

Service général de l'Inspection

Rapport général 2018-2019

Volume 2

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

Service général de l'inspection
Enseignement fondamental ordinaire

Année scolaire 2018 – 2019

**Quel est l'impact des dernières
dispositions légales en matière
de maintien en M3 ?**

(AG 08-03-2017)

Et plus précisément:

- **dans quelle mesure le parcours de l'élève pour lequel un dossier de demande de maintien a été introduit durant ces deux dernières années scolaires (2016-2017 et 2017-2018) a-t-il été modifié ?**
- **dans quelle mesure le plan différencié d'apprentissage (annexe 7 à la circulaire 6159 du 28-04-2017) influence-t-il l'accompagnement pédagogique de l'élève ?**

Groupe de travail constitué de :

Laurence Blondiau, Laurence Colot, Laurence Delwarte, Françoise Deroanne, Chantal Frédéricq, Emmanuel Hazée, Philippe Kempeneers, Pierre Lengelé, Sandrine Loddewyckx, Brigitte Mitaine, Sylvie Pirotte, Philippe Sottieaux, inspecteurs de l'enseignement fondamental.

Chargée de la coordination : Sylvie Pirotte.

Avant – propos

Le monde de l'enseignement est composé de réalités bien diversifiées alliant certaines ressources ou richesses, mais aussi malheureusement de trop nombreuses limites ...

Le redoublement, l'année complémentaire, le maintien - trois termes¹ sur lesquels il serait bon de s'accorder! - s'érigent aux yeux des acteurs de l'enseignement comme un obstacle quasi infranchissable : une réelle institution ancrée dans la culture professionnelle des enseignants, des parents, de notre société méritocratique, qui a eu trop souvent et a toujours des effets dévastateurs sur le plus grand nombre.

Depuis plus de deux décennies² pourtant, le bien-être de l'élève, dans ses multiples dimensions, apparaît comme un des fondements essentiels à privilégier et à développer.

Le maintien en M3 s'inscrit-il, tel qu'il est vécu, dans cette optique d'épanouissement global ?

En ce qui concerne le retard scolaire, la FWB détient un record alarmant dont elle ne peut s'enorgueillir.

Réduire le taux de redoublement fait partie des objectifs louables du Pacte pour un enseignement d'excellence, mais :

- quelles passerelles administratives ou pédagogiques permettront de relier les intentions décrétales aux réalités de terrain ?
- comment les enjeux économiques et politiques sous-tendant cet objectif de diminution du redoublement s'harmoniseront-ils au profit d'une réflexion profonde quant aux bénéfices ou aux conséquences négatives jusque là engendrées ?

Introduite en 2017³, la constitution d'un dossier lié à la demande de maintien en M3, comprenant notamment le plan différencié d'apprentissage, a été rendue obligatoire.

Le présent travail apporte des éléments de réponses à l'importante problématique du maintien et des effets du décret.

Elle s'inscrit dans la continuité d'une mission réalisée en 2017/2018⁴ et devra idéalement être poursuivie afin d'évaluer avec plus de pertinence encore l'impact des nouvelles mesures et notamment leur(s) effet(s) sur un plus long terme.

Nous ne tenterons évidemment pas de remettre en question les récentes études des mondes scientifiques, sociologiques... qui, jusque-là, ne permettent pas d'avoir

¹ Le décret Code de l'enseignement fondamental et secondaire du 02.05.2019 emploie lui-même plusieurs substantifs (article 2.3.1-8)

² Décret "Ecole de la réussite" et décret "Missions" notamment

³ Circulaire n°6159 du 28.04.2017

⁴ Rapport SGI Fond Ord 2018 - Parmi les fondements nécessaires à l'épanouissement des élèves, Forces et Faiblesses de l'enseignement maternel en Fédération Wallonie – Bruxelles

un avis tranché sur le redoublement et moins encore sur ce redoublement spécifique qu'est le maintien en maternelle. Nous apporterons simplement un complément d'information basé sur l'expérience particulière qu'est celle du service de l'Inspection et dont l'avantage réside, entre autres, dans les moyens d'observation.

Le monde de l'école ne versera jamais dans le domaine des sciences exactes, il permettra toujours une confrontation d'idées. Il doit sans cesse se questionner afin d'évoluer.

Observer, évaluer, concevoir et proposer des pistes d'actions à expérimenter afin de permettre à l'élève de grandir, d'apprendre, de se construire avec ses différences (difficultés et richesses) sont des objectifs à poursuivre et à rencontrer au quotidien dans les pratiques de classes.

Puisse le lecteur découvrir dans ce rapport des leviers de réflexions, de recherches et surtout d'actions...

Les auteurs de ce rapport.

Table des matières

1. Contexte	5
2. Introduction et présentation de la question de recherche	6
3. Cadre théorique	7
4. Recherche	12
4.1. Modalités d'investigation	12
4.2. Constats et analyse	14
4.2.1. Généralités	14
4.2.2. Précisions	18
4.2.2.1. Du nombre de maintiens effectifs et du parcours des élèves pour qui le maintien a été refusé	18
4.2.2.2. De la situation des enfants en maintien ou ayant été maintenus en M3	23
4.2.2.3. De la situation des enfants pour lesquels le maintien a été refusé	35
4.2.2.4. De la prise en compte du plan différencié d'apprentissage	39
4.2.2.5. Des propos des acteurs de terrain quant à la mise en place de la différenciation	44
5. Conclusions	47
6. Un juste emportement face à ce qu'est notre école...	50
7. Propositions d'actions	53
7.1. Constitution et traitement du dossier de demande de maintien	53
7.2. Redoublement ou année complémentaire en P1, orientation vers l'enseignement spécialisé	54
7.3. Circulaires et décrets faisant foi	54
7.4. Outils et aides externes existants, à promouvoir	56
7.4.1. Les logopèdes	56
7.4.2. « Décolâge »	56
7.4.3. Aménagements raisonnables	56
7.4.4. Référentiels à paraître	56
7.4.5. Proposition de publications	57
7.4.6. Formation initiale et formation continuée	57
8. Références légales	58
9. Bibliographie	60
10. Annexes	62

	Table des graphiques	
1	nombre de demandes de maintien pour les années 2016-2017 et 2017-2018 en fonction du sexe	p.15
2	nombre de demandes de maintien pour les années 2016-2017 et 2017-2018 en fonction de la date de naissance	p.15
3	nombre de demandes par rapport aux différentes tranches de l'ISE	p.16
4	nombre de demandes par rapport à la pratique langagière hors école	p.16
5	nombre de demandes par rapport à la pratique langagière hors école	p.17
6	répartition des situations de l'échantillon	p.18
7	élèves maintenus à charge P.O.	p.19
8	répartition situations d'organisation des refus de maintiens pour l'année 2016-2017	p.20
9	parcours des élèves dont le maintien a été refusé, année 1 (en vert, les élèves inscrits dans leur classe d'âge, parcours sans retard)	p.20
10	parcours des élèves dont le maintien a été refusé, année 2 (en vert, les élèves inscrits dans leur classe d'âge, parcours sans retard)	p.21
11	pourcentage de maintiens précoces précédant la demande de maintien, selon données de l'enquête en ligne	p.22
12	pourcentage des situations d'élèves, maintenus ou l'ayant été, considérées comme bénéfiques	p.24
13	pourcentage des situations d'élèves, maintenus ou l'ayant été, considérées comme non bénéfiques, voire malvenues	p.25
14	pourcentage des critères "intervenants externes ou internes" dans le cadre des situations de maintien jugées bénéfiques	p.26
15	importance en % de facteurs influant sur le caractère bénéfique du maintien ou de l'année qui le suit	p.27
16	nombre de demandes introduites en fonction de la taille de la classe	p.28
17	nombre de demandes introduites en fonction de la taille de l'implantation.	p.29
18	nombre de demandes introduites en fonction du type d'organisation de la classe	p.29
19	nombre de demandes introduites en fonction du type d'organisation de la classe et de la taille de la classe	p.30
20	pourcentage des facteurs induisant un dommage suite à l'autorisation de maintien en M3	p.32
21	situations regrettables dans le cadre de maintiens refusés, en pourcentage de dommages constatés	p.35
22	situations heureuses dans le cadre de maintiens refusés, en pourcentage de caractéristiques positives	p.36
23	pourcentage des familles partenaires de l'école par rapport aux différentes tranches de l'ISE	p.37

1. Contexte

Depuis l'année scolaire 2017-2018, le Service Général de l'Inspection a été désigné par le Cabinet de Madame la Ministre pour mener des travaux de recherche "sur le terrain des établissements scolaires" et réunir des éléments l'éclairant, notamment, sur la mise en place de directives récentes.

Dans ce cadre, un rapport avait été rédigé en ce qui concerne les maintiens en 3^e maternelle. Ce document, intégré dans un travail de recherche plus large⁵, a été remis au Cabinet de Madame la Ministre Schyns en fin d'année scolaire 2017-2018.

Parallèlement à cela, un rapport a été demandé aux deux inspectrices ayant en charge la présidence et le secrétariat de la Chambre de recours contre l'avis défavorable sur la possibilité de fréquenter l'enseignement maternel pendant la première année de la scolarité obligatoire (AG 08-03-2017). Ce rapport⁶ fourni à Madame la Ministre Schyns au terme de l'opération de juin 2018 lui a été présenté en novembre 2018. Il a été ensuite présenté aux délégués des Associations de parents et à la Commission de Pilotage.

Le contenu de ces documents, en lien direct avec l'une des préoccupations essentielles de la législature en cours, a conduit le Cabinet et Madame la Ministre à demander la poursuite des investigations dans le domaine du maintien en 3^e maternelle, à travers une nouvelle recherche qui permettrait d'enrichir les constats effectués.

C'est en effet la deuxième année de mise en application des nouvelles dispositions en ce qui concerne ces demandes de maintien: il est ainsi possible aujourd'hui d'effectuer une certaine évaluation de leur impact.

De plus, à l'heure de la mise en place progressive d'autres dispositifs défendus dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (dossier d'accompagnement de l'élève DAccE, obligation scolaire dès 5 ans, aménagements raisonnables, entre autres), il est intéressant de pouvoir apprécier les effets réels des prescrits - tant au niveau des établissements que dans le cursus des élèves - afin de réguler leurs applications et d'harmoniser peut-être leurs contenus.

⁵Parmi les fondements nécessaires à l'épanouissement des élèves, Forces et Faiblesses de l'enseignement maternel en Fédération Wallonie – Bruxelles SGI 2017-2018

⁶ Service général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire (2017). *Maintiens 2016-2017*. Document interne

2. Introduction et présentation de la question de recherche

Le travail de recherche effectué par le SGI en 2017-2018 a permis de récolter des informations auprès des équipes éducatives concernées par un maintien en M3⁷.

Les représentations qu'a le corps enseignant de la validité des maintiens ont été, alors, explorées.

Le rapport établi par les collègues en charge de la Chambre des recours a permis d'établir le nombre de dossiers traités depuis l'entrée en vigueur du nouveau prescrit, le nombre de maintiens en M3 acceptés et refusés. Une analyse des données encodées lors du premier traitement des dossiers par le SGI, puis lors de la séance de la Chambre des recours, a révélé d'autres données quantitatives. On peut trouver dans ledit rapport une confirmation de diverses conclusions émises par de nombreux chercheurs⁸: la prédominance de demandes pour des enfants de sexe masculin, pour des enfants nés entre octobre et décembre, notamment.

On y lit aussi le nombre très important de demandes refusées pour défaut dans la constitution du dossier et, principalement, en ce qui concerne le plan différencié d'apprentissage.

Sur base de ces constats, il nous a semblé important de nous pencher sur deux aspects de l'impact que peut avoir l'application des directives entrées en vigueur, pour les écoles, au printemps 2016:

- l'aspect "économique"⁹ de ces dispositions: éviter un maintien, forme de redoublement, qui génère un investissement budgétaire important alors que ses effets pédagogiques sont reconnus comme peu (voire pas) efficaces;
- l'aspect "politique"¹⁰ de cette réforme: imposer l'élaboration d'un plan différencié d'apprentissage qui, à (très) court terme, devrait induire dans les équipes éducatives, un regard plus positif vis-à-vis de l'enfant en difficulté ainsi que des pratiques pédagogiques adaptées, le tout dans une visée de non-discrimination.

La volonté des membres du groupe de travail est d'analyser ces deux points en gardant d'abord et surtout comme objet central et essentiel : l'enfant, son parcours, l'encadrement qui lui est offert. Car c'est bien lui, l'enfant qui grandit, qui doit rester la préoccupation principale de l'École.

⁷ M3 ou 3^e maternelle

⁸ *Analyse des causes et conséquences du maintien en 3^e maternelle en communauté française de Belgique* Université Libre de Bruxelles

⁹ Terminologie en lien avec l'article du professeur Draelants (Girsef, juin 2018)

¹⁰ Terminologie en lien avec l'article du professeur Draelants (Girsef, juin 2018)

3. Cadre théorique

Le rapport du SGI, qui analysait en 2017-2018 les forces et faiblesses de l'enseignement maternel, dans son axe sur le maintien en M3, mettait en avant les points suivants:

- l'unanimité des auteurs pour confirmer la résistance des acteurs de terrain au changement de pratiques en matière de maintien (Indicateurs, 2016) ainsi que la permanence de certaines croyances ou représentations (Crahay, 1996 ; Khan, 2011 ; Chenu, 2012) ;
- la persistance de critères de sélection, relativement ancrés dans l'inconscient collectif des enseignants, qui induit une forme de discrimination. Ainsi, être garçon, né en fin d'année et vivant en milieu défavorisé augmente de moitié le risque d'être maintenu en M3. Évidence mise en avant dans diverses recherches internationales et en FWB ;
- l'insuccès de la mise en œuvre du décret « École de la réussite » (14 mars 1995), réclamant notamment « une organisation en cycles permettant à chaque enfant de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée à la maternelle à la fin de la deuxième année primaire » ;

mais aussi, parallèlement,

- des tentatives provenant de l'autorité politique pour réduire le nombre de maintiens à travers une information, dispensée via de multiples canaux ou encore via l'initiative de projets comme « Décolâge », qui non seulement renseignerait, mais outillerait et rassemblerait les personnes partenaires d'une démarche de recherche d'un mieux agir pédagogique ;
- la mise en œuvre récente d'une procédure de demande de maintien en 3^e maternelle obligeant les équipes éducatives à constituer un dossier au service de l'accompagnement de l'élève ;
- l'espoir, généré par le Pacte pour un enseignement d'excellence, d'un changement de croyances et de pratiques.

