plus lisibles, et que les données puissent être présentées également sous forme graphique**. Il serait intéressant de développer des outils d'aide à la lecture de ces fichiers. Cette demande est renforcée par le souhait d'améliorer la communication qui est actuellement faite au sujet du **guide des indicateurs**. Plusieurs participants aimeraient également que l'administration **propose des formations** pour les directions afin de leur permettre de mieux comprendre et s'approprier les indicateurs pour être capables d'exercer une certaine réflexivité.

Les directions et DCO s'associent pour appuyer le **développement d'espaces et de lieux d'échanges** (plateformes numériques, tables rondes, etc.) entre les directions pour leur permettre, entre autres, d'adopter de **nouvelles postures face aux chiffres** qu'ils analysent. Enfin, les DZ et DCO soulignent l'importance de réaliser également un travail au niveau des **FPO**.

## 2.3. Usage des indicateurs dans le cadre de la préparation et du suivi du plan de pilotage

### 2.3.1. Perceptions et usages des indicateurs actuels

#### Concernant les indicateurs existants

**Certains indicateurs sont perçus comme très utiles** (par ex. : le taux d'absentéisme du personnel ou des élèves, l'âge moyen de l'entrée dans l'enseignement spécialisé, le nombre d'élève dans chaque type d'enseignement) notamment au niveau statistique, pour permettre **la connaissance générale** de l'école et établir un diagnostic.

Cela permet de **faire une photographie** de notre établissement. (DIR)

Cependant, ce type d'indicateurs ne permet toujours pas de comprendre certains phénomènes complexes propre à l'école.

**D'autres indicateurs sont jugés moins pertinents** par certains directeurs : le taux de réussite au CEB, le taux de réussite aux évaluations sommatives. Ces types d'indicateurs semblent avoir peu de sens pour les acteurs de l'enseignement spécialisé. Les indicateurs sont également remis en cause par le fait que les directions, issues de la première vague, ont travaillé sans. Les DCO et DZ, représentants du pouvoir régulateur, jugent difficile de se positionner sur la pertinence ou non de certains indicateurs devant des directions.

L'**image** des indicateurs demeure encore parfois **stigmatisée** ou **mal perçue** par les directions ou les enseignants. Comme l'explique un DCO, ce qui importe c'est l'analyse derrière les chiffres.

Nous ne sommes pas là pour juger, on est là pour travailler avec vous dans un contrat d'objectif, on est partie prenante avec vous, on est des collaborateurs. (DCO)

### Concernant l'utilisation des indicateurs dans les écoles

Pour plusieurs directions il est important d'**impliquer les équipes pédagogiques** dans le travail sur les indicateurs, mais cela nécessite une collaboration en amont de la part de la direction qui orientera le sens qui peut être donné aux chiffres.

Je pense que nous devons décortiquer, traduire, donner du sens à ces chiffres avant de les leur proposer afin de ne pas faire paraître un côté rébarbatif et que cela manque de sens pour les enseignants. (DIR)

- Catégorie « **structure et encadrement** »

A titre d'exemple, une direction souligne le **manque de leviers** pour actionner les indicateurs de cette catégorie et l'impact de la localisation de l'école.

Les enfants arrivent dans notre école parce qu'il n'y en a pas d'autres, donc tout ce qui est « structure et encadrement » en découle, on n'a pas vraiment de leviers, on n'a pas ces moyens de publicité etc., on n'a pas de concurrence. (DIR)

La lecture des chiffres est parfois décourageante parce que l'école a peu de prise pour améliorer la situation.

- Catégorie «**Les apprentissages**»

Comme énoncé ci-dessus, beaucoup de directions du fondamental se questionnent sur la **pertinence de l'indicateur « CEB »** en ce qui concerne l'enseignement spécialisé.

Nos élèves, évidemment, s'ils sont capables de présenter le CEB, ils le présentent, mais alors, ils ne seraient pas dans le spécialisé. Notre objectif, c'est de les remettre dans l'enseignement ordinaire. (DIR fond)

Nous ne présentons des élèves au CEB que quand nous sommes certains qu'ils vont l'obtenir et surtout lorsque nous sommes certains qu'ils pourront passer à travers les années du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire. (DIR fond)

Plusieurs participants soulignent aussi que les parents qui forcent les écoles à inscrire leur enfant au CEB alors que l'équipe éducative ne le juge pas prêt peut représenter un bais à cet indicateur.

**Toutefois, les DCO et les directions ne semble pas d'accord sur l'importance à accorder à cet indicateur relatif au CEB.** Pour les DCO, il reste important pour poser un diagnostic sur l'école (en observant par exemple la proportion entre le nombre d'élèves inscrits par rapport à ceux qui l'obtiennent) mais, au contraire, selon les directions, la décision d'inscrire ou non des élèves au CEB est uniquement pédagogique et propre à la situation de chaque élève. Elle est le fruit d'une décision collégiale entre les enseignants, les parents et les médecins et elle ne peut donc pas être considérée comme représentative de l'établissement scolaire dans son ensemble.

