

L'évaluation au service des apprentissages de tous les élèves

dans le cadre du tronc commun

Version approuvée
par la Commission des évaluations
et
par le Comité du Pacte

Table des matières

Préambule	3
1. Pourquoi évaluer ?	7
2. Quand évaluer et sous quelle forme ?	8
3. Comment faire de l'évaluation un soutien aux apprentissages ?	11
Concevoir des évaluations au service des apprentissages	11
Communiquer autour de l'évaluation.	12
4. Pourquoi inscrire les évaluations dans un travail d'équipe ?	15
Suggestions de ressources	17
Pour aller plus loin sur les pratiques d'évaluation	17
Pour aller plus loin sur la différenciation.	17



Préambule

Les objectifs de ce guide sont de poser des balises communes en matière d'évaluation. Ces balises sont nourries par la recherche en éducation et s'accordent avec les visées du tronc commun. Elles ont été définies :

- Au bénéfice des apprentissages de tous les élèves ;
- Pour nourrir des pratiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé ;
- Dans la perspective de réduire l'échec scolaire en soutenant une approche évolutive des difficultés d'apprentissage.

Ce guide s'adresse principalement aux directions et aux enseignants, mais également, à toute personne intéressée par la mise en œuvre du tronc commun et le développement d'évaluations au service des apprentissages. Il a été discuté et approuvé par la Commission des évaluations¹, laquelle comprend en son sein, des représentants de la Direction générale du pilotage du système éducatif, du Service général de l'Inspection, de la Commission des référentiels et des programmes du tronc commun, de Wallonie-Bruxelles Enseignement et des fédérations de pouvoirs organisateurs d'enseignement, du Gouvernement, du monde académique spécialisé dans la pédagogie générale ou la docimologie.

Les visées du tronc commun et la contribution des pratiques d'évaluation pour les atteindre

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence a pour objectif principal d'améliorer les résultats de tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de réduire les inégalités sociales face à l'école. Le tronc commun est une réforme clé du Pacte qui concourt à ses objectifs d'excellence et d'équité.

Le tronc commun constitue un nouveau parcours d'apprentissage commun, renforcé et modernisé, qui se déploie progressivement pour tous les élèves, de la 1^{re} maternelle à la 3^e secondaire. Les référentiels disciplinaires qui définissent ce parcours ont été revus en profondeur pour assurer une meilleure maîtrise des compétences de base, tout en offrant une plus grande diversité d'apprentissages aux élèves, à même de favoriser l'ouverture sur le monde et la maturation d'un projet positif d'orientation. Ce nouveau parcours d'apprentissage conduit à réinterroger les pratiques d'évaluation.

¹ Les missions et la composition de la Commission des évaluations sont régies par l'article 1.6.4-2 du Code de l'enseignement.

Le tronc commun contribue ensuite à remédier aux difficultés de notre système éducatif, à savoir de grandes différences de résultats entre écoles et entre élèves, un taux de redoublement important et des inégalités scolaires trop souvent liées à des inégalités sociales. Pour cela, le tronc commun aide l'école à ne laisser personne au bord du chemin, à devenir plus inclusive, en rencontrant mieux les besoins d'apprentissage des élèves tout en veillant au maintien d'objectifs communs. Dans cette perspective, la problématique de l'évaluation est également centrale.