Le rapport du SGI¹¹ établi à la suite des opérations de traitement des demandes de maintiens des deux dernières années scolaires confirme de façon éclatante les conclusions des chercheurs en matière de critère de sélection des enfants à maintenir en M3 :

"Les enfants nés fin d'année sont davantage maintenus que les autres. Cette différence en fonction du mois de naissance est à rapprocher des différences de maturité mises en avant par les enseignants et qui font naître chez eux un doute quant à la possibilité pour ces enfants de suivre une 1^e primaire avec fruit.

La difficulté à se concentrer, le caractère plus « turbulent » qui pourraient être préjudiciables au moment du passage en 1^e primaire, ou la nécessité de rester assis sur un banc une grande partie de la journée devient réelle aux yeux des titulaires de M3.

¹¹ Service général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire (2017). *Maintiens 2016-2017*. Document interne

Quelle que soit l'année prise en compte, 9 % des demandes concernent des enfants nés au premier trimestre de l'année, 54% des demandes concernent des enfants nés au dernier trimestre de l'année. (...)

Le fait d'être un garçon est un critère validé une fois de plus: ce sont 66% des dossiers qui concernent des garçons.

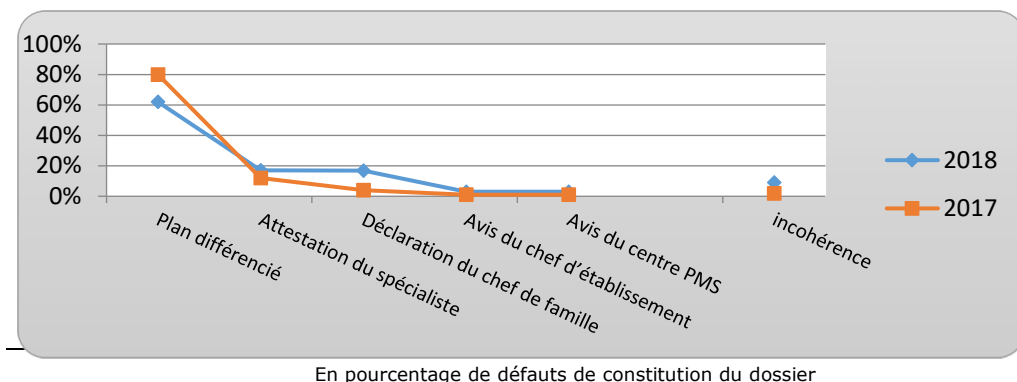
Notre expérience (...) nous permet de noter que, de façon générale, les garçons ont un développement quelque peu différent de celui des filles. À 5 ans, ils sont globalement moins enclins à apprécier les travaux de graphisme, dessin et autres exercices d'écriture. Ils se montrent moins attentifs, minutieux et préoccupés par les détails ; ils visent plus souvent l'atteinte rapide du résultat final.

Lorsque l'on sait que nombre de maintiens sont demandés pour raison de difficultés en psychomotricité fine ou en maintien de l'attention, critère estimé requis pour l'entrée en P1, on peut comprendre sans doute une partie des motivations avancées par les titulaires..."

Ce même rapport distingue les raisons qui ont conduit au refus de maintien lors de l'analyse des dossiers. Il apparaît que l'écrasante majorité des refus tient à un manque de respect des directives en ce qui concerne la compilation des pièces qui constituent le dossier d'apprentissage différencié.

"On remarque qu'un nombre important de dossiers sont irrecevables par manque total ou partiel des informations requises dans le plan différencié d'apprentissage.

Il se trouve malgré tout une prise de conscience des équipes éducatives en la matière puisque le pourcentage de ces défauts de constitution du dossier passe de 80 à 62 % des dossiers refusés."



Enfin, ce rapport mentionne également quelles ont été les prises de position des membres de la Chambre de recours lors de l'analyse des dossiers en vue de rendre un avis:

"Les justifications des refus qui ont suivi l'analyse des dossiers sont d'ordres divers. On peut cependant noter que: (...)

- le fait que les dispositions d'aide annoncées peuvent, sans contredit, être appliquées en P1 est apparu évident dans de très nombreux cas ;

- le fait que le « maintien » en M2 ou dès la M1 ne peut être systématiquement envisagé comme un argument plaçant pour une poursuite « naturelle » du cursus à travers le maintien en M3."

Il faut en effet signaler que le dossier est parfois constitué en aval d'un maintien appliqué en M1 ou en M2, ce qui est interpellant et inquiétant.

Les auteurs du présent rapport ont été également interpellés par certaines données établies par le travail des responsables de la mise en place de « Décolâge » (Chenu, 2014). Dans le diaporama qui a été présenté au groupe de travail, en octobre 2018, par ce chercheur, on peut lire que les entrées dans l'enseignement spécialisé sont de plus en plus préconisées au fil du cursus fondamental par les écoles, sans doute, et suivies par les parents. Ce constat donne à penser que les outils de remédiation sont encore loin d'être présents et/ou efficaces dans l'ensemble des écoles fondamentales. Il inquiète : un maintien refusé en M3 pourrait-il se voir remplacé par un redoublement en P1 ou une orientation vers l'enseignement spécialisé ?

En France, certaines tentatives d'implication des acteurs de terrain dans la résolution du problème du redoublement ont vu le jour: il s'agit de « conférences de consensus » qui rassemblent chercheurs et enseignants autour d'une problématique qui est envisagée collectivement. Ce type de rencontre devrait prochainement voir le jour en FWB¹².

Le rapport du Cnesco¹³ note le bénéfice que l'on trouve dans l'organisation des classes multiâges ou dans les interventions spécifiques mises en place dès la maternelle dans un objectif d'évitement du redoublement.

Il reste assez malaisé cependant de tenter une comparaison entre les réalités de la FWB, ses tentatives de solutions à apporter au problème et les systèmes mis en place dans les différents pays de l'UE - voire les régions, provinces de ces pays - différant tant par les moments définis pour l'entrée dans l'école que pour la durée de la scolarisation « maternelle » (Eurydice, 2015). Les organismes de prises en charge des enfants en bas âges sont ici dépendants d'un ministère de l'éducation, là d'un ministère de la santé, ce qui implique des objectifs diversifiés ; les institutions sont complètement ou partiellement subsidiées par les pouvoirs publics... De nombreuses variantes qui n'autorisent pas une comparaison significative entre les pratiques et l'évaluation de leurs bénéfices.

Une commission européenne a cependant travaillé durant trois années à rassembler pour chaque pays (ou région, selon les cas) des données qui informent d'une part sur la diversité des prises en charge par les pouvoirs publics des enfants qui ne sont pas encore en âge d'obligation scolaire et, d'autre part, sur les aménagements et directives mis en place par ces mêmes pouvoirs afin de réduire la fracture scolaire entre les enfants qui nécessitent un encadrement particulier et les autres.

Un relevé de « bonnes pratiques » a été effectué par les représentants de chaque pays (ou région), des rencontres, des échanges et des colloques ont été organisés, des situations spécifiques de structures innovantes ont été observées et analysées. Ce travail de recherche a permis la rédaction de recommandations assorties d'un outil d'analyse et d'actions¹⁴. Ce rapport met en évidence d'une part l'importance de la relation avec les familles et, d'autre part, celle d'un plan d'apprentissage adapté à chaque problématique d'élève et constitué par l'équipe enseignante entière.

Répondant à une recherche de Draelants – à laquelle référence est faite au chapitre 2 de ce rapport – une équipe de chercheurs a produit un écrit¹⁵, très récent, au sujet du redoublement. Notre travail, entamé avant la parution de cet article, s'articule tout naturellement autour de

¹² Circulaire 6914 du 12-12-2018

¹³ « La différenciation dans l'enseignement : État des lieux et questionnaire » – A. Forget – mars 2017

¹⁴ *Outil d'auto-réflexion sur l'environnement d'éducation inclusive préscolaire* (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017).

¹⁵ Les cahiers des Sciences de l'Éducation n°38, 2019 – UCL, ULg

préoccupations communes : le bénéfice apporté aux enfants et à l'apprentissage à travers les dispositions légales et les organisations d'école mises en place. Dans cet article, il nous plait de relever quelques réflexions ainsi partagées :

- une politique de réduction du redoublement pourrait réduire l'inégalité scolaire, pour autant qu'elle s'accompagne d'une réelle modification de stratégies dans la gestion de difficultés d'apprentissage ;
- contrairement aux résultats des recherches concernant le redoublement en primaire, "*deux études (2008 et 2016) rapportent des évolutions positives sur plusieurs années suite à un redoublement [en maternelle]. Les chercheurs "notent un effet positif du redoublement à cette étape sur le jugement des enseignants concernant le bien-être, les relations avec les pairs, la concentration et le comportement des élèves. Une étude américaine obtient des résultats semblables sur l'intérêt pour la lecture et les difficultés émotionnelles trois ans après un redoublement en maternelle, mais plus après cinq ans". Pourrait-on lier ce constat avec le résultat d'autres recherches qui notent, elles, le bénéfice de classes dites de « transition » et où l'enfant, retenu en maternelle, ne vit pas le même curriculum que durant l'année qu'il redouble ?*
- par ailleurs, il est montré que les élèves ayant redoublé en 1^e primaire ont plus de risque que les élèves faibles promus d'être orientés vers l'enseignement spécialisé ou de changer d'école ;
- enfin, l'article dont il est ici question mentionne que les résultats des nombreuses recherches réalisées jusque-là - qui traitent des données globales et non pas individualisées - ne signifient pas qu'une décision de redoublement n'est jamais judicieuse ou justifiée ;
- "*les études appliquant les designs les plus sophistiqués ont tendance à trouver des effets moins généreux qu'autrefois pour les résultats positifs et moins dramatiques que par le passé lorsqu'ils sont négatifs*" ;
- il semble prioritaire d'aider les acteurs éducatifs à mettre sur pied des solutions autres que le redoublement pour les enfants en difficulté d'apprentissage.

Et c'est en complet accord avec Jimerson¹⁶ (2004) que nous citerons, pour conclure ce chapitre : « *si le redoublement était un médicament, il serait interdit, car il n'a pas fait la preuve de ses bénéfices (...). Si nous voulons (...) soutenir les élèves en difficulté, il est temps de changer de médecine.* »

¹⁶ Cité dans l'article dont question

4. Recherche

4.1. Modalités d'investigation

Afin de recueillir des informations à la fois générales et particulières, le groupe de travail a opté pour un double fonctionnement.

D'une part, une collecte de données a été mise en place à travers une requête faite aux directions d'école qui ont introduit une demande de maintien durant les années scolaires 2016-2017 et 2017-2018. Un questionnaire élaboré par l'ensemble des membres du groupe a été mis en ligne durant une période de trois mois au moyen d'un logiciel d'enquête¹⁷ utilisé régulièrement par le SGI. Certaines réponses à ce questionnaire ont été traitées par une partie des membres du groupe de départ. D'autres informations, contenues dans ce questionnaire, n'ont pas été utilisées pour l'établissement du présent rapport ; elles constitueront sans nul doute une possible source d'investigations futures.

D'autre part, deux documents¹⁸ de prises d'indices ont été élaborés afin de recueillir sur le terrain des données en ce qui concerne la façon dont les équipes envisagent l'accompagnement des enfants en difficultés. Des visites ont été réalisées durant les mois de janvier et février 2019, par l'ensemble des membres du groupe de recherche, associés en duos. L'observation en classe se voulait ainsi la plus objective et la plus complète possible, les constats étant partagés.

Les directions d'école ainsi que les P.O. ont été prévenus officiellement des visites durant le courant du mois de décembre 2018. Il n'était pas question pour le groupe que la venue dans l'école puisse être assimilée à une « inspection traditionnelle » ou perturbe d'une quelconque manière les habitudes des classes. Aucun document particulier n'a dû être rempli ou préparé par la direction ou les enseignants concernés. Les visites se sont déroulées en fonction des horaires des classes, ont parfois été reportées en fonction d'absences des titulaires, des élèves ou en fonction d'organisations propres à la classe.

Chaque visite a été précédée de l'analyse du dossier de demande de maintien de l'élève introduit par les parents, assorti de l'avis rendu par le SGI et des documents introduits lors d'un éventuel recours.

La visite elle-même s'est déroulée en plusieurs étapes, non hiérarchisées dans le temps:

- une phase d'observation des documents du dossier conservés dans l'école (direction ou classe) et des compléments possibles ;
- une analyse des documents de l'élève en comparaison avec ceux des élèves de la classe, des documents de l'enseignant et des référentiels collectifs ou individualisés ;
- une observation de l'enfant au travail : ses manières de réagir, d'apprendre, d'être face aux apprentissages et dans le groupe ; les sollicitations venues des adultes, etc. ;
- à minima, un échange avec le titulaire, mais aussi, selon les occasions, avec des enseignants concernés par la demande (M3, collègue de P1 ou P2). La direction de l'école a été rencontrée à chacune des visites ; des intervenants autres tels que logopèdes, enseignants issus du projet d'intégration... ont aussi été entendus parfois.

¹⁷ Logiciel "Sphinx" - questionnaire aux écoles à trouver en annexe 1

¹⁸ À trouver en annexe 2 et 3

L'échantillon retenu pour cette seconde partie de la recherche a été dicté par ces critères, pour chaque duo d'observateurs : 10 demandes de 2016-2017 et 10 demandes de 2017-2018 dont, pour chaque année, 5 cas de maintiens autorisés, 5 cas de maintiens refusés. Soit au total, une bonne centaine de situations de demandes.

Il est à noter qu'en ce qui concerne l'année 2016-2017, il a été plus malaisé de trouver des situations d'élèves encore présents dans l'école fréquentée au moment de la demande. Une répartition équitable des cas envisagés par rapport aux régions s'en est vue compliquée. Cependant, en fin de sélection, il appert que l'ensemble du territoire de la FWB a été couvert, à raison de 11 situations pour Bruxelles et le Brabant wallon (9% des cas observés), 28 pour la province de Liège (22%), 58 pour celle du Hainaut (45 %), 14 pour celle de Namur (11%) et 17 pour la province du Luxembourg (13%).