Plusieurs directions ont également soulevé la  **Crainte de présenter des indicateurs faibles** à leurs équipes pour ne pas les décourager. Dans le cas du taux de réussite au CEB, d'un indicateur faible ou de 0, des enseignants font parfois vite des raccourcis.

Ils ne sont pas dans les statistiques, ils gèrent de l'humain, ils se sentent meurtris avec ce genre d'indicateurs. (DIR)

Les indicateurs actuels concernant **l'évaluation des apprentissages** sont calqués sur l'enseignement ordinaire. A l'inverse, la certification dans l'enseignement spécialisé sera différente en fonction du type ou de la forme d'enseignement proposé et de l'établissement.

Il semble donc primordial de **recontextualiser** cet indicateur.

- Catégorie "**climat scolaire**" (absentéisme, exclusion)

De manière générale, la question de **l'absentéisme ou de l'exclusion** est difficile à prendre en compte dans l'enseignement spécialisé car celui-ci dépend essentiellement des parents dans le fondamental et de l'élève lui-même et/ou des parents dans le secondaire.

Augmenter le taux de présence à l'école c'est un chantier énorme. Ça ne veut pas dire que je ne le fais pas, mais moi, je n'ai pas l'impression, quand on voit ce tableau des indicateurs, que c'est la réalité et qu'on se rend compte de ce qu'on vit. Je ne vais pas aller chercher les parents par la peau du dos pour obliger les enfants à venir à l'école (DIR fond.)

Dans l'enseignement spécialisé de type 3, l'exclusion définitive, malheureusement, ça fait partie des dernières possibilités que l'on a lorsqu'on a un élève ou un pré-ado dans le fondamental qui devient hors de contrôle, un danger pour lui-même ou un danger pour les autres. Donc, ce nombre d'exclusions définitives qui peuvent nous apparaître comme un indicateur très défavorable ne l'est peut-être pas en définitive puisqu'il pourrait permettre à un élève de commencer autre chose différemment ailleurs. (DIR sec.)

- Catégorie "**dynamique collective**" (absence du personnel, ancienneté...)

Une direction demande à avoir plus de précisions, plus d'informations sur cet indicateur à propos de **turnover des membres du personnel**. En ce qui concerne **les membres du personnel**, connaître le **pourcentage d'enseignants en fonction de la tranche d'âge** a permis à une direction de prendre conscience de l'importance de préparer les fins de carrière tout en étant attentive à l'accueil des nouveaux enseignants.

- Catégorie "**parcours de l'élève**"

Une direction du secondaire relève que les indicateurs de cette catégorie, pour les formes d'enseignement 1 et 2, sont surtout **des indicateurs négatifs** : le taux d'exclusion, le taux des faits d'agression, du changement en cours de parcours, etc. De plus, **ces indicateurs ne montrent pas les réussites**.

Il est difficile de construire quelque chose de positif quand on a que des chiffres négatifs. (DIR sec)

### 2.3.2. Proposition de nouveaux indicateurs

En amont de la deuxième rencontre, nous avons demandé aux participants de proposer, sur un Padlet, de nouveaux indicateurs.

Avant de vous présenter les catégories d'indicateurs cités par les participants, il nous semble important de soulever que quelques directions se questionnent sur **l'alimentation de ces nouveaux indicateurs** : par qui et comment vont-ils être alimentés ?

Selon eux, certains indicateurs ne peuvent pas être complétés que par la direction. Ils craignent d'avoir une **charge de travail complémentaire**, que cela devienne encore **plus chronophage** que ça ne l'est déjà. La seconde crainte exposée par les participants est que certains indicateurs proposés ne servent pas réellement l'école.

#### **(a) Autres indicateurs**

- les **classe inclusives**, les **classes à pédagogies adaptées** ;
- des indicateurs "changements" qui mesurent l'impact que des facteurs extérieurs peuvent avoir sur les différentes dimensions précitées pour les établissements : réformes (titres et fonctions, qualifiant, tronc commun, intégrations), crises sanitaires (covid vague 1, 2, 3...), sociales, politiques, changements de financements...