Le tronc commun instaure une approche évolutive des difficultés d'apprentissage, soutenue par l'octroi de périodes à encadrement renforcé (dites périodes « AP ») et par la mise en œuvre du dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE). Les principes généraux qui sous-tendent cette approche sont l'anticipation et l'adaptation : il s'agit tout d'abord de proposer des situations d'enseignement-apprentissage finement construites permettant d'anticiper certains obstacles liés aux enjeux des apprentissages visés, sans attendre que certaines difficultés n'apparaissent. Ensuite, il convient de déceler rapidement les besoins ou les difficultés d'apprentissage inhérents aux contenus et attendus travaillés et, sur cette base, de planifier et d'ajuster régulièrement les stratégies pédagogiques et didactiques, au bénéfice de tous. Cette démarche implique de rejoindre autant que nécessaire les besoins d'apprentissage de l'élève, qu'il s'agisse d'un besoin de remédiation ou de consolidation pour certains, voire de dépassement pour d'autres. Enfin, si pour certains élèves, des difficultés d'apprentissage persistent malgré les adaptations mises en place, l'intervention évolue pour leur offrir un accompagnement additionnel, plus personnalisé encore. Cet accompagnement constitue un « dispositif spécifique complémentaire » de différenciation. Pour ces élèves, un bilan de synthèse est alors complété dans le DAccE, à certains moments de l'année, et l'élève bénéficie de toute l'attention collective nécessaire.

Pour déceler rapidement les besoins ou les difficultés d'apprentissage, les pratiques d'anticipation des obstacles, d'observation et d'évaluation sont capitales. Elles jouent en effet un rôle informatif clé, non seulement car elles renseignent l'élève sur ce qu'il maîtrise déjà ou pas encore, mais aussi et surtout, dans la mesure où elles éclairent l'enseignant sur le processus d'apprentissage en faisant émerger la nature des difficultés rencontrées et en permettant l'identification de certains besoins. C'est donc un point de départ essentiel pour repenser ou faire évoluer la façon de faire apprendre, lorsque cela s'avère nécessaire.

Ce guide aborde différentes formes d'évaluation. Sa perspective centrale consiste à placer, *in fine*, l'évaluation au service des apprentissages de tous les élèves. Ce guide pose des balises cohérentes avec les orientations du Pacte et du tronc commun, sans pour autant être contraignantes. La mise en place d'une évaluation au service des apprentissages ne fait pas table rase des pratiques actuellement mises en place dans les classes mais peut conduire à les faire évoluer. Il s'agit ici d'inspirer, tout en respectant le principe d'autonomie pédagogique des acteurs de terrain. Ce document à portée générale, suggère des lectures complémentaires pour approfondir certains sujets et renvoie vers des ressources pédagogiques et didactiques. Enfin, ces balises seront utilement complétées par les ressources ou formations proposées par les pouvoirs organisateurs, les fédérations de pouvoirs organisateurs/Wallonie-Bruxelles Enseignement ou par l'Institut interréseaux de la Formation Professionnelle Continue, auxquelles, bien entendu, ces balises ne peuvent se substituer.



Pour plus d'explications concernant l'approche évolutive des difficultés d'apprentissage, se reporter

- à sa vidéo de présentation sur enseignement.be,

ou bien,

- à [la circulaire « tronc commun » n° 9220 du 8 avril 2024](#),

- à [la circulaire relative à « la numérisation dans le Dossier d'Accompagnement de l'Élève \(DAccE\) de la procédure spécifique de maintien exceptionnel dans une année du tronc commun \(P1-P4\) dès l'année scolaire 2023-2024 » n° 9279 du 16 juin 2024](#)

- et à [la circulaire n°8882 « Dossier d'Accompagnement de l'Élève \(DAccE\) – Exposé général de l'outil et des mesures d'accompagnement pour en faciliter l'appropriation »](#).

En classe, la prise en compte des difficultés inhérentes aux apprentissages travaillés et des besoins différents des élèves par rapport à ceux-ci est un défi quotidien pour les équipes éducatives. Des approches efficaces qui visent à relever ce défi constituent l'un des leviers fondamentaux d'apprentissages de qualité ainsi que de lutte contre l'échec scolaire et le redoublement. Les pratiques d'évaluation offrent ici une contribution essentielle, en ce sens qu'elles permettent notamment à l'enseignant de déceler et de mieux cerner ces difficultés et ces besoins, afin de mettre en œuvre un enseignement adapté pour les rencontrer au mieux. C'est en cela que l'on parle d'une « évaluation au service des apprentissages ».