Les données recueillies et encodées lors des observations en classe ont donné lieu elles-mêmes à trois nouveaux documents d'encodage, basés sur l'ensemble des constats¹⁹ : un tableau qui précise les conditions de prise en charge de l'enfant et qui a permis au groupe d'apprécier l'ensemble de sa situation en termes de bénéfices d'apprentissage ou de bien-être global ; un deuxième qui relève les actions des divers intervenants ; un dernier qui demande à chaque groupe d'observateurs de relever les besoins et suggestions énoncés par les différentes personnes rencontrées et d'exprimer des propositions d'actions en fonction des constats établis et des discours entendus.

Comme pour tout rapport général établi par le SGI, les informations récoltées dans les écoles sont rendues anonymes ; ce qui a été annoncé comme tel lors des visites et a favorisé un échange libéré.

¹⁹ À trouver en annexes 4 et 5

4.2. Constats et analyse

4.2.1. Généralités

Près de 620 établissements ont introduit une demande de maintien pour des élèves inscrits en troisième maternelle les années scolaires 2016-2017 ou 2017-2018. Certains de ces établissements étaient concernés par l'une ou l'autre de ces années, d'autres par les deux.

Près de la moitié des directions (304 réponses valides) ont répondu à l'enquête en ligne qui leur a été proposée. Une réserve doit être émise quant à l'encodage des réponses ainsi fournies, et conséquemment au traitement qui en a été possible: tous les répondants n'ont pas nécessairement répondu de manière complète à l'ensemble des questions posées. L'analyse des données recueillies est effectuée sur base de cette précaution.

Le nombre de réponses reçues, par province, est relativement représentatif du nombre total de demandes de maintien en troisième maternelle introduites pour les deux années scolaires.

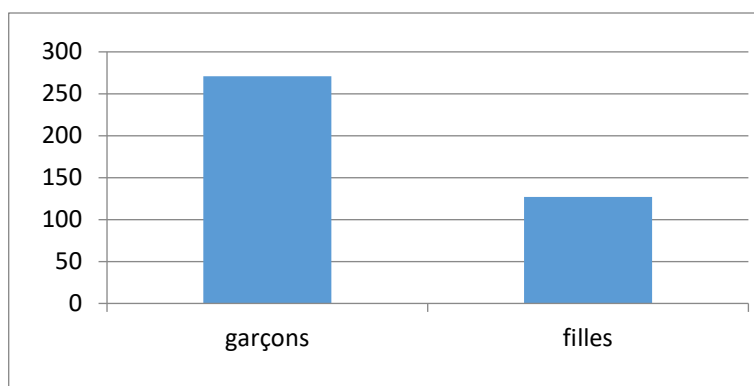
Pour ce qui est des demandes introduites en 2016-2017, c'est en Hainaut que le nombre d'élèves inscrits en M3 est le plus élevé²⁰. Corolairement, le nombre de demandes de maintien y est le plus élevé, mais proportionnellement, c'est cependant dans la province de Namur que le taux de demandes est le plus important (1,13% du nombre d'enfants inscrits en M3):

	nb d'élèves inscrits en M3 au 30-09-2017	nb de demandes introduites pour l'année 2017-2018	pourcentage de demande par rapport au nb d'élèves inscrits en M3 au 30-09-2017	nb de demandes introduites pour 2017-2018 répertoriées dans l'enquête en ligne	pourcentage de demandes répertoriées dans l'enquête par rapport au nb de demandes introduites pour l'année 2017-2018
Hainaut	15036	142	0,94%	98	69%
Bruxelles	13353	87	0,65%	32	37%
Liège	11758	66	0,56%	44	67%
Namur	5505	62	1,13%	31	50%
Luxembourg	3588	31	0,86%	14	45%
Brabant wallon	4303	28	0,65%	15	54%
Total	53543	416	0,78%	234	56%

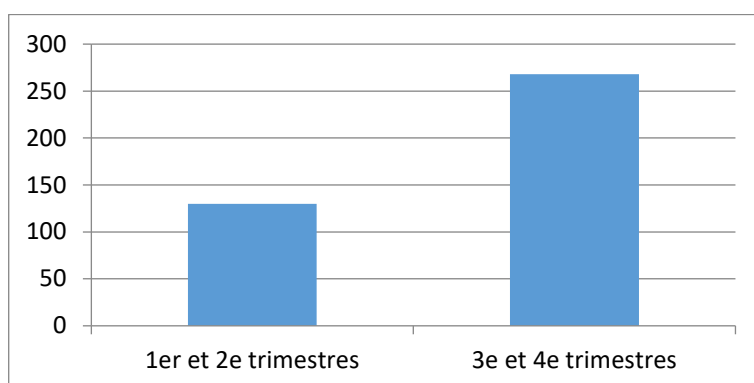
L'analyse des résultats globaux émanant de l'enquête met, sans surprise, en évidence que les garçons sont majoritairement concernés par une demande de maintien (271 demandes pour les garçons et 127 concernant les filles) et que plus de 67% des élèves pour lesquels une demande de maintien a été introduite sont nés au cours des troisième et quatrième trimestres (268 demandes). Ce constat rencontre ceux qui sont établis dans de nombreuses recherches, notamment celle de Chenu²¹ qui a présidé à la mise en place du projet Décolâge.

²⁰ Données issues du fichier: Implantations & écoles 2016-2017/2017-2018 – SGI

²¹ Analyse des causes et conséquences du maintien en 3^e maternelle, Chenu, 2011, partie 1, page 49



Graphique 1 : nombre de demandes de maintien pour les années 2016-2017 et 2017-2018 en fonction du sexe



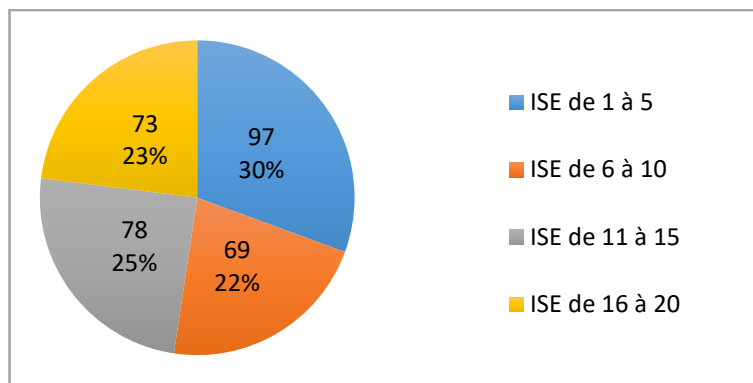
Graphique 2 : nombre de demandes de maintien pour les années 2016-2017 et 2017-2018 en fonction de la date de naissance

Par contre, d'autres résultats issus de l'analyse des données fournies par les directions d'école tendent à remettre en question certaines représentations à propos des réalités scolaires ou familiales qui motiveraient voire justifieraient un maintien.

Il en est ainsi de l'ISE²² qui, dans l'imagerie scolaire est un des critères induisant, tout naturellement, un risque de redoublement et donc, de maintien en M3.

Les établissements qui ont fait une demande de maintien durant les deux années scolaires 2016-2017 et 2017-2018 et qui ont répondu à l'enquête en ligne nous donnent une tout autre vision de la situation :

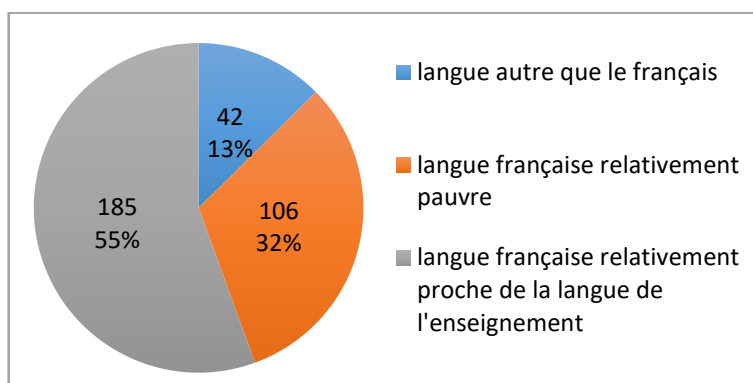
²² Indice socioéconomique des établissements



Graphique 3: nombre de demandes par rapport aux différentes tranches de l'ISE

Malgré une légère prédominance d'établissements dont l'ISE se situe dans la première tranche (97) et qui donc accueillent une population dite moins favorisée, on constate une représentation relativement partagée de l'ensemble des demandes par rapport à l'ISE (de 69 à 78 demandes). La classe d'encadrement différencié n'est donc pas un indice significatif de maintien en troisième maternelle pour les établissements ayant répondu à l'enquête.

Les réponses à l'enquête en ligne permettent de tordre le cou à une autre représentation bien ancrée dans le monde scolaire, à savoir : le fait qu'employer dans l'environnement en dehors du contexte scolaire une langue française relativement pauvre ou une langue étrangère accroît forcément le risque de maintien.

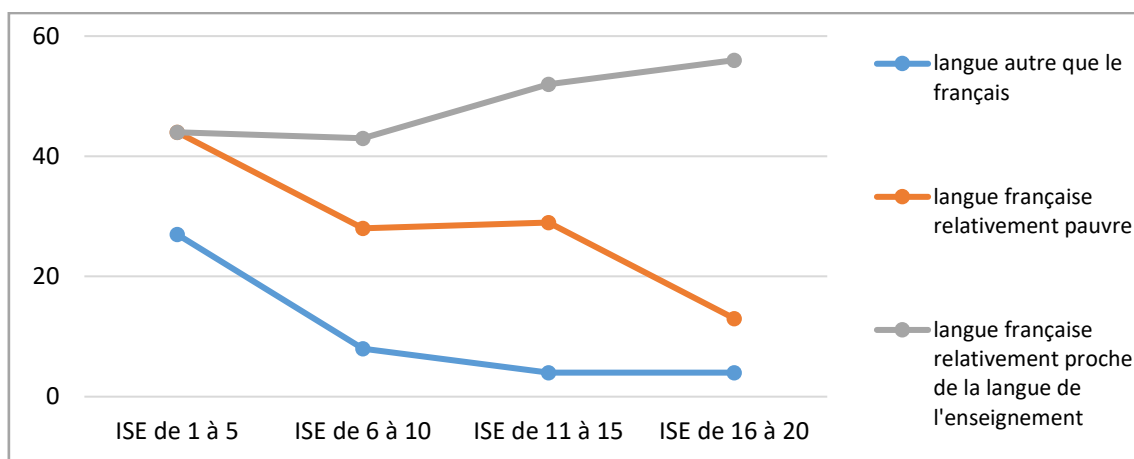


Graphique 4 : nombre de demandes par rapport à la pratique langagière hors école

On peut lire ici que plus de la moitié des élèves dont il est question dans les réponses à l'enquête ne sont pas en difficulté par rapport à la langue de l'enseignement puisque la langue qu'ils pratiquent hors école en est relativement proche.

Par ailleurs, force est de constater néanmoins que plus d'un élève sur dix pratique une langue autre que le français à la maison et que, pour environ un sur trois, le français parlé reste relativement pauvre. Pour cette part d'élèves, les difficultés relevées par rapport à la langue de l'enseignement constituent sans doute un des facteurs ayant influencé l'équipe éducative lors de la demande de maintien.

Le croisement des données concernant l'indice socioéconomique et une pratique langagière plus ou moins proche de la langue de l'enseignement apporte cependant un regard complémentaire, qui justifie sans doute les représentations des uns et des autres :



Graphique 5 : nombre de demandes par rapport à la pratique langagière hors école

Ainsi, lorsque la langue pratiquée à la maison est relativement proche de la langue de l'enseignement, les résultats sont relativement semblables d'une classe d'indices socioéconomiques à l'autre. Quand la langue française est relativement pauvre et dans le cas où la langue pratiquée à la maison n'est pas le français, les maintiens sont plus importants dans les classes d'indices socioéconomiques plus faibles.

De l'analyse des données encodées par les directions d'école ayant participé à l'enquête, on retiendra :

- que les garçons et les enfants nés en fin d'année restent majoritairement concernés par les demandes de maintiens en M3 ;
- que l'ISE de l'école n'est pas nécessairement un critère induisant le maintien ;
- que la pratique d'une langue proche de la langue de l'enseignement n'est pas un critère qui tend à éviter la demande de maintien ;
- que c'est, au contraire, la conjugaison de ces deux facteurs (ISE faible et langue française pauvre) qui, elle, favorise la demande de maintien.

On pourrait supposer que cette forme de « fatalité », mentionnée dans certaines recherches et qui était celle des régions les plus appauvries socioculturellement, tendrait à se corriger puisque, proportionnellement, ce n'est plus dans ces provinces que le nombre de demandes de maintiens est le plus élevé.

La proportion de demandes de maintien introduites par rapport au nombre d'élèves inscrits en M3 peut aujourd'hui paraître dérisoire (0,78% des élèves inscrits en M3). Ce nombre est sans doute la résultante des nouvelles dispositions en matière d'introduction des dossiers de demandes de maintien : 416 demandes en mai 2017 pour 3066 introduites dix ans plus tôt (2007-2008).

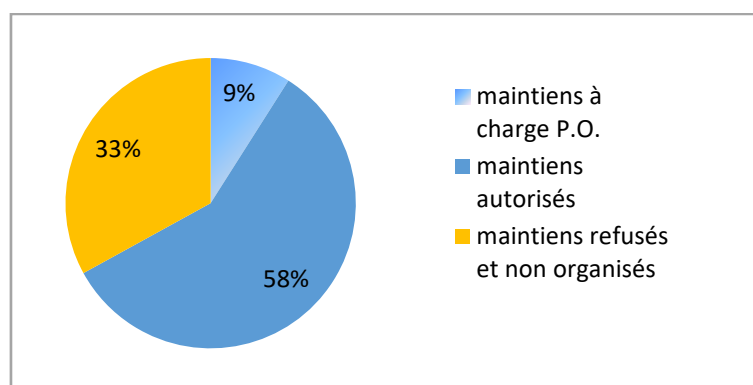
4.2.2. Précisions

Dans l'analyse qui suit, il sera traité, en tout ou en partie, des informations recueillies au travers des outils prévus pour les observations en école²³ et qui concernent 128 situations de demandes de maintiens en M3: 65 situations d'enfants pour l'année scolaire 2016-2017 et 63 pour l'année suivante (2017-2018). Ceci équivaut à 14% des demandes enregistrées pour l'ensemble des années 2016-2017 et 2017-2018.

Les résultats et pourcentages qui suivent concernent donc, pour une partie, uniquement 14% de l'ensemble des demandes de maintien (128 suivis individuels pour un nombre total de 940 dossiers encodés pour les années 2016-2017 et 2017-2018). Ces résultats seront cependant appuyés tout au long de l'analyse par ceux qui ont été recueillis à partir des données valides de l'enquête en ligne et qui concernent dès lors un plus grand nombre de situations.