Les nouveaux indicateurs proposés sur le Padlet et ensuite discutés par les participants sont **regroupés** comme suit :

- (a) la structure, l'encadrement et la population scolaire
- (b) le climat scolaire
- (c) le parcours des élèves
- (d) les apprentissages
- (e) la dynamique collective
- (f) les indicateurs propres au type d'enseignement 5
- (g) les indicateurs internes<sup>10</sup>

Quelques directions jugent qu'**il n'est pas nécessaire que l'administration fournisse des indicateurs supplémentaires** surtout si de nouveaux tableaux de données doivent être remplis. Certaines directions ajoutent qu'elles ont surtout besoin de personnaliser les indicateurs existants en fonction de l'établissement. Enfin, nous posons l'hypothèse que si certains indicateurs, qui existent déjà dans la typologie fournie par l'administration, apparaissent dans les propositions des directions, cela peut être dû au fait qu'ils ne les connaissent pas tous. Cette constatation pourrait être éventuellement être reliée avec le fait que les directions estiment ne pas être assez formées à l'usage des indicateurs existants.

Voici la liste des indicateurs qui ont été évoqués et discutés par les participants :

#### **(b) La structure, l'encadrement et la population scolaire**

- le nombre d'enseignants à temps partiel / à temps plein ;
- le nombre d'élèves inscrits dans les différents degrés de maturité par type d'enseignement;

---

<sup>10</sup> Nous entendons par indicateur interne, un indicateur propre à un établissement scolaire. C'est-à-dire un indicateur développé par une école dans le cadre de son plan de pilotage.

- le statut de l'école (école siège/école partenaire) ;
- la proportion d'élèves venant d'institution (SRJ/IMP) et ne bénéficiant pas d'encadrement paramédical ;
- les indicateurs par forme ;
- l'évolution du nombre d'élèves par classe au cours de l'année scolaire ;
- le nombre d'élèves orientés en enseignement de types 8 ou 1, dont les troubles du comportement sont prégnants et impliquent un encadrement spécifique ;
- le degré d'autonomie des élèves ;
- le nombre d'élèves qui fréquentent le restaurant scolaire (bénéficiant d'au moins un repas chaud par jour).

### **(c) Le climat scolaire**

- la proportion du taux d'exclusion pour des faits de violence (et la nature des faits) ;
- la graduation du taux d'absentéisme (10, 20, 30, 40 etc. demi-jours). Dans certains cas, on arrive très vite au-delà des 9 demi-jours d'absence pour diverses raisons, parfois de santé. Il serait important de garder un suivi interne du taux d'absentéisme pour mieux analyser l'indicateur ;
- le nombre d'« élève régulier » dont la définition doit être propre à l'école ;
- la corrélation ou l'absence de corrélation entre le taux d'absentéisme et/ou d'exclusion définitive et le type d'enseignement ;
- l'évolution des phénomènes de violence ;
- le nombre de plaintes des parents, de la police, d'autres élèves gérées au sein de l'établissement ;
- le taux de décibels moyens observé au sein de l'école (couloirs, classes, réfectoires) ;
- le nombre de dossiers SAJ, SPJ ;
- les indicateurs liés au bien-être des élèves à l'école ;
- les indicateurs liés au bien-être au travail des membres du personnel ;
- les faits de violence ;
- les éléments de vie sociale ;
- le nombre et la nature des sanctions disciplinaires autres que l'exclusion définitive ;
- le nombre de situations conflictuelles en classe et hors classe.

### **(d) Le parcours des élèves**

De manière générale, certains participants pointent la difficulté de mesurer la réussite d'un élève inscrit dans une forme spécifique d'enseignement spécialisé.

A titre d'exemple, une direction du secondaire et son équipe proposent, pour la forme d'enseignement 1, d'évaluer si un élève est en situation positive, c'est-à-dire de « réussite » à partir de la concordance entre l'orientation forme 1, la réussite de son PIA et son profil.

L'élève qui est au bon endroit, au bon moment, pour nous, ça, c'est la réussite pour un élève de forme 1 ou de forme 2. (DIR sec)

**Chaque type et chaque forme présente des parcours d'élèves différents, ce qui rend compliqué la définition d'indicateurs non spécifiques.** De nombreux élèves qui bénéficient de l'intégration arrivent en cours d'année scolaire et cela complique encore plus leur suivi sur base d'une telle temporalité. **Certains types d'enseignement ne sont pas concernés par certains indicateurs. Par exemple, un élève inscrit dans le type d'enseignement 2** ne sera jamais intégré dans l'enseignement ordinaire. Il serait donc, peut-être, plus intéressant, pour certains participants, d'analyser le parcours de l'élève dans le temps (nombre de changements d'école, de changements de type d'enseignement, etc.) plutôt que d'analyser une cohorte d'élèves sur une année scolaire spécifique.

Enfin, les participants se posent **la question du devenir des élèves après leur scolarité dans l'enseignement spécialisé** et la possibilité, pour l'enseignement de type 5 de croiser les données de la Fédération Wallonie-Bruxelles avec celles de l'AVIQ.