Mettre l'évaluation au service des apprentissages est l'objet central de ce guide. Les points suivants y sont abordés :

- 1 Pourquoi évaluer ?**
- 2 Quand évaluer et sous quelle forme ?**
- 3 Comment faire de l'évaluation un soutien aux apprentissages ?**
- 4 Pourquoi inscrire les évaluations dans un travail d'équipe ?**

Pour poursuivre la réflexion, une courte bibliographie est proposée en fin de guide.



1. Pourquoi évaluer ?

L'évaluation peut à la fois être la meilleure et la pire des choses. L'évaluation est la meilleure des choses lorsqu'elle est au cœur des apprentissages scolaires.

« Un des résultats de recherche les plus solidement établis montre que les élèves qui sont évalués pendant l'apprentissage sont plus performants et progressent plus que les élèves qui ne sont évalués qu'en fin d'apprentissage². »

Florin, A., Tricot, A., Chesné J.-F., Piedfer-Quêne, L., Simonin-Kunerth, M.,

L'évaluation peut devenir la pire des choses lorsqu'elle n'est pas au service des apprentissages, lorsqu'elle sert à classer et à sélectionner.

« Les notes et les classements produisent des effets délétères bien documentés (...). Ces effets délétères sur les élèves sont puissants : découragement, détérioration de la performance, baisse de l'estime de soi et de la motivation. Cela fait aussi peser de lourdes attentes sur les enseignants quant à la réussite scolaire des élèves, notamment lors de la communication des résultats aux parents³. »

Florin, A., Tricot, A., Chesné J.-F., Piedfer-Quêne, L., Simonin-Kunerth, M.,

L'évaluation doit avant tout contribuer à la progression des élèves tout au long de leur parcours dans le tronc commun. Afin de soutenir les apprentissages, toute évaluation doit permettre une prise d'informations de qualité, à même d'offrir des *feedbacks* porteurs aux élèves et de guider, voire d'adapter, les choix méthodologiques de l'enseignant, à la lumière des besoins d'apprentissage décelés.

La mise en place d'une évaluation au service des apprentissages implique la mise en œuvre de quelques grands principes et conditions qui sont développés dans les points suivants.

2 Florin, A., Tricot, A., Chesné J.-F., Piedfer-Quêne, L., Simonin-Kunerth, M., (2023). *Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam, p.6.

3 *Idem*.

2. Quand évaluer et sous quelle forme ?



L'évaluation fait pleinement partie du processus d'enseignement-apprentissage. À ce titre, elle doit être soigneusement élaborée et mise en place régulièrement. Idéalement, elle doit être anticipée et conçue dès la conception même d'une séquence d'enseignement. Par ailleurs, l'enseignant veillera à ajuster la temporalité des évaluations avec les impératifs de la complétion des bilans de synthèse du DAccE, pour les élèves en difficultés persistantes. Pour rappel, les élèves en difficultés persistantes bénéficient au sein du tronc commun d'un suivi rapproché, lequel est consigné dans le DAccE, selon les besoins, à trois moments de l'année⁴.

Des pratiques d'évaluation au service des apprentissages gagnent à concilier différentes formes d'évaluations complémentaires – diagnostique, formative et sommative⁵. Quelle que soit sa forme, l'évaluation doit permettre de recueillir des informations utiles sur les difficultés et besoins et des élèves.

On peut distinguer :

- **L'évaluation diagnostique**, principalement réalisée **avant** l'apprentissage : les informations recueillies sur les pré-acquis ou les besoins en termes d'apprentissage précis d'une classe, d'un groupe d'élèves ou d'un élève peuvent permettre une conception adaptée ou ajustée par l'enseignant en vue d'anticiper certains obstacles liés aux enjeux des apprentissages visés ;
- **L'évaluation formative**, effectuée **en cours** d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés ; elle peut se fonder en partie sur l'auto-évaluation⁶. Les informations recueillies permettent, d'une part, de fournir un

4 En fonction des besoins, l'encodage dans le DAccE se fait au maximum trois fois par an. Il doit avoir été réalisé, le cas échéant, pour le vendredi qui suit les vacances d'automne, le vendredi qui suit les vacances de détente ou le dernier mardi de l'année scolaire.