4.2.2.1. Du nombre de maintiens effectifs et du parcours des élèves pour qui le maintien a été refusé

Parmi les 128 demandes qui ont fait, cette année, l'objet d'un suivi particulier pour analyse, 58% (74) ont obtenu l'autorisation du maintien.



Graphique 6: Répartition des situations de l'échantillon

33 % des situations de l'échantillon (demandes de 2016-2017 et de 2017-2018) concernent des enfants non maintenus en M3, 58% concernent des enfants pour lesquels le maintien a été autorisé par l'administration et 9% pour lesquels il a été organisé à charge du P.O.

Parmi les 65 situations de 2016-2017, on trouve 41 cas de maintiens effectifs (63% des situations analysées) et 24 cas de maintiens refusés et non organisés (37% des situations analysées).

Parmi les 63 situations de 2017-2018, on trouve 45 cas de maintien effectifs (71% des situations analysées) et 18 cas de maintiens refusés et non organisés (29% des situations analysées).

Des P.O., comme le décret le permet, ont effectivement fait le choix de maintenir, à leur charge, un enfant pour lequel le SGI²⁴ avait émis et justifié un avis contraire au maintien. Pour ce qui

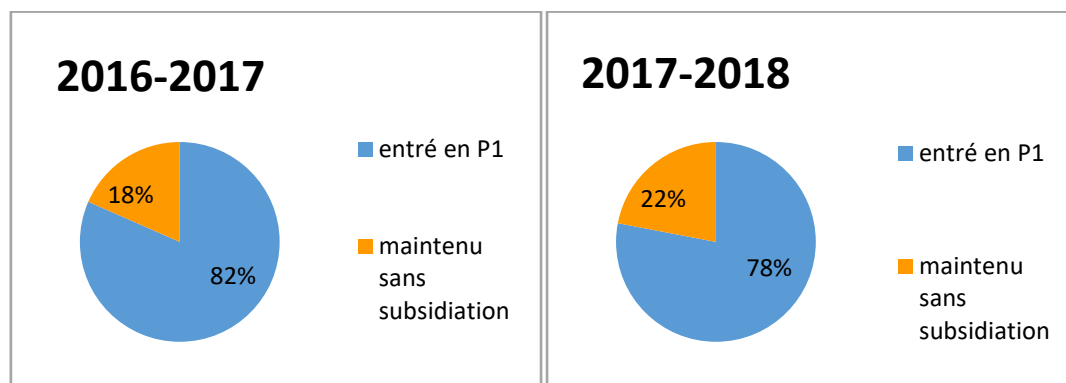
²³ À trouver en annexes 2 et 3

²⁴ SGI: Service général de l'Inspection (ce qui englobe ici le traitement premier des dossiers de demande et les avis de la Chambre de Recours)

est des situations analysées, il s'agit de 6 enfants pour l'année 2016-2017 (9% du nombre de cas analysés) de même que pour l'année 2017-2018 (10% du nombre de cas analysés). La proportion de maintiens à charge PO par rapport au nombre de maintiens autorisés qui ont fait l'objet de l'analyse reste ainsi stable d'une année à l'autre.

Selon les données de l'enquête en ligne, ce sont 18 élèves sur 88 qui ont fait l'objet d'un maintien sans subsides.

Il s'agit, pour l'année 2016-2017, de 7 élèves pour les 38 situations de refus déclarées dans l'enquête et, pour l'année 2017-2018, de 11 élèves pour les 50 situations de refus déclarées.

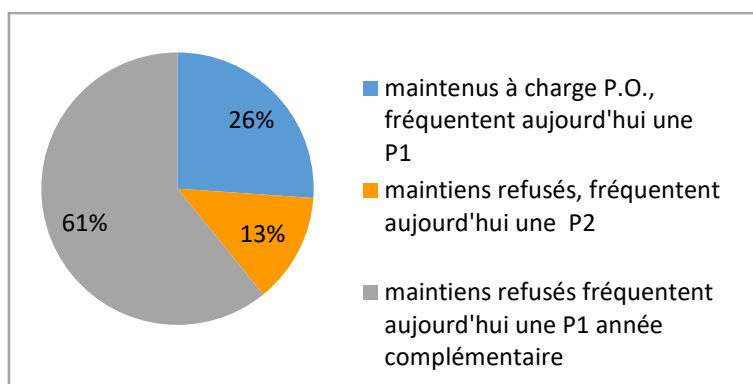


Graphique 7: élèves maintenus à charge P.O.

Les nombres qui sont déduits des déclarations des directions d'école font ainsi écho à ceux qui ont été constatés dans les analyses de situations particulières.

Malgré les refus officiels, on constate donc que des maintiens sont organisés sur fonds propres ou de manière peu légale par les P.O. (enfant inscrit en P1 mais qui fréquente presque exclusivement la M3, par ex.) et ce pour près de 20% des cas.

De plus, pour ce qui est des 30 demandes de l'échantillon ayant essuyé un refus d'autorisation de maintien en 2016-2017 (24 non organisés et 6 à charge P.O.), on constate qu'à l'exception de 3 cas un système de compensation à l'année de maintien en M3 a été mis en place par l'école (année complémentaire, maintien à charge P.O.). C'est donc près de 90% de ces enfants qui connaissent aujourd'hui un retard d'un an.



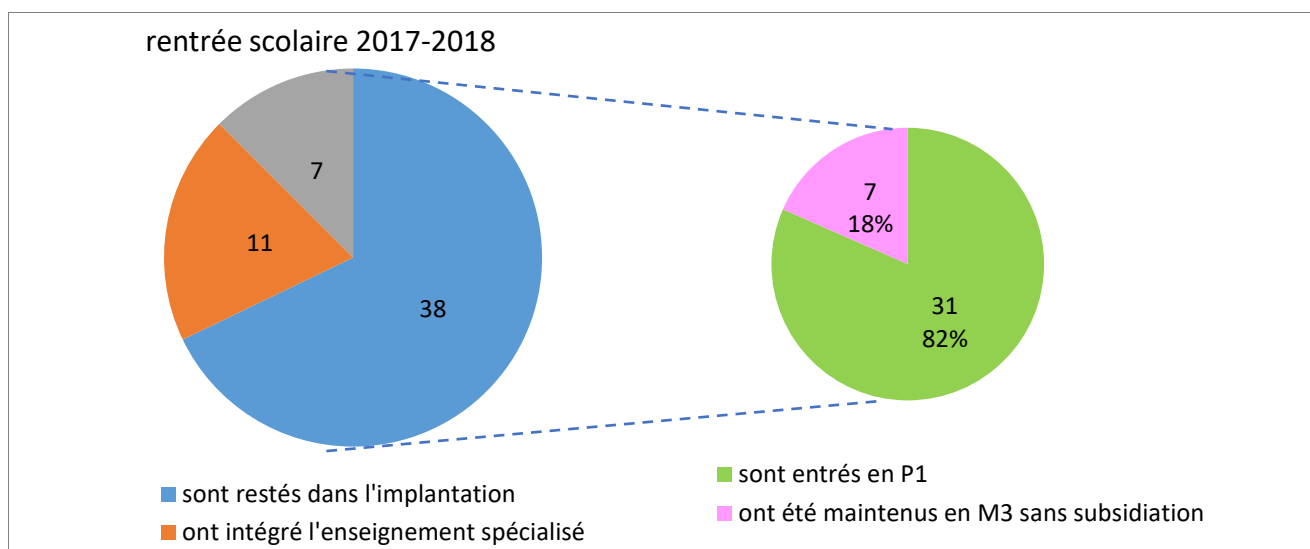
Graphique 8 : Répartition situations d'organisation des refus de maintiens pour l'année 2016-2017

On peut donc raisonnablement considérer que c'est plus que 67% des demandes de maintiens analysées lors des visites en école (58 % de cas avec autorisation et 9% de cas à charge P.O.) qui ont été réellement suivies d'une mise en place d'un maintien - complet ou partiel - en M3.

En fonction des nombres collectés dans l'enquête en ligne, 56 élèves, dont la demande de maintien a été refusée sur base de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française du 8 mars 2017, auraient pu se trouver en P2 dans leur école le 1^{er} septembre 2018, pour autant que la décision du SGI ait été respectée.

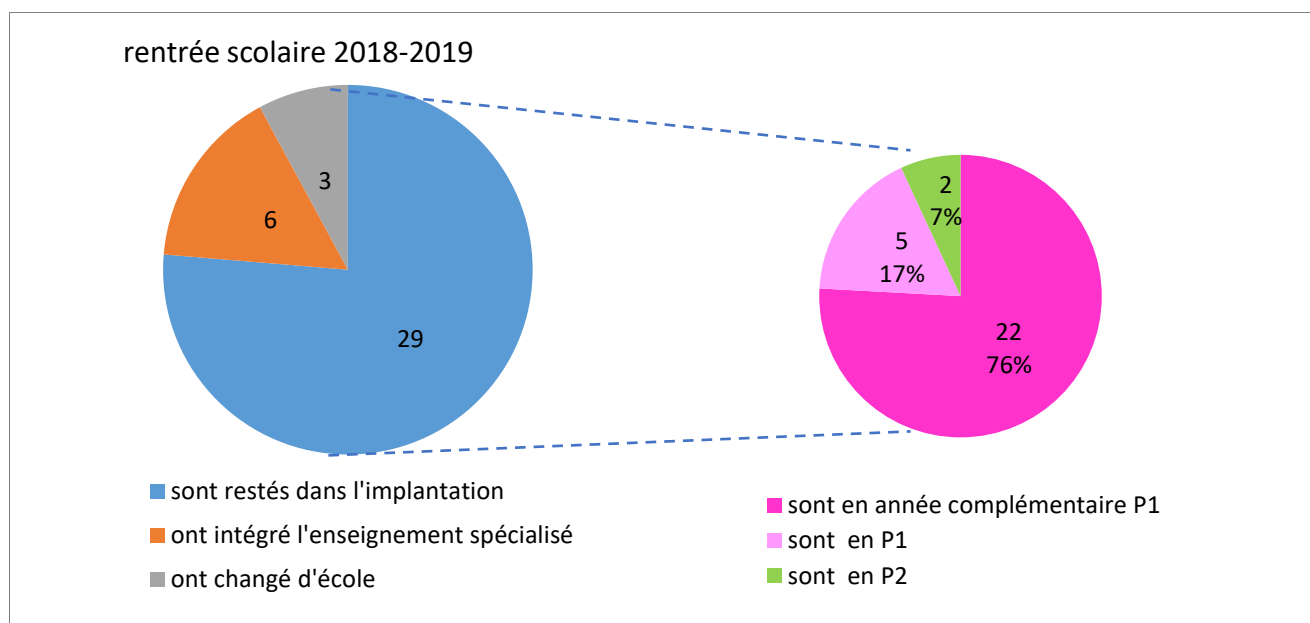
Leur parcours scolaire s'est pourtant établi comme suit:

1. l'année scolaire 2017-2018, 38 sont restés dans l'établissement qui était à l'origine de la demande, 11 ont intégré l'enseignement spécialisé et 7 ont changé d'école. Parmi les 38 élèves poursuivant la scolarité dans la même école, 31 sont entrés en P1 et 7 ont été maintenus sans subsides.



Graphique 9: parcours des élèves dont le maintien a été refusé, année 1 (en vert, les élèves inscrits dans leur classe d'âge, parcours sans retard)

2. l'année suivante (2018-2019), parmi les 38 élèves étant restés dans l'implantation en 2017-2018, 29 y poursuivent leur parcours scolaire, 6 intègrent l'enseignement spécialisé et 3 changent d'école. Seuls 2 élèves sur les 29 poursuivent leur parcours sans redoublement et sont donc en P2; 22 sont en année complémentaire et 5 redoublent en P1.



Graphique 10: parcours des élèves dont le maintien a été refusé, année 2 (en vert, les élèves inscrits dans leur classe d'âge, parcours sans retard)

Ainsi, sur la base des 56 demandes ayant essuyé un refus de maintien en M3 en 2016-2017, seuls 5% des élèves ayant effectué une P1 dans l'implantation qui a complété le dossier de demande ont poursuivi leur parcours scolaire sans année de retard.

Il résulte donc des données fournies par les écoles que plus de 95% des élèves pour qui un refus de maintien a été décidé en 2016-2017 connaissent, à 8 ans, un retard d'un an dans le déroulement de leur scolarité.

Les constats émanant des déclarations des directions d'école confirment à nouveau les observations réalisées dans les analyses de situations particulières.

Pour ce qui concerne les demandes de 2017-2018, il a été constaté, lors des visites en école, que pour une partie des enfants pour qui un maintien en M3 a été refusé l'école a organisé un « semblant » de maintien ou d'année complémentaire: parfois la vie de l'enfant en P1 se limite à l'inscription au registre de présences, dans d'autres cas, il s'agit d'une fréquentation irrégulière à très irrégulière de la classe de P1. Ces enfants sont donc présents en M3, à différents degrés. Il est clair qu'ils accuseront probablement un retard d'un an dans les mois à venir, faisant ainsi grossir encore le pourcentage d'élèves dont le parcours scolaire est freiné.

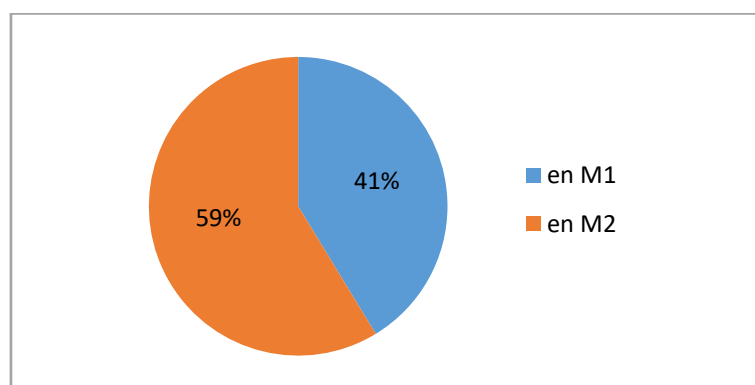
Après deux années passées dans l'école qui a constitué le dossier, les élèves pour lesquels la demande de maintien s'est soldée par un refus accusent un retard d'un an dans plus de 95% des cas.