**Deux autres indicateurs** sont proposés par les directions : la **durée moyenne de fréquentation de la même classe** par un élève et les **caractéristiques de l'élève orienté vers le spécialisé** (âge moyen, causes).

#### **(e) Les apprentissages**

- le nombre d'élèves ayant obtenu le CEB suite à la réussite de la 2<sup>ème</sup> phase en forme d'enseignement 3 ;
- la place donnée aux élèves (forme 1, forme 2) qui ne sont pas concernés par une certification ;
- la proportion du nombre d'élèves inscrits aux évaluations externes par rapport aux élèves qui réussissent ces évaluations ;
- le résultats aux évaluations formatives (P2 et P4) pour les élèves de maturité 4

#### **(f) La dynamique collective**

- le taux de participation des membres du personnel aux formations en cours de carrière ;
- l'adéquation et le degré d'accessibilité (prix, temps, nombre de participants) entre les apports des formations en cours de carrière et les besoins du personnel de l'enseignement spécialisé ;
- le taux d'absentéisme des membres du personnel (durée, cause, récurrence...) ;
- le nombre de projets proposés et/ou concrétisés par des membres du personnel ;
- l'inscription à des appels à projets ;
- l'utilisation, à bon escient, des heures de travail collaboratif.

#### **(g) Les indicateurs propres au type 5**

- l'origine de l'orientation : différencier une admission dans le somatique ou dans le psychiatrique (orientation sur la base d'un certificat médical d'un pédopsychiatre ou d'un pédiatre) ;
- le type d'enseignement que l'élève rejoint à la sortie ;

- le type d'enseignement (général, qualifiant, spécialisé) que l'élève fréquente avant l'entrée dans le type d'enseignement 5 (connaître l'origine des élèves peut orienter les formations à proposer aux enseignants) ;
- des indicateurs par région et par réseau ;
- le parcours de l'élève :
  - la durée moyenne des prises en charge ;
  - le nombre moyen d'élèves par mois et par site.

Au fil des discussions avec leurs écoles mais aussi les DCO, des directions, ont partagé certains indicateurs que l'on peut qualifier « **d'internes** », c'est-à-dire **qui ne sont donc pas communs à toutes les écoles et qui reflètent la spécificité de l'un ou l'autre établissement**. Dans une logique de partage, et parce qu'ils peuvent peut-être être communs à certains types ou formes d'enseignement, ils sont joints à ce rapport :

- la distribution des moyens financiers pour la gestion de l'établissement en interne ;
- le taux de parents impliqués dans le projet PIA de leur enfant, par exemple via les réunions de parents ou autres ;
- le nombre d'élèves qui quitte l'école et entrent dans un milieu de vie adapté et le nombre de partenaires extérieurs (pour les formes d'enseignement 1 et 2). Comme le soulève une direction, cela relève d'un indicateur interne car l'intégration en milieu de travail ou en milieu de vie protégé ne se fait pas toujours directement après la sortie, mais parfois deux ou trois ans plus tard ;
- la problématique des enfants qui quittent et qui rentrent dans le monde du travail (pour la forme d'enseignement 3). Qui sont-ils ? Combien sont-ils ? Quel est le nombre de partenaires (milieux de stage etc.) ?
- la sortie de l'élève : qu'est-il devenu ? Où va-t-il ?

Au-delà de ces propositions, des DCO insistent sur l'importance de **faire concorder les indicateurs internes en fonction des contextes** propres à chaque école.

C'est à l'école de se créer des indicateurs internes en fonction de son contexte. L'indicateur interne est quelque chose d'inhérent à l'école, qui ne se retrouve pas dans les indicateurs du gouvernement. Ces indicateurs internes permettent d'objectiver, de faire un diagnostic et d'être communiqués à l'équipe. (DCO)

### 2.3.3. Amélioration de l'usage des indicateurs

Ce point n'a été abordé que de manière succincte. Les demandes d'améliorations sont **essentiellement relatives à l'utilisation de la plateforme et à l'ergonomie du fichier Excel**. Les directions souhaitent également **être mieux guidées et accompagnées dans l'usage des indicateurs par des experts** qui pourraient relire leur travail. Un DCO fait remarquer que si l'école se construit des indicateurs internes supplémentaires, il sera alors nécessaire que le document à destination des DCO ait la même structure pour en faciliter la lecture. Autrement dit, si l'école ne remplit pas un indicateur, la ligne est laissée vide et non supprimée.

Si le taux d'absentéisme des membres du personnel est sur la ligne 130, elle reste sur la ligne 130 pour toutes les écoles. (DCO)

Les participants expliquent également que le fait de disposer d'une grille d'analyse avec les points d'attention importants permettrait « d'approcher une réalité et de formaliser ce que nous ressentons au jour le jour » pour mieux comprendre la réalité de l'établissement.