5 Dans le cadre du présent guide, l'évaluation sommative et l'évaluation certificative ne sont pas distinguées. Ce choix rejoint notamment celui de certains auteurs qui considèrent que l'expression évaluation « sommative » est synonyme de celle d'évaluation certificative.

6 Code de l'enseignement - TITRE III. - Définitions Article 1.1.3.1-1.

feedback à l'élève afin qu'il puisse se situer dans son parcours d'apprentissage, éventuellement faire évoluer ses stratégies d'apprentissage et, d'autre part, d'offrir à l'enseignant l'opportunité d'ajuster, le cas échéant, ses stratégies d'enseignement et d'évaluation aux besoins d'apprentissage de l'élève (voir également point suivant) ;

- **L'évaluation sommative**, réalisée **après** l'apprentissage : les informations recueillies permettent de dresser le bilan des acquis par rapport aux attendus au terme d'un apprentissage et de communiquer des renseignements sur le niveau de maîtrise de l'élève aux personnes intéressées par sa progression (élèves, responsables légaux, enseignants, personnels des CPMS...).

Dans une perspective de soutien aux apprentissages, les évaluations réalisées avant (diagnostiques) ou en cours d'apprentissage (formatives) sont essentielles et à privilégier. Elles permettent en effet, tant aux élèves qu'aux enseignants, de disposer « en temps réel », au fur et à mesure des apprentissages en cours, d'informations clés pour envisager, si nécessaire, d'autres stratégies pour apprendre ou enseigner. L'enjeu consiste à pouvoir agir avant que des difficultés persistantes ne s'installent. Les évaluations diagnostiques et formatives n'aboutissent donc pas à des notations formelles et ne sont jamais prises en compte dans un bulletin ou autre « carnet de cotes ».

Les évaluations gagnent à prendre des formes variées, incluant notamment les observations des élèves en train de réaliser une tâche demandée ou des interactions pour déceler les démarches cognitives mises en œuvre, ce qui permet d'éviter que les évaluations « papier-crayon » deviennent omniprésentes ou excessivement chronophages. Il est intéressant d'inviter les élèves à expliquer leur pensée, leur(s) raisonnement(s), leur(s) démarche(s) mentale(s) et leur(s) stratégie(s) pour rendre visibles leurs chemins d'apprentissage. Par ailleurs, le développement de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs notamment permettent d'enrichir les diverses formes d'évaluation, tout en développant des compétences essentielles chez les élèves.

Quel que soit le choix de l'équipe éducative en matière de pratiques d'évaluation (quelle que soit sa forme), et ce, en vertu de la liberté pédagogique des écoles, il est important de veiller à ce que les évaluations sommatives, lorsqu'elles sont effectuées, aient été préparées au mieux et que la communication des résultats soit soigneusement pensée (voir point suivant). Autrement dit, les évaluations sommatives doivent être précédées de clarifications très précises concernant ce qui est attendu en termes d'acquis d'apprentissage et de format de l'évaluation, au travers de quels types de questions et de critères. Idéalement, elles surviennent lorsqu'un processus formatif en amont a révélé que les élèves sont prêts à être soumis à un bilan des apprentissages sous une forme sommative. Conçues de cette manière, les évaluations sommatives combinent la fonction sommative (réaliser le bilan) et un potentiel de soutien aux apprentissages : comme toute forme d'évaluation en effet, les évaluations sommatives peuvent constituer une occasion de réguler les manières d'enseigner ou d'apprendre et jouer un rôle diagnostique.