Diverses questions découlent naturellement de ce constat navrant : celle du respect des textes et du rapport à la loi et à l'autorité; celle du respect de l'enfant; celle de l'efficience du système,

sur le terrain, en termes de pratiques de différenciation et de volonté d'intégration en P1 ou de réalité de continuum pédagogique dans le cycle 5/8...

Il est indispensable également de noter ici qu'outre les maintiens en M3, des écoles maintiennent des enfants dès la M1 ou la M2. On peut espérer que cette pratique concerne essentiellement des enfants présentant une pathologie grave avérée (autisme, trisomie...) ou subissant une hospitalisation de longue durée. Mais d'après la connaissance que le SGI a pu prendre des cas, à la lecture et au traitement des dossiers de demandes, il semble qu'il ne s'agisse pas nécessairement de pareilles situations.

Pour les deux années scolaires prises en compte dans ce rapport, et selon les réponses données au questionnaire en ligne, 46 enfants ont été maintenus de manière précoce (sur 398 réponses à l'enquête, 11,55%) :



Graphique 11: pourcentage de maintiens précoces précédant la demande de maintien, selon données de l'enquête en ligne

Il serait intolérable que cette pratique s'étende et que des enfants soient maintenus en M2 par facilité, l'équipe éducative reportant dès lors à plus tard la constitution du dossier d'accompagnement demandé par les directives actuelles ou la contournant par une orientation dans l'enseignement spécialisé.

4.2.2.2. De la situation des enfants en maintien ou ayant été maintenus en M3

Il paraît intéressant ici de faire, dans un premier temps, référence aux réponses des directions à l'enquête en ligne portant sur la question : « Dans quelle mesure jugez-vous les nouvelles dispositions en matière de maintiens bénéfiques aux élèves ? » :

- 133 réponses sont difficiles à analyser: soit elles ne correspondent pas à la question posée, soit les répondants n'ont pas mis de commentaires, soit certains n'ont visiblement pas interprété correctement l'objet de la circulaire. Néanmoins, ils émettent un avis sur la question et 53 d'entre eux se disent "pas du tout satisfaits" ou "plutôt pas satisfaits" des nouvelles dispositions ;
- 124 répondants estiment que les nouvelles mesures sont bénéfiques pour l'enfant. Certains parce que la motivation du maintien est moins subjective qu'auparavant puisque basée sur une décision collégiale ou alors parce que l'équipe éducative est dans l'obligation de prendre en compte plus tôt les difficultés rencontrées par l'élève et que le regard pluridisciplinaire rend le diagnostic plus précis ;
- 32 trouvent les nouvelles dispositions administrativement trop lourdes, trop contraignantes ou complexes. Cependant, une partie de ces répondants estiment, malgré tout, les mesures bénéfiques pour l'élève.

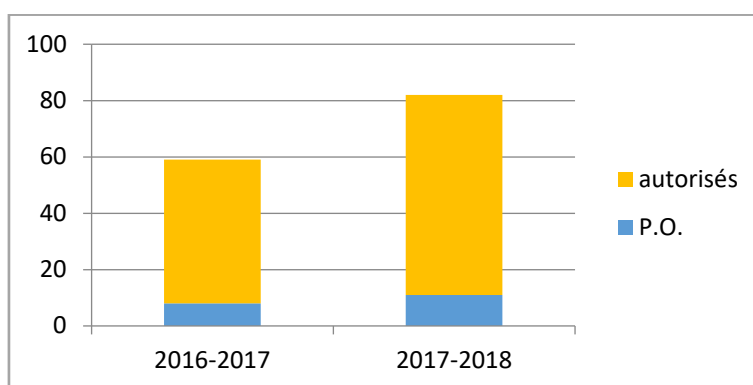
Dans une moindre proportion :

- les nouvelles dispositions sont considérées parfois comme un manque de confiance à l'égard des différents intervenants demandeurs du maintien (10 avis);
- quelques répondants expriment un manque de confiance à l'égard du service qui octroie ou refuse le maintien (4 avis);
- certains relèvent que ces nouvelles dispositions peuvent décourager les fausses demandes ou les maintiens abusifs (6 avis) ;
- d'autres justifient leur demande par le manque de place dans l'enseignement spécialisé (2 avis) ;
- quelques-uns estiment que les nouvelles règles en matière de dérogation d'âge ne conviennent pas pour un enfant porteur d'un handicap important ou d'une maladie orpheline (6 avis);
- enfin, certains trouvent que les nouvelles mesures ne sont pas bénéfiques (7 avis).

La mise en œuvre récente d'une nouvelle procédure de demande de maintien en M3 oblige les équipes éducatives à constituer un dossier au service de l'accompagnement de l'élève et donc, à motiver de manière plus complète une demande de maintien. Cette procédure est considérée par certains (32) comme plus contraignante, mais une part importante (au moins 124) des directeurs ayant répondu à l'enquête estime néanmoins ces mesures bénéfiques pour l'élève.

Qu'en est-il sur le terrain ? L'obligation de la constitution par l'équipe éducative d'un plan différencié d'apprentissage, inclus dans le dossier de demande de maintien, est-elle porteuse d'une amélioration du parcours scolaire de l'enfant comme le signifient les directions d'école qui ont participé à l'enquête en ligne ?

Après analyse des situations rencontrées lors des visites en école, le groupe de travail a qualifié chaque cas de maintien en M3 de "bénéfique ou profitable"²⁵ pour l'enfant ou non.



Graphique 12 : Pourcentage des situations d'élèves, maintenus ou l'ayant été, considérées comme bénéfiques.

Pour 2017-2018, 37 situations ont ainsi été considérées comme profitables²⁶ à l'élève maintenu : 82 % des cas de maintien effectif dont 5 cas sont à charge P.O. (ce qui correspond à 71% de l'ensemble des maintiens P.O. et 11% du nombre de maintiens effectifs).

Pour 2016-2017, par contre, le nombre de situations de maintien jugées bénéfiques pour l'enfant passe à 59%, dont 50% de cas de maintien à charge P.O. (ou 8% des maintiens effectifs).

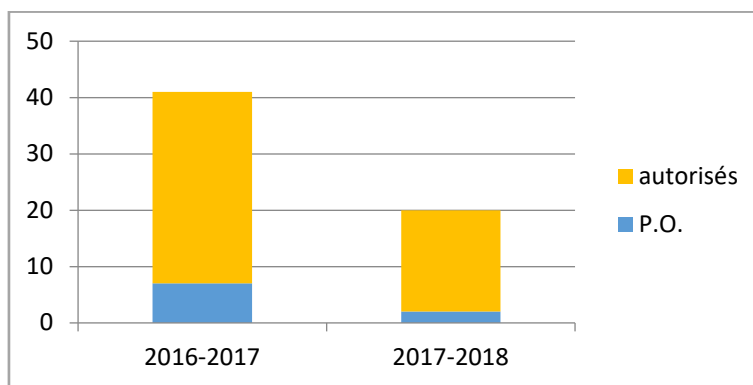
²⁵ Bénéfique, profitable et tout autre synonyme, renvoient tout le long de ce chapitre à un épanouissement global à travers ou suite à l'année supplémentaire en maternelle. Il s'agit donc bien ici de considérer simultanément le bien-être social, psychologique et intellectuel vécus actuellement par l'enfant, dans une visée de développement général et non pas seulement le déroulement des apprentissages. On sait en effet, depuis Maslow notamment, qu'avant de pouvoir apprendre, tout sujet doit avoir rencontré d'autres besoins existentiels.

La comparaison des chiffres de chacune de ces deux années mène à une confirmation des résultats de nombreuses recherches à propos du redoublement: durant l'année de maintien elle-même, l'enfant concerné paraît profiter de cette année dite "redoublée"; par contre, lorsqu'on se penche sur la situation d'enfant ayant recommencé l'année qui précède celle de l'observation, cela apparaît comme nettement moins positif.

Deux recherches mentionnées dans l'écrit de Draelants²⁷ et qui concernent plus précisément le maintien en maternelle font état, elles, d'un bénéfice estimé lors de l'année du maintien en M3 mais aussi lors des années qui suivent pour quelques domaines plus spécifiques du développement global.

Peut-être pourrait-on aussi conclure à une poursuite du bénéfice pour une partie non négligeable des enfants? Hypothèse qui devra être mise en relation avec les critères qui ont guidé le travail d'analyse et avec l'évaluation basée exclusivement sur l'observation.

À contrario, le groupe de travail a pu établir, au travers des mêmes types d'observations, que certains enfants pour lesquels le maintien avait été autorisé se trouvaient dans une situation peu intéressante ou heureuse.



Graphique 13 : Pourcentage des situations d'élèves, maintenus ou l'ayant été, considérées comme non bénéfiques, voire malvenues

Pour l'année de demandes 2017-2018, 9 situations de maintien effectif ont été évaluées comme non profitables²⁸ à l'enfant concerné, voire malvenues. Il s'agit ici de 20% des maintiens effectifs analysés (ce qui correspond à 21% des maintiens autorisés officiellement et 17% des maintiens à charge PO.)

Pour ce qui est des demandes de 2016-2017, les nombres sont bien différents: 17 situations d'enfants maintenus durant l'année précédente sont jugées non profitables ou malvenues, ce qui équivaut à 41% des maintiens effectifs de cette année (57% des maintiens autorisés et 50% des maintiens à charge P.O.)

Ces données renforcent les précédentes en ce sens qu'un jugement négatif à propos du maintien ou de ses suites apparaît de façon plus prégnante lorsque les cas observés concernent des enfants actuellement sortis de cette année de M3 recommencée (2016-2017).

²⁷Draelants (Girsef, juin 2018)

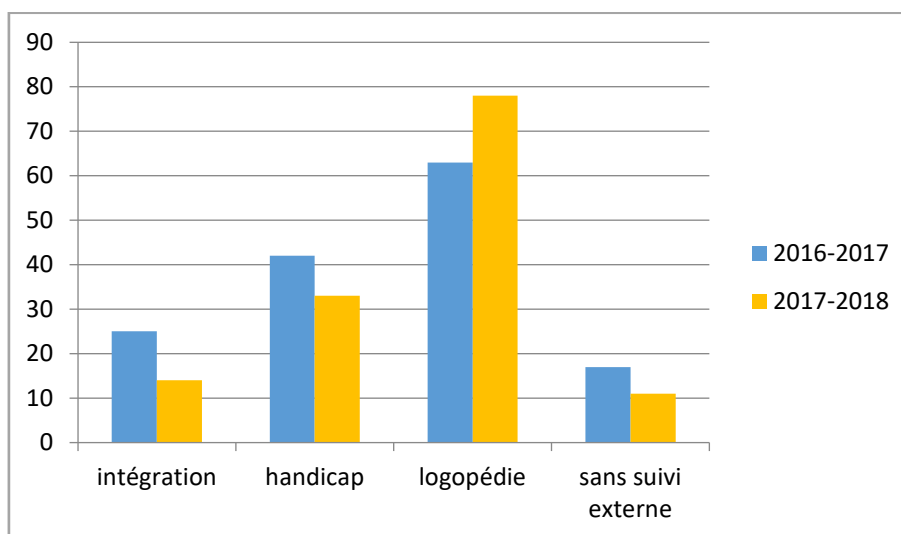
²⁸ Il s'agit ici d'un constat venu d'observations diverses portant sur la prise en charge de l'enfant, sur sa manière d'être en classe, sur son apprentissage, sur son épanouissement global, versant inverse de la situation considérée comme "bénéfique".

Un autre questionnement survient également à la vue de ces nombres: ce seraient 20% des cas 2017-2018 observés dans les classes qui auraient fait l'objet d'une décision inadéquate. La seule lecture d'un dossier ne semble effectivement pas suffisante pour statuer sur l'avenir d'un enfant; c'est pourtant le seul outil dont dispose le SGI afin de remettre un avis.

Il est à noter à ce propos que certains des refus de maintien sont dus, d'une part, à un défaut de constitution des dossiers²⁹ de la part de l'équipe éducative et, d'autre part, à un manque d'informations précises de la part des parents.

Lors du premier trimestre de l'année scolaire 2018-2019, des éclaircissements ont été transmis aux directions d'école concernant ce problème, via une réunion organisée par les inspecteurs maternels. Le but était de responsabiliser ces personnes en tant que garants de la constitution des dossiers afin de tenter de réduire le nombre de dossiers irrecevables. Les données reçues du SGI, actuellement occupé par le traitement des demandes pour un maintien en septembre 2019, montrent que cette initiative a porté ses fruits.

Une analyse plus détaillée des situations qui ont été décrites plus haut a pu être réalisée et permet d'établir comme premiers critères déterminants et propices à une manifestation bénéfique du maintien en M3:



Graphique 14 : Pourcentage des critères "intervenants externes ou internes" dans le cadre des situations de maintien jugées bénéfiques

- le fait d'être en intégration, ce qui s'enrichit automatiquement de la rédaction d'un PIA³⁰;
- le fait d'être porteur d'un handicap avéré, plus ou moins important, et de jouir dès lors des interventions d'un centre d'aide spécialisé, d'un suivi médical ou paramédical et conséquemment de la rédaction d'un protocole décrivant les interventions des divers acteurs. Les observations et les échanges avec les équipes éducatives ont montré, de plus, que dans ces cas, les enfants bénéficient d'un à priori plus positif de la part des enseignants qu'un enfant rencontrant uniquement des difficultés d'apprentissage;

²⁹ Les chiffres qui décrivent les raisons des refus sont à trouver dans le rapport du SGI déjà cité

³⁰ Plan individuel d'apprentissage (descriptif d'actions exigé dans la constitution du dossier de demande de maintien)

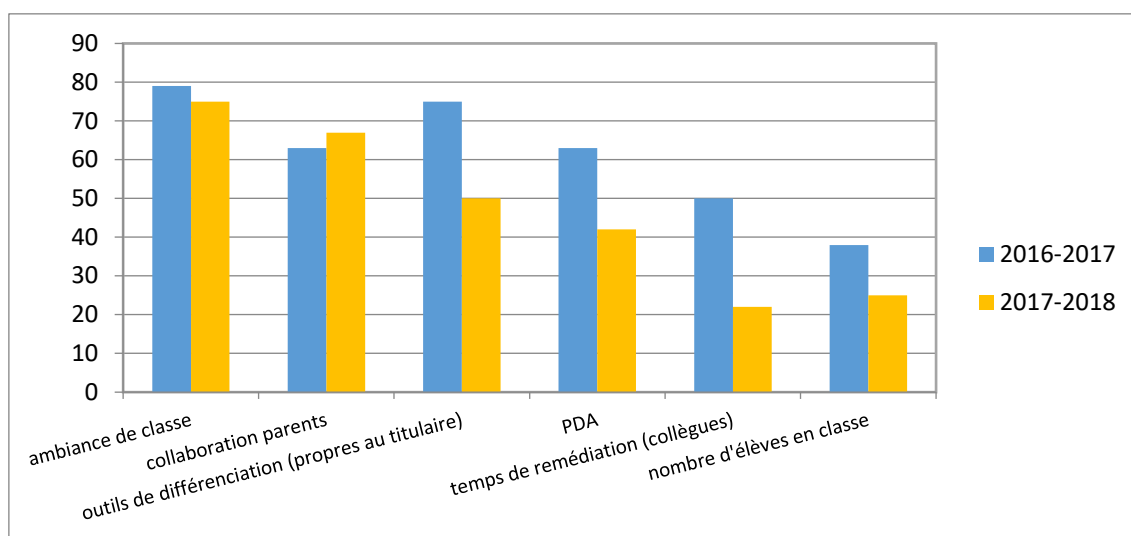
- le fait de suivre un traitement logopédique, dispensé de façon externe à l'école ou interne (à travers la mise à disposition de locaux scolaires). Ici aussi, un protocole d'actions est établi par le spécialiste qui assure le suivi.