#### 2.4. Conditions pour une situation optimale

Afin de prolonger les discussions, les participants proposent de mettre en place un **groupe de travail** réunissant les personnes de l'administration en charge des indicateurs et quelques directions de l'enseignement spécialisé.

Cela permettrait à chaque partie de :

- mieux informer les directions sur la construction des indicateurs ;
- mieux communiquer autour du guide ;
- organiser et construire des formations autour des indicateurs pour les directions ;
- créer un outil pour lire plus facilement le tableau Excel.

## Fiche résumé

### *Une perception paradoxale des indicateurs appliqués à l'enseignement spécialisé*

Les participants des deux groupes de discussion rencontrés, composés de directeurs d'établissement d'enseignement spécialisé (fondamental et secondaire, de délégués au contrat d'objectifs (DCO) et de directeurs de zone (DZ) expriment avoir **une perception complexe des indicateurs actuels**. En effet, la définition et les objectifs de ces derniers semblent varier selon le rôle occupé. Les **enjeux** de cette dimension du pilotage sont perçus par certains intervenants **à la fois** comme **éthiques et stratégiques**.

Les participants sont tous d'accord pour considérer que la **fonction première des indicateurs** est de mesurer quelque chose à un instant spécifique et qu'ils sont également un point de départ important qui permettra **une communication et une meilleure compréhension de la réalité de terrain entre l'autorité régulatrice (DZ-DCO) et l'école** lors des évaluations.

Une grande partie des directions des deux groupes se questionnent cependant **sur la pertinence d'utiliser des indicateurs et de « chiffrer l'humain »** pour réellement refléter la situation d'une école. **La principale crainte** des directions du fondamental est le risque d'induire une **uniformisation** de l'enseignement spécialisé avec l'enseignement ordinaire.

Lors de la première rencontre, les **DCO et les DZ** ont pris le temps d'expliquer et de rappeler aux directions pour quoi les indicateurs sont utiles dans le cadre du plan de pilotage :

- réaliser une **photographie** de l'école ;
- **objectiver la situation** de l'école ;
- avoir une **posture réflexive** et d'**auto-analyse** sur l'école ;
- permettre de **faire évoluer les indicateurs eux-mêmes** tout au long du processus relatif au plan de pilotage de l'école.

### *Une connaissance et un usage aléatoire selon les établissements scolaires*

Les **indicateurs existants** n'ont été **utilisés que peu, voire pas** du tout par les écoles de l'enseignement spécialisé **lors de la mise en place de leur plan de pilotage**. En effet, selon les directions, l'utilisation de ces indicateurs exige que les équipes pédagogiques se les soient appropriés au préalable et ça n'a pas été possible dans la plupart des écoles, notamment à cause de la crise de la COVID. Les directions déclarent également qu'elles **n'ont pas reçu, au préalable, de formation** spécifique à l'enseignement spécialisé **sur l'usage des indicateurs**.

**L'usage des indicateurs** dans les écoles **est donc variable** et **principalement effectué par les directions** et non avec l'équipe éducative. A titre d'exemple, les **directions issues de la vague 1**, dans le fondamental comme dans le secondaire, **n'ont pas reçu les indicateurs en**

**début de processus.** Pour pallier cette absence d'indicateurs, les directions ont utilisé **un état des lieux** inspiré du modèle SWOT (« Quelles sont nos forces ? Quelles sont nos faiblesses ? Que va-t-on améliorer ? »), des enquêtes miroirs ainsi que des enquêtes menées auprès des parents d'élèves. **Certaines directions du secondaire** comptent cependant **mobiliser les indicateurs en vue de la préparation de l'évaluation** intermédiaire et finale.

Les **raisons** qui semblent faire hésiter les équipes éducatives à mobiliser les indicateurs sont liées au fait que, d'une part, les **indicateurs puissent être instrumentalisés** par certaines équipes, et que, d'autre part, cela soit **décourageant** pour les enseignants d'être confrontés à des **indicateurs faibles voire nuls**.

Tous les types d'enseignement spécialisé ne se sont pas retrouvés dans les indicateurs proposés, et plus particulièrement le type d'enseignement 5. Pour cette raison, **une direction d'école secondaire de type d'enseignement 5 a mis en place différents outils pour évaluer l'impact des actions mises en œuvre** en réalisant un sondage auprès de l'équipe enseignante. Cette enquête tentait d'identifier les indicateurs pertinents et elle reprenait les différentes dimensions sur lesquelles l'école prévoyait de travailler dans son contrat d'objectif.

**L'accès aux indicateurs n'a pas été facile (voire impossible)** pour certaines écoles, et plus spécialement les **écoles fondamentales annexées à une école secondaire**. En effet, il semble qu'un seul responsable puisse bénéficier de ces accès et cela pose un problème lorsqu'il y a plusieurs directeurs pour un même établissement.