En conclusion, les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives sont complémentaires. Il convient de les rapprocher et de les conjuguer en visant à ce que la finalité éducative qu'elles poursuivent soit le soutien à l'apprentissage. Elles ne doivent pas être opposées.

3. Comment faire de l'évaluation un soutien aux apprentissages ?



Modifier ses pratiques d'évaluation pour les mettre « au service des apprentissages » peut constituer un réel enrichissement des pratiques pédagogiques et un apport véritable pour la réussite des élèves. Cela implique également une réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage afin d'assurer une cohérence d'ensemble. Les lignes qui suivent proposent un certain nombre de principes pour soutenir le renforcement de la qualité de l'évaluation et les choix opérés en la matière dans les pratiques de classe.

Concevoir des évaluations au service des apprentissages

Les évaluations sont « au service des apprentissages » lorsqu'elles permettent de récolter des informations à même d'adapter les stratégies d'enseignement et d'offrir à chaque élève des conditions d'apprentissage aussi optimales que possible. Pour cela, quelques principes doivent être mis en œuvre :

- Veiller à ce que les évaluations soient en phase avec les attendus définis dans les référentiels du tronc commun (validité de contenu)⁷ ;
- Prendre en compte les obstacles potentiels liés à une situation évaluative tant au niveau du contenu cognitif que de la forme choisie ;
- Permettre la récolte d'informations fiables et riches concernant les acquis des élèves en termes de savoirs, savoir-faire ou compétences, voire, également, au sujet de leurs démarches cognitives ;
- Favoriser chez l'élève le développement de la capacité de s'auto-évaluer et à mobiliser les stratégies adéquates pour réguler progressivement son apprentissage. Cette approche contribue à développer l'autonomie chez les élèves et leur capacité d'apprendre à apprendre (qui fait partie des visées transversales du tronc commun).

⁷ La présentation générale des référentiels du tronc commun précise que les attendus des référentiels « offrent des balises communes pour l'évaluation sommative ; les équipes pédagogiques rendront un avis et délibéreront sur la base, notamment, de ces attendus qui se veulent clairs et objectivables. Les évaluations sommatives, à l'instar des évaluations externes certificatives, ne pourront porter que sur les attendus tels que définis dans les référentiels ». Concernant les évaluations diagnostiques, on peut imaginer qu'à certains moments, dans le but de mesurer les pré-acquis des élèves ou leurs manières de raisonner, celles-ci ne soient pas rigoureusement centrées sur les attendus des référentiels de l'année concernée, mais plutôt, par exemple, sur ceux de l'année antérieure.

Communiquer autour de l'évaluation

Partager une vision commune de l'apprentissage et de sa réussite

Si l'enseignant a la plupart du temps une vision précise de ce qu'il souhaite enseigner à ses élèves, celle-ci n'est pas toujours connue par ces derniers. L'enseignant doit veiller à énoncer dès l'initiation d'un nouvel apprentissage, dans un langage qui sera compris par l'élève, les objectifs d'apprentissage visés (ce que l'élève devra être capable de faire) et les enjeux liés à ceux-ci (en quoi ces apprentissages sont importants). Il doit également préciser clairement comment se préparer aux évaluations liées à ces apprentissages.

Dans cette perspective et afin de rendre l'évaluation constructive⁸, il est important de préciser les critères qui seront pris en compte au moment de l'évaluation de l'apprentissage, de manière compréhensible par tous les élèves. Les critères traduisent le seuil de maîtrise de l'apprentissage visé, ou le niveau à atteindre pour considérer que l'élève a acquis l'apprentissage en question. Cette transparence apporte de nombreux bénéfices tant à l'enseignant qu'aux élèves. Les attendus des référentiels du tronc commun ont été conçus avec un souci de précision et de clarté qui facilite cette transparence.