Pour chacune des années de demandes de maintien concernées par le présent travail, seules 4 situations d'enfants pour qui le maintien est considéré comme bénéfique n'ont aucun suivi externe à l'école (ce qui correspond à 17% des maintiens jugés bénéfiques pour l'année 2016-2017; à 11% pour 2017-2018).

D'autres constats ont été établis en ce qui concerne les facteurs qui induisent le caractère bénéfique du maintien ou de l'année qui le suit. Certains d'entre eux ont été évoqués par les titulaires de classe comme prépondérants (par exemple, le nombre d'élèves présents), d'autres sont issus des observations ou des échanges avec la direction ou lesdits titulaires. Les résultats chiffrés qui suivent infirment d'ailleurs quelquefois les propos des acteurs de terrain...

L'importance de ces facteurs - établie sur les 61 cas observés et considérés comme bénéfiques (48% de l'échantillon) - s'établit comme suit:

- ✓ l'ambiance générale de la classe, respectueuse et accueillant la différence;
- ✓ la collaboration avec les parents³¹ ;
- ✓ les outils de différenciation mis en place personnellement par l'enseignant;
- ✓ la connaissance et la prise en compte du PDA³² ;
- ✓ les temps de remédiation possibles par l'intervention d'un collègue;
- ✓ le nombre d'élèves dans la classe.



Graphique 15 : Importance en % de facteurs influant sur le caractère bénéfique du maintien ou de l'année qui le suit.

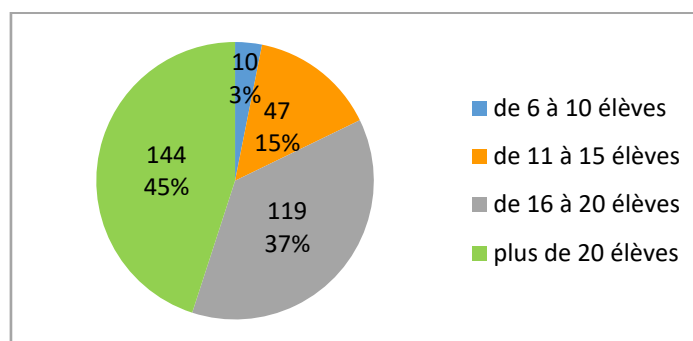
Les demandes traitées en 2016-2017 font référence à des enfants qui, aujourd'hui, se trouvent en P1. Cela explique les différences notoires entre les résultats obtenus en ce qui concerne:

³¹ Voir à ce sujet les données reprises en page 35

³² PDA: plan différencié d'apprentissage (descriptif d'actions exigé dans la constitution du dossier de demande de maintien)

- ✓ les outils de différenciation. En maternelle, il est courant d'avoir recours à divers moyens d'apprendre: les manipulations répétées, les jeux, les situations vécues sont davantage rencontrées qu'en P1. Les titulaires, comme les observateurs, ont dès lors tendance à ne noter comme outils de différenciation que des actions, activités ou interventions nettement plus spécifiques;
- ✓ les temps de remédiation pris en charge par des collègues. Cette pratique n'a guère lieu qu'en primaire où par le truchement des plages horaires à compléter, des enseignants libérés de leurs élèves pour une ou deux périodes par semaine (durant le cours de langue, par ex.) sont tenus de prêter ce temps dans d'autres classes;
- ✓ le nombre d'élèves en classe. Les directives relatives à la taille des classes obligent aujourd'hui à organiser des classes moins peuplées en début d'école primaire afin de favoriser les apprentissages de base, en lecture notamment. Des dérogations permettent cependant, malheureusement, de prendre des dispositions autres;
- ✓ le PDA... Différentes explications peuvent être avancées : d'une part, parmi les enfants maintenus en M3 cette année scolaire, il en est pour qui un protocole de suivi est réalisé par des intervenants externes³³, ce qui induit une utilisation moindre du PDA par l'équipe éducative; d'autre part, on peut constater que les élèves en situation de handicap ont été souvent dirigés vers l'enseignement spécialisé après l'année du maintien en M3.

Si le nombre d'élèves présents en classe n'a pas été considéré par le groupe de travail en observation dans l'école comme un facteur prépondérant en matière d'induction de bénéfices pour l'enfant maintenu, il apparaît pourtant comme un critère engendrant l'option du maintien. Les réponses données lors de l'enquête en ligne font apparaître l'importance de la taille de la classe dans laquelle se trouve l'enfant pour qui une demande de maintien est rédigée:



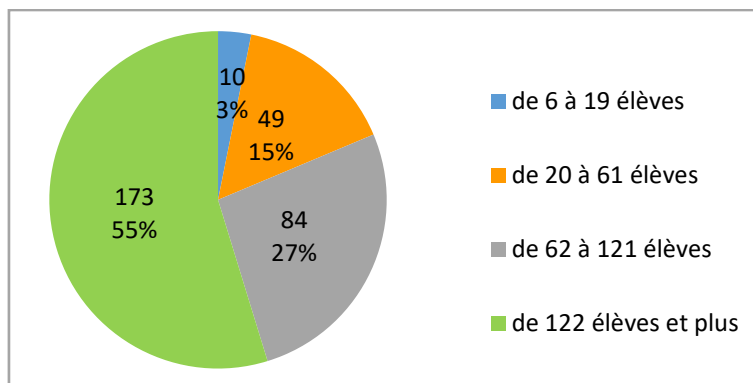
Graphique 16 : nombre de demandes introduites en fonction de la taille de la classe

Ce serait donc dans les classes les plus peuplées que l'introduction d'une demande de maintien est la plus pratiquée (45% des demandes émanent de classes de plus de 20 élèves inscrits). Ce constat contredit quelque peu les conclusions de Chenu³⁴ qui, dans une de ses recherches, mentionnait que les classes de petite taille réclamaient davantage le maintien d'un élève en M3.

Ce même chercheur indiquait également que c'était dans les petites écoles que l'on trouvait le plus de maintiens. Donnée infirmée par les informations venues des directions d'école ayant répondu à l'enquête proposée:

³³ Voir graphique 14, page 26

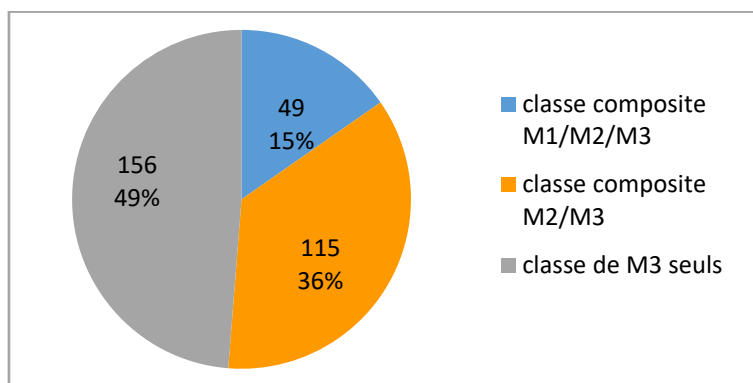
³⁴ Analyse des causes et conséquences du maintien en 3e maternelle - Chenu - partie 1, page 34 et 51



Graphique 17: nombre de demandes introduites en fonction de la taille de l'implantation

Moins de 20% des demandes sont issus, d'après l'enquête en ligne, d'écoles organisant de 1 à 3 classes maternelles.

Les données recueillies à travers l'enquête permettent de situer le nombre de maintiens demandés en lien avec l'organisation des classes:



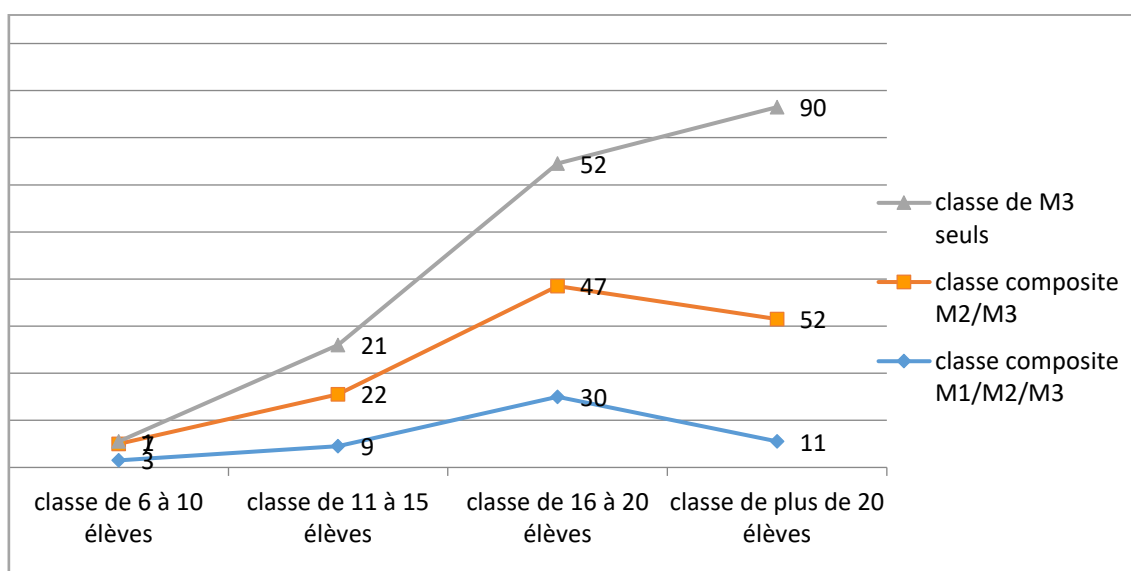
Graphique 18: nombre de demandes introduites en fonction du type d'organisation de la classe

Ce sont les classes réunissant des élèves de M3 exclusivement qui sont les plus demandeuses de maintien.

Assemblant les trois critères annoncés par ces données, on peut conclure que, pour un enfant, le risque de se trouver en situation de proposition de maintien est accru lorsque la classe dont il fait partie n'accueille que des M3, que ces élèves sont plus de 20 par classe et que l'école est une "grosse école".

Serait-il trop audacieux de faire un lien entre ces critères et la volonté d'une équipe éducative - ou la facilité pour cette même équipe - de mettre en place, ou non, des pratiques de différenciation effectives?

Le croisement des données "nombre d'élèves par classe" et "organisation des classes" fournit une ébauche de réponse:



Graphique 19: nombre de demandes introduites en fonction du type d'organisation de la classe et de la taille de la classe

Il apparaît clairement que le plus grand nombre de demandes de maintien dont il est question dans l'enquête en ligne est introduit par des écoles privilégiant l'organisation de classes dites "horizontales", regroupant exclusivement des enfants de M3. C'est en effet, le regroupement

d'enfants de 5 ans dans une seule et même classe qui est le plus prisé des enseignants sous prétexte d'une meilleure préparation à l'entrée en P1, avec parfois le risque d'un niveau d'exigence trop élevé, d'une primarisation de la M3.

Quel que soit le nombre d'élèves par classe, il semble cependant que l'organisation en classes composites favoriserait, sinon la pratique de la différenciation, du moins un regard plus positif ou constructif sur le développement de l'enfant, individuel ou global, l'enseignant estimant jouir de plus de temps pour lui permettre d'atteindre les compétences requises. L'équipe éducative miserait donc plus aisément sur le potentiel de chacun, faisant sien le principe d'éducabilité cher à Meirieu.

Ce constat est par ailleurs régulièrement répété lors du traitement des dossiers de demandes par le SGI: les titulaires des classes non composites (M3 seuls) se montrent souvent très (trop) exigeants en matière de savoirs et savoir-faire lorsqu'ils décrivent les (in)compétences des enfants. Les présumés attendus des collègues primaires détermineraient alors le profil standard auquel l'élève à maintenir ne correspond pas. Il est dès lors un risque de voir, dans un avenir proche, le contenu du référentiel à paraître utilisé à des fins d'évaluation sommative; ce à quoi il n'est pas destiné, au contraire!

Quoi qu'il en soit, en se reportant au graphique 15, page 27, qui reprend les observations réalisées lors des visites en école, pour l'ensemble des deux années prises en compte, ce sont les facteurs "ambiance de la classe " et "collaboration avec les parents" qui sont les plus déterminants quant au bénéfice du maintien ou de l'année qui le suit. Ainsi, ce qui est généralement reconnu comme "l'effet maitre" et qui a directement trait à la personne de l'enseignant, à ses attitudes, aux valeurs qu'il véhicule et qu'il vit avec les élèves en classe trouve ici, une fois de plus, confirmation. Car, pour ce qui est des visites en école, notre analyse a montré qu'il n'y a pas de lien probant à faire entre l'ISE de l'implantation concernée (et donc très probablement avec le milieu social et culturel de la famille) et la participation des parents, en quantité et qualité, la collaboration avec l'école dont ils font preuve. Le partenariat famille-enseignant dépend tout autant de la volonté de ce dernier et de ses capacités d'ouverture à l'autre.

En bref, lorsque le maintien peut être considéré comme bénéfique à l'enfant, dans l'année du maintien comme dans celle qui le suit, c'est principalement dû au fait des intervenants externes œuvrant ou non dans les locaux de l'école (logopédie notamment), de l'implication des parents dans la collaboration avec l'équipe éducative et dans l'ambiance générale de respect de chacun qui règne au sein des classes concernées (effet maitre positif).