Enfin, certaines directions expliquent que travailler avec les indicateurs dans l'enseignement spécialisé peut être chronophage et **source de stress**.

Malgré ces mésusages et craintes vis-à-vis des indicateurs, les membres du groupe de discussion reconnaissent que **ceux-ci permettent d'objectiver certaines intuitions initiales**.

### *Difficultés rencontrées par les établissements d'enseignement spécialisée dans l'utilisation des indicateurs*

La première difficulté rencontrée est **le manque de pertinence de certains indicateurs pour évaluer les situations propres à l'enseignement spécialisé**. En effet, les directions, DCO et DZ sont d'avis que les indicateurs présentés officiellement ne semblent **pas toujours adaptés à l'enseignement spécialisé** et à ses spécificités selon le type et la forme d'enseignement. L'exemple du taux de réussite au CEB est le plus cité. Les **DCO et les directions ne semblent pas d'accord sur l'importance à accorder à cet indicateur relatif au CEB**.

Pour les DCO, il reste important pour poser un diagnostic sur l'école (en observant par exemple la proportion entre le nombre d'élèves inscrits au CEB par rapport à ceux qui l'obtiennent) mais au contraire, selon les directions, la décision d'inscrire ou non des élèves au CEB est uniquement pédagogique et propre à la situation de chaque élève. Elle est le fruit d'une décision collégiale entre les enseignants, les parents et les médecins et elle ne peut donc pas être considérée comme représentative de l'établissement scolaire dans son ensemble.

Ensuite, il semble **compliqué de comprendre la présentation des indicateurs pour un nombre de directions. Le tableau Excell semble difficile à appréhender** tant pour elles que pour les DZ et les DCO. Comme mentionné au point précédent, l'usage des indicateurs par les écoles n'est pas toujours celui qui est attendu par les DCO et les DZ. En effet, ils identifient que les **écoles utilisent les indicateurs avec une visée parfois uniquement descriptive** et qu'elles ne s'en servent pas pour avancer des explications sur la situation décrite.

Les directions mettent également l'accent sur le fait qu'**utiliser les indicateurs est très chronophage** alors qu'il manque déjà de temps pour effectuer l'ensemble de leurs missions.

Une dernière difficulté réside dans la construction même des indicateurs, et plus particulièrement dans le cas des écoles de type d'enseignement 5. A titre d'exemple, plusieurs écoles (surtout en vague1) se sont retrouvées avec peu voire pas d'indicateurs pour créer leur plan de pilotage. Elles ont donc dû créer des indicateurs internes pour pallier ce manque d'indicateurs officiels. Les directions ont souligné ici les difficultés à créer des indicateurs qui tiennent la route

Cette construction est perçue comme un travail conséquent et les directions estiment **manquer de moyens humains** pour la mener à bien. Elles souhaiteraient avoir une aide structurelle qui se présenterait, par exemple, sous la forme d'une relecture par une autre entité. Les DZ et DCO expliquent que ce n'est pas le rôle du pouvoir régulateur de les aider sur les aspects pédagogiques mais que **les CSA ou les PO** pourraient avoir ce rôle.

### *Améliorations suggérées concernant les indicateurs et les ressources mobilisables*

Les **directions** expriment le souhait de disposer d'indicateurs portant davantage sur les « **moyens** » que sur les « résultats ».

Les **DZ et DCO** aimeraient définir des **indicateurs plus uniformisés entre les écoles des différentes zones** et avoir une sorte de grille commune ou, au moins, d'indicateurs proches des autres écoles. Mais **cela paraît difficile à envisager par les directions, étant donné les caractéristiques fort différentes entre chaque école**. Elles estiment que si des indicateurs uniformisés sont nécessaires, il faut également tenir compte des finalités spécifiques à chaque type d'enseignement.

Le groupe de discussion aboutit à une typologie des indicateurs qui se définirait comme suit :

- (1) Les **indicateurs “officiels” du gouvernement** communs à toutes les écoles.
- (2) Les **indicateurs “internes”** propres aux écoles d’enseignement spécialisé (de type 5, de forme 1, de forme 2, etc). La création de ces indicateurs devra se faire en respectant les cinq rubriques de classement des indicateurs et permettre également d’impliquer les équipes dans leur élaboration.
- (3) **Les indicateurs par types d’enseignement.** Ces derniers seraient également fournis par l’administration. Ce type d’indicateur permettrait la comparaison avec les écoles de même type, et donc une certaine réflexivité.

Certains participants vont plus loin et proposent également des **indicateurs par forme, voire par implantation**. Les participants proposent également des améliorations à propos des **ressources mobilisables**. D’un point de vue très pratique, il est souhaité que l’administration rende les **tableaux Excel, qui présentent les indicateurs, plus compréhensibles, plus lisibles**, et que les données puissent être présentées également **sous forme graphique**.