Pour l'enseignant, avant d'élaborer sa séquence d'enseignement, la définition préalable de critères d'évaluation peut l'aider à préciser les objectifs d'apprentissage qu'il souhaite atteindre avec ses élèves et la manière d'élaborer des scénarios pédagogiques cohérents avec ces objectifs. En cours d'apprentissage, la régulation des activités d'apprentissage peut être réalisée en concordance avec les objectifs et les critères prédéfinis. Enfin, lors de l'évaluation, les critères contribuent largement à objectiver le jugement de l'enseignant en limitant le risque de biais de correction, mis en évidence par de nombreuses recherches en éducation.

Pour les élèves, le partage préalable d'informations claires par l'enseignant et la vérification de la compréhension des objectifs d'apprentissage et des critères qui seront pris en compte au moment de l'évaluation (quelle que soit sa forme) permettent de les guider dans leur apprentissage en cernant plus finement ce qui est attendu. En cours d'apprentissage et au terme de celui-ci, ils peuvent se référer aux critères communiqués afin de s'autoévaluer⁹.

⁸ Voir à ce propos les travaux de Raphaël Pasquini (cf. la bibliographie proposée en fin de section).

⁹ Une grille d'auto-évaluation peut être proposée aux élèves à cette fin.

Fournir un feedback¹⁰

Le feedback, fourni promptement, renseigne l'élève sur l'état actuel de son apprentissage. Il lui permet de mesurer l'écart éventuel entre son niveau de maîtrise et les apprentissages visés. Idéalement, il ne se limite pas aux seules difficultés rencontrées. Positif et constructif, le feedback peut augmenter le sentiment d'efficacité et l'engagement de l'élève. Il identifie les progrès accomplis, les étapes déjà franchies et celles qui doivent encore l'être, les forces sur lesquelles s'appuyer pour la suite de l'apprentissage ainsi que les faiblesses à combler. L'échange qui s'instaure avec l'enseignant peut aussi permettre à l'élève de dégager des pistes pour ajuster ses stratégies d'apprentissage¹¹. Au travers de ce processus, il s'agit de transformer le statut de l'erreur : celle-ci devient une indication importante sur l'état de l'apprentissage. L'erreur est une composante normale de tout apprentissage et gagne à être présentée comme telle, sans quoi, le goût et la motivation d'apprendre peuvent s'amenuiser.

Outre la régulation de l'apprentissage, le feedback apprend également aux élèves à comprendre les critères d'évaluation. Une fois cette démarche régulièrement installée dans les situations d'enseignement-apprentissage, les élèves peuvent plus facilement participer eux-mêmes à l'élaboration d'un feedback, par exemple dans le cadre d'un processus d'évaluation par les pairs. Gagnant en autonomie, ils peuvent également progressivement mobiliser les critères d'évaluation pour s'autoévaluer.

Afin d'être efficace, un feedback devra donc présenter les quatre caractéristiques suivantes¹² :

- Mettre en évidence ce que l'enseignant attendait de l'élève, ce qui est produit (forces/faiblesses) et les moyens de remédier aux difficultés ;
- Être centré sur la tâche, le processus et non sur l'apprenant ;
- Être fondé sur des critères ;
- Être fourni et réutilisé rapidement.

10 La dénomination anglaise de feedback est issue de la littérature scientifique francophone.

11 D'après les travaux de John Hattie dans sa grande synthèse des résultats de la recherche en éducation, ce retour des enseignants sur l'apprentissage en cours est tout simplement le premier facteur qui permet d'améliorer la réussite scolaire.

12 Calone, A. & Lafontaine, D. (2023). L'impact des différents types de feedbacks en contexte de classe. Cnesco-Cnam.

Une communication au sujet des apprentissages en cours doit également être adressée aux responsables légaux. Il s'agit d'instaurer un dialogue avec eux pour leur permettre de suivre plus finement la scolarité de leur(s) enfant(s) et d'en être partie prenante, plus particulièrement encore lorsque des difficultés persistantes sont constatées. Ainsi, les bilans de synthèse complétés par l'équipe pédagogique au profit des élèves en difficultés persistantes doivent impérativement constituer des opportunités de dialogue. De façon générale, il est profitable d'apporter aux familles une information claire et explicite¹³. Ce feedback permet alors aux responsables légaux de soutenir la scolarité de leur(s) enfant(s).