L'organisation en classes composites apparaît comme un élément favorable à la prise en compte de l'enfant dans son altérité et au développement d'un regard positif et constructif face à ses caractéristiques propres.

La prise en compte et le suivi des PDA n'apparaissent pas comme des facteurs prégnants.

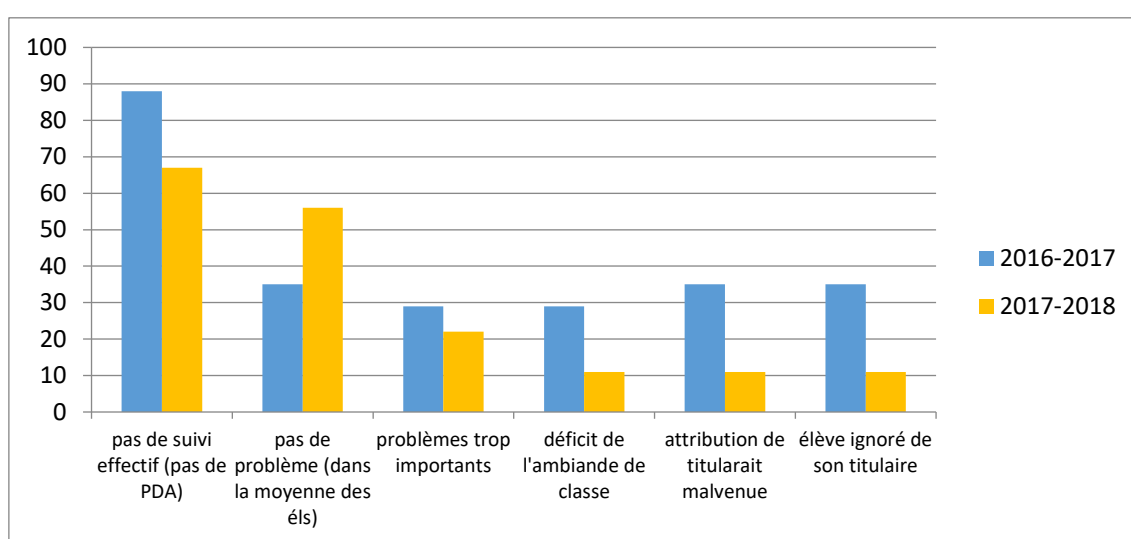
Or, concernant cette dernière remarque, il est à noter que dans l'enquête en ligne, à la question : « Dans quelle mesure la rédaction d'un PDA vous paraît-elle pédagogiquement intéressante pour l'équipe du cycle 2 (5/8) ? », un nombre important de réponses ont été fournies par les directions (348). Il ressort de ces avis que

- la demande de maintien ayant été acceptée ou pas, la rédaction d'un PDA apparaît majoritairement comme positive par les répondants (86% des avis), même si certains (69 - 20%) n'étaient pas leur avis,

- la rédaction du PDA permet, de manière assez importante ou très importante, d'une part, de bien appréhender le suivi de l'élève, répondre à ses besoins tout en assurant une certaine continuité et, d'autre part, de conscientiser l'équipe et de susciter un travail collaboratif.

L'opinion des directeurs d'école apparaissant à travers l'enquête s'avèrerait ainsi relativement éloignée de la réalité constatée dans les classes lors des visites d'observation durant lesquelles les enseignants ont pu s'exprimer librement... Constat qui mériterait sans doute recherche et analyse...

Outre une recherche d'éléments qui peuvent concourir à un bénéfice pour l'élève l'année du maintien ou l'année qui le suit, nous avons réalisé également un relevé de facteurs qui ont induit des dommages³⁵ suite à l'autorisation obtenue.



Graphique 20: Pourcentage des facteurs induisant un dommage suite à l'autorisation de maintien en M3

Pour rappel, il s'agit ici de 26 élèves pour l'ensemble de l'échantillon des visites en école; c'est-à-dire 20 % des situations observées³⁶.

On constate immédiatement que s'inverse ici, par rapport au tableau qui précède³⁷, une partie des nombres notant la récurrence des observations.

Là où l'accueil et le respect de la différence sont d'égale importance dans le bénéfice du maintien ou de l'année qui le suit, on lit que, dans le cas de situations malheureuses ou malvenues, le déficit marqué dans l'ambiande de la classe ou dans l'attitude de l'enseignant est nettement plus important en P1. Ceci nous renvoie à nouveau à l'individu enseignant et à ses valeurs... L'effet maître.

³⁵ Il s'agit ici d'un constat venu d'observations diverses portant sur la prise en charge de l'enfant, sur sa manière d'être en classe, sur son apprentissage, sur son épanouissement global

³⁶ Voir graphique 6 page 18

³⁷ Voir graphique 19, page 30

Cette propension à faire la classe sans souci précis de ceux qui la constituent se retrouve encore dans le défaut de suivi, qu'il se limite à une ignorance du PDA dans son contenu premier ou dans le manque de mises à jour progressives de cet outil.

Par ailleurs, cette non-prise en compte de l'enfant et de ses difficultés est confirmée par un calcul qui met en lien la connaissance du PDA et son implémentation d'une part, et le fait que l'élève est considéré par les observateurs comme « laissé pour compte » par l'enseignant, voire l'école et sa direction. Pour l'ensemble des cas observés, 26,6% des situations de demande de maintien sont ainsi pointés.

Nous avons pu remarquer également que, dans certaines écoles, les enfants dits "en difficulté" ont été regroupés dans une même classe et quelquefois sous la responsabilité du collègue le moins expérimenté, nouvellement arrivé dans l'équipe. Ce facteur est à nouveau plus présent en primaire qu'en maternelle. Il y a là à interroger sans doute la responsabilité de la direction d'école et du P.O., leur façon de gérer l'équipe afin de mettre en œuvre les principes du Décret Mission qui doivent apparaître dans les projets pédagogiques et d'établissement des P.O.

Enfin, deux critères interpellent à propos du traitement des dossiers par le SGI:

- ✓ des enfants observés en M3 ou en P1 en janvier ou février 2019 ne montrent pas de réelles difficultés par rapport à la moyenne des élèves de leur classe. Ils ont pourtant obtenu l'autorisation d'un maintien en M3 et ont désormais une année de retard et, par corolaire, l'impossibilité de vivre une autre année complémentaire lors de cette première étape;
- ✓ d'autres sont atteints de pathologies avérées ou de troubles importants, autres que des difficultés d'apprentissage, et ne peuvent être valablement entourés dans l'enseignement ordinaire.

Des questions se posent face à certains constats navrants de situations d'enfants pour lesquels l'autorisation de maintien n'apporte pas le bénéfice voulu.

La première concerne peut-être le traitement des demandes: comment pouvoir, à partir d'un dossier "papier" évaluer valablement la situation d'un enfant? Certains dossiers sont établis par des parents ou une équipe éducative qui ne veulent pas d'une entrée en P1, à tort ou pour des raisons peu louables d'élitisme (enfant ne correspondant pas à l'image que se donne l'école); d'autres, par contre, le sont avec trop peu de détails et ne permettent pas de juger de l'urgence d'une inscription dans un enseignement ou une structure d'accueil adaptés. Pour plus d'équité, une observation de l'enfant dans le milieu scolaire serait sans doute à envisager; l'entretien avec les responsables de la demande devrait pouvoir précéder la rédaction de la demande et non pas seulement être possible lors de son traitement.

La seconde interrogation a trait à la manière d'envisager les apprentissages en P1, la prise en compte par les titulaires - voire par la direction, l'équipe éducative - de l'enfant en difficulté. À quoi bon rédiger un PDA pour la demande de maintien si, par la suite, ces promesses de suivi - promesses aux parents, à l'institution, à l'enfant lui-même - sont ignorées?

Pourquoi, une fois l'année de maintien effectuée, l'enfant est-il considéré, par certains enseignants comme "ayant rattrapé son retard" et ne nécessitant dès lors plus aucune attention particulière? Comment imaginer qu'il puisse alors continuer à grandir en construisant une image positive de lui-même?

4.2.2.3. De la situation des enfants pour lesquels le maintien a été refusé

Le groupe de travail s'est penché également sur les cas de demandes refusées et pour lesquels il n'y a pas eu le choix d'un maintien à charge du P.O. Ces cas sont au nombre de 24 pour l'année 2016-2017 (37% de l'échantillon pour ladite année scolaire), et de 18 pour l'année 2017-2018 (29% de l'échantillon de l'année en question).

Outre le fait qu'il semble que les P.O. ont réagi aux refus de l'administration de façon assez différente d'une année à la suivante, en prenant moins de cas de maintien en charge, nous pouvons, à partir de nos observations, distinguer les cas de non-maintiens s'avérant plus ou moins bénéfiques³⁸ aux enfants.

Dans ces cas de maintiens non organisés, les résultats en ce qui concerne l'évaluation de la pertinence du maintien sont assez semblables d'une année à l'autre, pour ce qui semble regrettable³⁹:

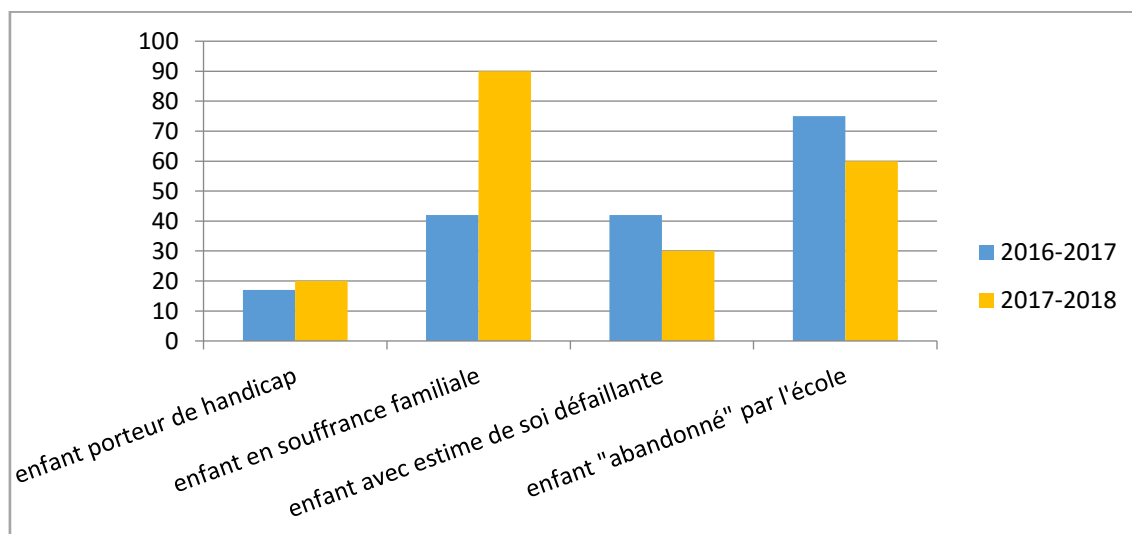
- 12 cas de refus en 2016-2017 (18% du nombre total des demandes pour l'année concernée, mais 40% des maintiens refusés par l'administration et 50% des maintiens non organisés) ;
- 10 cas de refus en 2017-2018 (16% du nombre total des demandes pour l'année concernée, mais 42% des maintiens refusés par l'administration et 56% des maintiens non organisés).

Ce qui donne à réfléchir concernant le processus d'attribution des avis par l'administration à partir du dossier complété par les demandeurs (responsables légaux et école): environ 40% des avis négatifs remis invalideraient le parcours des élèves. Et, suite à ces refus, c'est au moins la moitié des enfants pour lesquels le maintien a été demandé qui ne verraient malheureusement pas leur problématique prise en compte (les P.O. ne prenant pas nécessairement en charge l'année de maintien).

³⁸ Bénéfique renvoie ici aussi à un épanouissement global à travers l'année supplémentaire en maternelle; il s'agit donc bien ici de considérer tout à la fois le bien-être social, psychologique et intellectuel dans une visée de développement général.

³⁹ Il s'agit ici d'un constat venu d'observations diverses portant sur la prise en charge de l'enfant, sur sa manière d'être en classe, sur son apprentissage, sur son épanouissement global

Se penchant sur le descriptif des demandes et sur les observations de classe, le groupe note qu'il s'agit de divers cas :



Graphique 21: Situations regrettables dans le cadre de maintiens refusés, en pourcentage de dommages constatés

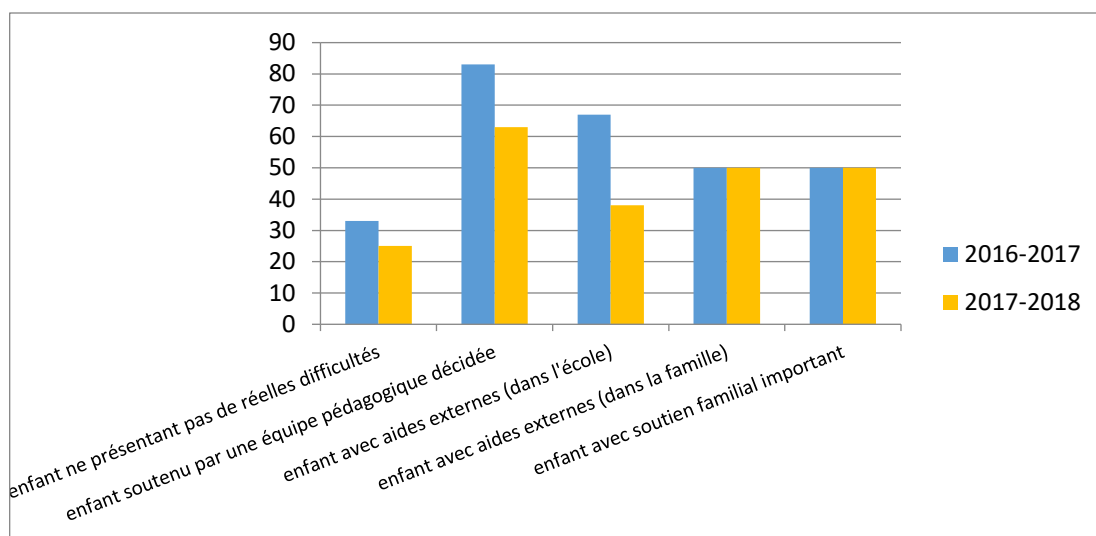
On est donc ici, à nouveau, devant la problématique dénoncée plus haut: d'une part, la situation d'enfants avec handicap avéré subissant les conséquences d'un dossier rédigé de façon peu valable ou incomplètement par une équipe pédagogique qui n'a pas pris, sans doute, toute la mesure d'un suivi organisé; et, d'autre part, de façon plus criante encore, la non prise en compte de la réalité de l'enfant par un enseignant, une équipe pédagogique, une école qui ne joue pas son rôle, ne remplit pas ses missions (75% et 60 % des écoles visitées). Les cas d'enfants laissés pour compte sont, une fois de plus, plus nombreux en P1 qu'en maternelle.