Les directions et DCO s’associent pour appuyer le **développement d’espaces et de lieux d’échanges** (plateformes numériques, tables rondes, etc.) entre les directions pour leur permettre, entre autres, d’adopter de **nouvelles postures face aux chiffres** qu’ils analysent.

### *Usage des indicateurs dans le cadre de la préparation et du suivi du plan de pilotage*

En ce qui concerne les indicateurs existants, **certains sont perçus comme très utiles** (par ex. : le taux d’absentéisme du personnel ou des élèves, l’âge moyen de l’entrée dans l’enseignement spécialisé, le nombre d’élève dans chaque type) notamment au niveau statistique, pour permettre **la connaissance générale** de l’école, pour établir un diagnostic.

**D’autres indicateurs sont jugés moins pertinents** et semblent avoir peu de sens pour les acteurs de l’enseignement spécialisé : le taux de réussite au CEB, le taux de réussite aux évaluations sommatives.

En ce qui concerne **l’utilisation des indicateurs dans les écoles**, plusieurs directions insistent sur le fait qu’il est **important d’impliquer les équipes pédagogiques dans ce processus**.

*Le rapport développe les spécificités d’usage de chaque catégorie d’indicateurs au pages 19 à 21.*

### *Propositions de nouveaux indicateurs*

La seconde rencontre a essentiellement porté **sur la proposition de nouveaux indicateurs**, en regard de ce qui avait été discuté lors de la première rencontre à propos des spécificités de l'enseignement spécialisé.

Quelques directions jugent qu'**il n'est pas nécessaire que l'administration fournisse des indicateurs supplémentaires** surtout si de nouveaux tableaux de données doivent être remplis. Certaines directions ajoutent qu'elles ont surtout besoin de personnaliser les indicateurs existants en fonction de l'établissement. Enfin, nous posons l'hypothèse que si certains indicateurs, qui existent déjà dans la typologie fournie par l'administration, apparaissent dans les propositions des directions, cela peut être dû au fait qu'ils ne les connaissent pas tous. Cela pourrait être relié avec le fait que les directions estiment ne pas être assez formées à l'usage des indicateurs existants.

Les deux groupes de discussion ont proposé toute une série d'indicateurs que nous avons classé comme suit :

- (a) la structure, l'encadrement et la population scolaire
- (b) le climat scolaire
- (c) le parcours des élèves
- (d) les apprentissages
- (e) la dynamique collective
- (f) les indicateurs propres au type 5
- (g) les indicateurs internes<sup>11</sup>

Nous avons décidé de **lister l'ensemble des indicateurs proposés par les deux groupes au sein du rapport**. Certains d'entre eux existent déjà. Ajoutons également, que quelques directions jugent qu'**il n'est pas nécessaire que l'administration fournisse des indicateurs supplémentaires**.

Enfin, plusieurs indicateurs ont été proposé par des directions de l'enseignement fondamental, mais lors des discussions celles-ci rendaient compte d'un **avis contradictoire qui ne souhaitent pas avoir de nouveaux indicateurs**, surtout si celui demande aux directions de remplir les nouveaux tableaux de données. Quelques directions ont ajouté qu'elles avaient surtout **besoin de personnaliser les indicateurs existant en fonction de l'établissement**.

*La liste complète des nouveau indicateurs proposés est présentée aux pages 22 à 25 de ce rapport.*

---

<sup>11</sup> Nous entendons par indicateur interne, un indicateur propre à un établissement scolaire. C'est-à-dire un indicateur développé par une école dans le cadre de son plan de pilotage.

### 3. Références

- Birch, L., & Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29(3), 103-132.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. A. Colin.
- Kitzinger, J., Marková, I., Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3,471), 237-243.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lugen, M. (2015). *Petit guide de méthodologie de l'enquête*. Document non publié, ULB. [http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit\\_guide\\_de\\_me%CC,8](http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_me%CC,8)
- Lukensmeyer, C. J. (2006). *Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur*. Fondation Roi Baudouin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). *Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques*. Sherbrooke. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera\\_al\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)
- Zarinpoush, F., & Gotlib Conn, L. (2006). Knowledge transfer. *Tip Sheet. Imagine Canada*.

## 4. Annexes

### 4.1. Annexe 1 : Guide d'entretien

#### QUESTIONS TRAITÉES LORS DES SÉANCES

### 1. Perceptions générales des indicateurs de pilotage dans l'enseignement spécialisé

#### 1.1. Perceptions et connaissances

- Quelles perceptions générales avez-vous des indicateurs mobilisés dans le cadre dans l'enseignement spécialisé ?
- Avez-vous déjà utilisé des indicateurs dans le cadre de la gestion d'une école spécialisée, avant les plans de pilotage (en tant que direction) ?
- Avez-vous déjà construit des indicateurs, spécifiques pour le pilotage de votre école (spécialisée) (en tant que direction) ?
- Avez-vous connaissance des indicateurs « macro » (au niveau du système) relatifs à l'enseignement spécialisé (en tant que direction, DCO ou DZ) ?