13 À ce propos, il est utile de s'interroger sur la clarté des informations transmises aux responsables légaux, que ce soit *via* des bulletins, des journaux de classe, etc. Bien souvent, par exemple, lorsqu'elles sont utilisées, les notes seules s'avèrent « muettes », ou en tous cas, insuffisantes, pour saisir un niveau de maîtrise, des difficultés éventuelles et leur nature, ou le cas échéant, l'aspect plus ou moins problématique d'une situation, ...

4. Pourquoi inscrire les pratiques d'évaluation dans un travail d'équipe ?



Concevoir des modalités d'évaluation en équipe, cohérentes à l'échelle d'une école, d'un pouvoir organisateur ou même d'une fédération de pouvoirs organisateurs, est plus que jamais nécessaire, et ce, dans un souci d'efficacité et d'équité.

Comme ce guide l'aborde à plusieurs reprises, une évaluation au service des apprentissages permet notamment d'adapter et d'ajuster les façons d'enseigner et d'apprendre en mettant en œuvre, si nécessaire, des pratiques de différenciation. Or, les stratégies de différenciation et d'accompagnement personnalisé d'une école sont réfléchies collectivement, dans le cadre des plans de pilotage / contrats d'objectifs¹⁴. De la même manière, la façon d'aborder l'évaluation gagne à être concertée et réfléchie en équipe.

Pour déployer une approche évolutive des difficultés d'apprentissage efficace, le regard collectif est essentiel. Certes, évaluer pour déceler des difficultés d'apprentissage et, si nécessaire, mettre en œuvre des approches différenciées pour surmonter celles-ci, relève d'abord de l'enseignant. Mais cette démarche est facilitée par le dialogue avec l'équipe éducative, notamment avec le co-enseignant, lors des périodes d'encadrement renforcé (dites périodes « AP »), déployées avec la réforme du tronc commun.

14 « Pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes, le pouvoir organisateur ou son délégué met en place des pratiques de différenciation des apprentissages et prévoit un encadrement renforcé durant les périodes d'accompagnement personnalisé. Les modalités de différenciation des apprentissages et de l'accompagnement personnalisé sont décrites dans le contrat d'objectifs, conformément à l'article 1.5.2- 3, § 1^{er}, 6° » (article 2.2.3-1 du Code de l'enseignement).

Lorsque les difficultés d'apprentissage d'un élève persistent, il s'agit de mettre en œuvre à son profit un accompagnement plus individualisé, à savoir un dispositif « spécifique complémentaire de différenciation ». Autour de cela, la discussion collégiale avec les membres de l'équipe éducative (titulaire(s), co-intervenant AP...) et, si nécessaire, avec les membres de l'équipe du centre PMS et des Pôles territoriaux (concernant les élèves à besoins spécifiques ou en intégration), doit avoir lieu pour permettre de faire le point sur les actions mises en place, de les évaluer et de les ajuster, le cas échéant. Ce regard collégial porté sur l'élève est synthétisé et consigné dans le cadre d'un suivi à réaliser dans les bilans de synthèse du DAccE. Ces actions de l'équipe éducative gagnent à faire l'objet d'une concertation avec les responsables légaux des élèves concernés. Cela constitue une occasion supplémentaire de les associer à la réflexion quant aux actions à mener pour aider l'élève en difficulté et pour préciser le sens des évaluations effectuées. Tous ces éléments de collégialité sont le gage d'un meilleur accompagnement de tous les élèves vers la réussite et, en particulier, des élèves qui en ont le plus besoin.