#### 1.2. Vécu

- Comment avez-vous vécu l'usage des indicateurs dans l'élaboration et le suivi du plan de pilotage/contrat d'objectifs dans votre école (pour les directions) / dans les écoles d'enseignement spécialisé (pour les DZ et DCO) ?
- Quelles principales difficultés avez-vous rencontrées/observées dans l'usage des indicateurs (en tant que directeur, DZ ou DCO) ?
- Quelles améliorations générales pourriez-vous suggérer ?

### 2. Usage des indicateurs dans le cadre de la préparation et du suivi du plan de pilotage

#### 2.1. Perceptions et usage des indicateurs actuels

- Que pensez-vous des indicateurs actuellement existants ?
- Parmi les indicateurs actuellement existants, quels sont ceux qui vous semblent utiles, pertinents, importants (ou non) dans le cadre du pilotage des écoles d'enseignement spécialisé ?
- Quels sont les indicateurs qui « fonctionnent » bien ? Quels sont les indicateurs qui sont le plus souvent utilisés ?

- A quels moments du processus (diagnostic et réalisation de l'état des lieux, fixation des objectifs, suivi de la réalisation des objectifs, évaluation annuelle ou intermédiaire...) sont-ils utilisés ?
- Par qui sont-ils utilisés dans les écoles (directions, enseignants, ...) ?
- Y-a-t-il des indicateurs qui vous ont « positivement étonnés », parce qu'ils ont permis d'apprendre des choses inattendues sur les écoles ?
- De manière plus précise, pourriez-vous nous donner votre avis concernant les indicateurs existants au sujet des dimensions suivantes :
  - *La structure, l'encadrement et la population scolaire* (ex. effectifs par degré de maturité, effectifs par type d'enseignement, nombre des différents membres du personnel à temps partiel/temps plein dans l'école, nombre d'élèves inscrits en intégration, etc.)
  - *Le climat scolaire* (ex. absentéisme, exclusion, répartition filles/garçons, ...)
  - *Le parcours des élèves* (ex. âge moyen à l'entrée, changement de type d'enseignement, ...)
  - *Les apprentissages* (ex. obtention du CEB, ...)
  - *La dynamique collective* (ex. absence du personnel, ancienneté des enseignants, ...)
- Avez-vous rencontré des difficultés particulières dans la compréhension ou l'usage de ces indicateurs ?

## 2.2. Propositions de nouveaux indicateurs

- Auriez-vous besoin de nouveaux indicateurs spécifiques à l'enseignement spécialisé ?
- Quels sont, selon vous, les indicateurs qui manquent aujourd'hui pour le pilotage des écoles d'enseignement spécialisé ? Quels sont les indicateurs qui aideraient à mieux « piloter » les écoles d'enseignement spécialisé et qui pourraient être utilement développés ?
  - De manière plus précise, quels nouveaux indicateurs pensez-vous utiles de développer au sujet de :
    - *La structure, l'encadrement et la population scolaire ?*
    - *Le climat scolaire ?*

- *Le parcours des élèves ?*
  - *Les apprentissages ?*
  - *La dynamique collective ?*
  - ...
- Selon vous, quels sont les indicateurs spécifiques à prévoir selon les différents types d'enseignement, notamment le type 5 ?

### 2.3. Amélioration de l'usage des indicateurs

- Outre le développement de nouveaux indicateurs, voyez-vous d'autres améliorations à apporter en lien avec l'usage des indicateurs ?

### 3. Conditions de mise en œuvre des indicateurs

- De manière générale, quelles conditions vous paraissent-elles importantes pour la bonne mise en œuvre des indicateurs ? A quoi faudrait-il être attentif ? Quels besoins ou quelles conditions particulières identifiez-vous ? Par exemple, quelles informations, quelles formations, quels outils nécessaires ?

### 4. « Bonnes pratiques » identifiables

- En vous appuyant sur votre connaissance, connaissez-vous des « bonnes pratiques » déjà existantes, concernant les indicateurs et leur usage, qui pourraient éventuellement servir de source d'inspiration ?

## 4.2. Annexe 2 : Présentation PowerPoint des séances

Veillez accéder au support de présentation de la **séance 1** en cliquant sur l'icône suivante :



Ens. spéc. Séance 1

Veillez accéder au support de présentation de la **séance 2** en cliquant sur l'icône suivante :



Ens. spéc. Séance 2