Suggestions de ressources

Pour aller plus loin sur les pratiques d'évaluation

- Davies, A. (2007), *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Florin, A., Tricot, A., Chesné J.-F., Piedfer-Quênay, L., Simonin-Kunerth, M., (2023). *Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam.
- Gérard, F.-M (2017). *Objectiver la subjectivité dans D. Leduc & S. Béland (dir). Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec, pp. 29-47.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007), « The power of feedback ». *Review of Educational Research*. 77, pp. 81-112.
- Pasquini, R. (2021), *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*, Presses de l'Université Laval.
- Smith, I. (2009), *L'évaluation et l'apprentissage*, adapté par Gevais, S., Montréal, Chenelière Éducation.
- William, D. (2010), « Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces », dans *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, dir. Hanna Dumont, David Istace et Francisco Benavides, Paris, éditions de l'OCDE, pp. 143-169.
- <https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/>

Pour aller plus loin sur la différenciation

Quelques ouvrages récents

- André, M., Bregentzer, L., Deleuze, G., Dumont, A., Lesceux, M., Libion, M., Rappe, J., Wyns, M., Schillings, P. (Ed.), & Jean-Louis Dufays (Ed.). (2021). *Accompagner la mise en place d'outils de différenciation pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture : mise en place de communautés de pratiques*.
- Corfdir, A., Libert, A., Biemar, S., Soveryns-Wilkin, D., & Alonso, P. (2021). *DIFLEC 2 : Renforcement de la différenciation de la lecture au cycle 5-8 par l'expérimentation d'outils, la mise en place de démarches réflexives et collaboratives au sein des équipes*.
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. (2014), *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*, Bruxelles : FWB.

- Galand, B., *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?*, dans CNESCO ; Ifé/ENS, Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Conseil national d'évaluation du système scolaire – Institut française d'éducation : Paris 2017, pp. 177-187 <http://hdl.handle.net/2078.1/192491>.
- <https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/>

Ressources disponibles sur e-classe

Sur e-classe, vous trouverez des ressources théoriques et pratiques pour soutenir la mise en œuvre des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé sous forme de Fiches INFO, Fiches OUTILS et BROCHURES.

- 1) Vidéo de témoignage : <https://www.e-classe.be/252b8dc1-7085-4a91-8632-22a6df9944f3>
- 2) Fiches INFO :
 - FICHE INFO – *La différenciation pédagogique. Une clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves* – 2020 <https://www.e-classe.be/67f38851-435a-46e5-aa8a-0e8ea8d18a33>
 - FICHE INFO – *Le co-enseignement et la co-intervention pédagogique. Deux modes de collaboration pour la différenciation* – 2020 <https://www.e-classe.be/f3502451-939a-45ea-b87d-b0a34de07749>
 - FICHE INFO – *L'enseignement explicite. Une démarche pédagogique pour mettre en œuvre une dynamique de différenciation efficace* – 2022 <https://www.e-classe.be/3aa20f9d-62ab-47a1-8355-e4fde5886b53>
- 3) Fiches OUTILS pratiques pour soutenir les équipes éducatives dans la mise en œuvre des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, disponible à l'adresse : <https://www.e-classe.be/4313e493-073d-4b3d-86a0-72f81fbb1eed>
- 4) BROCHURES proposant une partie théorique et des pistes pratiques pour soutenir les équipes éducatives dans la mise en œuvre des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, disponible à l'adresse : <https://www.e-classe.be/f247dd4f-ae68-46ef-8afb-dd01e357687c>

Rapports de recherches menées dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence

- 1) Présentation d'une expérience pilote visant le renforcement de la différenciation dans le cadre de l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2, disponible à l'adresse :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=26588&navi=4426>

- 2) Présentation d'une expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage préalablement identifiés en français, mathématiques, sciences et langues modernes, disponible à l'adresse :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=28689&navi=4980>



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère

Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Administrateur général f.f.

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement
la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution.

© 2025