On constate également, comme pour ce qui est des enfants maintenus, un nombre plus important d'enfants avec handicap physique ou psychologique ou difficulté socioéconomique en maternelle.

Parmi les cas de maintiens non organisés, les membres du groupe de travail ont pu constater que certains maintiens non autorisés rencontraient des cas d'élèves pour qui la demande n'était pas justifiée:

- 6 cas en 2016-2017 (9% du nombre total des demandes pour l'année concernée, mais 20% des maintiens refusés par l'administration et 25% des maintiens non organisés),
- 8 cas en 2017-2018 (13% du nombre total des demandes pour l'année concernée, mais 33% des maintiens refusés par l'administration et 44% des maintiens non organisés).

Ces chiffres confirmeraient à nouveau les recherches en matière de redoublement puisque de 9 à 13% de ces refus de maintien ont été jugés bienvenus. On y lit aussi une possible évolution de la réflexion au sein des P.O. puisque le nombre de maintiens à leur charge a diminué ici d'une vingtaine de pour cent. La ventilation de ces cas de refus jugés bienvenus pour la poursuite du développement global de l'élève est la suivante:



Graphique 22: Situations heureuses dans le cadre de maintiens refusés, en pourcentage de caractéristiques positives

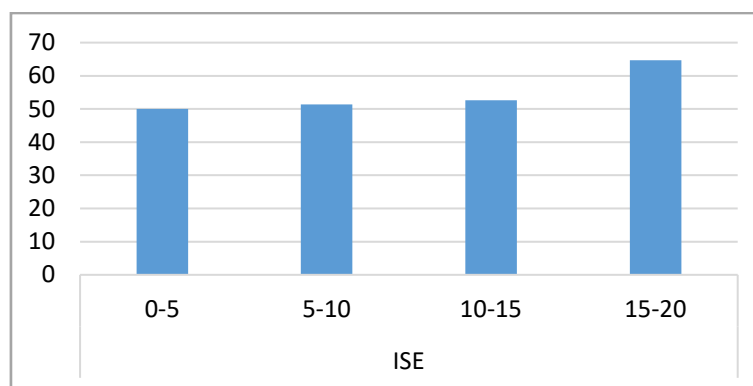
Outre le fait qu'il faille interroger le système qui préside aux remises d'avis par le SGI, comme noté précédemment - 4 enfants sur les 128 observés ont eu la chance de ne pas obtenir l'autorisation du maintien (3% de l'échantillon) - c'est encore ce qui est appelé l'effet maître qui apparaît comme l'élément le plus décisif dans la réussite des enfants pour lesquels le maintien a été refusé.

On ne peut pas non plus négliger dans ces situations d'épanouissement global et scolaire des enfants l'importance des intervenants externes (souvent des logopèdes) et de la relation famille-école.

L'analyse des données globales montre ainsi que les interventions d'aides externes à l'école se font de façon très généralisée à l'initiative des parents, sous les conseils des équipes éducatives et, mais de manière nettement moins prédominante, des équipes CPMS. C'est plus de la moitié des enfants observés qui bénéficient d'une aide extérieure à l'école (52,3%), que leur maintien en M3 ait été autorisé ou non. On peut noter aussi que pour la quasi-totalité d'entre eux, une collaboration est annoncée entre les intervenants externes et l'enseignant ou l'équipe éducative, de manière plus soutenue et efficace lorsque ces aides ont la possibilité d'intervenir dans les locaux de l'école.

Les relations famille-école, qui sont par ailleurs un des points défendus dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, ne sont pas - contrairement aux croyances encore en cours dans le milieu éducatif ou dans les représentations populaires - en lien avec les ISE⁴⁰ des écoles, et donc de l'environnement socioéconomique et culturel :

⁴⁰ ISE : indice socio-économique



Graphique 23: pourcentage des familles partenaires de l'école par rapport aux différentes tranches de l'ISE

Les écoles dont l'ISE est de 16 à 20 sont ici représentées par 17 établissements, nombre correspondant à la moitié des autres tranches, représentées, elles par, respectivement 34, 37 et 38 écoles. Cette différence peut expliquer le pourcentage plus élevé pris en compte dans le tableau.

Ce sont 53% des familles concernées par les demandes de maintien en M3 qui sont déclarées par les équipes éducatives comme partenaires collaborant à la poursuite du cursus scolaire de l'enfant.

Ce qui s'impose également comme constat est que pour 61 familles déclarées comme partenaires de l'équipe éducative, 45 enseignants seulement ont été considérés par le groupe de travail comme assurant un suivi effectif de l'enfant en difficulté. 74% des enfants dont la famille est proactive bénéficient donc d'un suivi effectif de la part de leur enseignant.

À contrario, dans les 22 situations pour lesquelles la famille ne met aucune aide en place, ce sont les enseignants qui assurent un suivi effectif, réel et quotidien de l'élève en difficulté. Il ne s'agit toutefois que de 19% des cas analysés.

L'analyse détaillée des situations des demandes de maintien refusées nous mène à des constats similaires à celle des demandes autorisées, à savoir :

- la problématique d'attribution des avis par le SGI ;
- la moindre prise en compte des enfants et de leurs difficultés en P1 ;
- l'importance de « l'effet maître » qui est déterminant pour la progression de l'élève en difficulté.

D'autres paramètres apparaissent également :

- l'importance des intervenants externes et l'efficacité renforcée de leur collaboration dans le cas de présence à l'école ;
- celle du partenariat avec les familles, et ce quel que soit leur niveau socioéconomique ;
- le manque d'implication de certains enseignants malgré l'implication déclarée de la famille.

4.2.2.4. De la prise en compte du plan différencié d'apprentissage

Pour observer la qualité du suivi des enfants pour lesquels un dossier de maintien a été introduit, l'analyse de la différenciation mise en place est essentielle.

Le groupe de travail s'est appuyé sur la définition de S. Kahn qui précise ce que peut recouvrir la différenciation: « *tous les dispositifs que peut mettre en place un enseignant qu'il s'agisse de la mise en forme d'un savoir, d'activités proposées, d'organisations spatiales, temporelles, des regroupements d'élèves, des formes d'évaluation, en vue de tenir compte des différences entre les élèves* »⁴¹. À cette définition, s'ajoute la nécessaire dimension des pratiques de classe collaboratives d'où naissent les interactions, les conflits sociocognitifs...

Lors des observations des 128 élèves de l'échantillon, l'attention des différentes équipes du groupe a été posée sur les outils de différenciation relevés tant dans les déclarations des enseignants que dans les traces qui ont pu être analysées (préparations, panneaux, cahiers, synthèses ...) au cours des temps de présence en classe⁴².

La récolte des critères déclarés comme éléments de différenciation sera privilégiée dans les propos qui suivent. Elle témoigne à la fois des représentations des titulaires, de leur connaissance de l'empan didactique et méthodologique de l'objet de ce rapport. L'observation de la mise en place des éléments retenus comme critères de différenciation témoigne d'une pauvreté réelle et alarmante des outils employés au quotidien ainsi que d'une inadéquation interpellante entre les propos tenus et les actes posés.

Il est particulièrement étonnant de constater que l'outil de différenciation privilégié que les enseignants déclarent mettre en œuvre est un aménagement du temps de travail en fonction des besoins de l'enfant. Ce temps supplémentaire offert est cependant annoncé par seulement 57% des enseignants et n'a été constaté que dans 11,5% des situations de l'échantillon. Il s'agit très généralement de « cinq minutes » de plus accordées à l'enfant pour terminer une tâche, un exercice semblable à ceux qui sont effectués par les autres élèves. Or, ce temps devrait être défini comme l'ensemble des événements didactiques temporels permettant l'appropriation de connaissances et la construction de compétences.

Il est une difficulté pour les titulaires, englués dans une pratique d'enseignement traditionnel, de faire évoluer les connaissances dans un temps déterminé et limité, de gérer l'hétérogénéité du groupe, de ne laisser aucun élève de côté. Ainsi, un outil comme le contrat de travail visant l'autonomie et le respect du rythme de l'enfant n'est observé que dans une seule des classes visitées.

Le travail autonome est déclaré utilisé par 15% des titulaires rencontrés et n'a été observé par les membres du groupe de travail que dans 2,5% des visites. Il a été souvent identifié comme un abandon de l'élève de la part de l'enseignant ; dans d'autres cas, nettement moins fréquents et essentiellement en maternel, il a été lié à un mieux apprendre.

L'alternance des phases de travail entre des moments individuels, en duos ou collectifs, plus prégnante en maternelle, n'est déclarée, elle aussi, que dans 13% des classes visitées alors que ce processus méthodologique est bien mis en exergue dans le Décret Mission : « *À cet effet, la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour*

⁴¹ Pédagogie différenciée, S. Kahn. Éd. De Boeck

⁴² Voir tableau complété, en annexe 6: "Prise d'indices de différenciation"

l'enseignement subventionné, veillent à ce que chaque établissement : ... équilibre les temps de travail individuel et collectif, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but...⁴³

De plus, très peu de traces de différenciation personnalisée ont été répertoriées dans les documents des enseignants et dans les référentiels présents dans les classes.

D'autres pratiques comme le tutorat, l'entraide ou la coopération n'atteignent pas les 15% de mises en œuvre déclarées. Les activités-échelons, l'accès à des démarches cognitives différenciées, la planification de projets, la proposition de processus d'apprentissages et de mémorisation ou d'indices supplémentaires ne sont évoqués que par moins de 5% des titulaires rencontrés. On a constaté un manque cruel d'explicitation des démarches; les activités observées font état d'une succession de tâches pour lesquelles une réponse unique est attendue, ce qui classe très vite les enfants dans des catégories de performances comparées (bons ou mauvais élèves).

Si précédemment dans ce travail, il a été présenté que l'utilisation du Plan différencié d'apprentissage (PDA) est considérée comme un des facteurs inductifs d'un profit pédagogique dans près de 50% des cas de maintien estimés comme bénéfiques pour l'élève (24% des enfants observés)⁴⁴, cette utilisation est très peu rencontrée lors de nos observations. Il est également consternant que des pratiques méthodologiques ou pédagogiques qui pourraient être liées au PDA ou en être la conséquence, comme l'organisation d'ateliers (annoncée dans 35% des entretiens), la mise en place de groupes de remédiation (dans 28% des propos), de groupes de niveaux (énoncés dans 16% des rencontres) ou de besoin (11% des annonces) ne soient pas plus fréquemment évoquées. Leur mise en acte réelle au bénéfice des enfants en difficultés est plus rare encore.

28% des enseignants déclarent adapter différemment certains travaux. Cela se manifeste bien souvent par une réduction du nombre d'exercices demandés ou par la suppression de certaines tâches de dépassement. Seuls 7% des enseignants appliquent un traitement de l'erreur différent pour les enfants en difficulté. Sur l'ensemble des cas observés, seuls deux élèves primaires bénéficient d'un document d'évaluation (bulletin) adapté à leurs difficultés. Dans certaines écoles ou P.O. cependant, des initiatives de création d'un bulletin du 2^e cycle mieux adapté à l'évolution des apprentissages voient le jour, permettant aux parents, et parfois à l'élève, de mieux se situer dans cette progression.

À l'heure où les tableaux blancs interactifs et les tablettes de tous genres envahissent nos classes, notamment grâce aux différents projets "École numérique"⁴⁵, il est une fois de plus troublant de constater que les outils technologiques ne sont cités que par 11% des enseignants en tant qu'outil au service de la différenciation. Un seul enfant observé bénéficie d'un logiciel spécialement adapté à ses difficultés. Le manque de formation des enseignants à l'outil informatique, leur manque de motivation face à cette nouveauté, les problèmes logistiques

⁴³ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997, article 8, 4°

⁴⁴ Voir point 4.2.2.2, graphique 15, page 27, Importance en % de facteurs influant sur le caractère bénéfique du maintien ou de l'année qui le suit

⁴⁵ Circulaires n° 3681, 3765, 4412, 4838, 5973, 6489, 6964

qu'entraîne l'emploi de ces TICE⁴⁶ expliquent sans doute le peu d'utilisation qui en est faite dans les écoles.

La participation au projet « Décolâge » est très peu signalée lors de l'enquête en ligne (9 écoles seulement sur 304, 3%, qui répondent à la question posée à ce propos). C'est pourtant en février 2012, faisant suite à la publication de la recherche en éducation menée conjointement par l'ULg et l'ULB qui mettait en évidence l'inefficacité du maintien et du redoublement, que la Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale⁴⁷ publie une circulaire⁴⁸ invitant l'ensemble des acteurs de l'enseignement à s'engager dans un projet dont l'objectif principal est de découvrir et mettre en œuvre des alternatives aux pratiques de maintien et redoublement. Quelques mois plus tard, les équipes volontaires étaient invitées à s'engager dans le projet "Décolâge" qui offrait un ensemble de ressources et d'outils (formations, compagnonnage, plateforme interactive...) mis à la disposition des participants.

Selon les économistes K.De Witte et J.Hindriks⁴⁹, l'objectif de ce projet est un élément crucial dans la lutte contre le décrochage scolaire... "*Au vu des études sur les interventions précoces et leurs effets cumulatifs..., cette mesure semble judicieuse.*" Que déduire de ce nombre de 97% des établissements ayant introduit des demandes de maintien et qui ne sont pas inscrits dans le projet "Décolâge" ? Deux hypothèses sont possibles : d'une part, on peut croire que les écoles partenaires du projet introduisent peu de demandes, instruites qu'elles sont de diverses pratiques de prises en compte de la différence, d'autre part, on peut croire que trop peu d'écoles ont encore aujourd'hui une connaissance du projet et des outils qu'il propose...

En plus de ces éléments d'organisation méthodologique et pédagogique, d'autres éléments sont cités par les titulaires.

Des aménagements de l'espace sont déclarés mis en place par 26% des enseignants et constatés dans 9% des classes visitées. Ils concernent, principalement, en primaire, des enfants considérés comme distraits ou souffrants de troubles physiques, auditifs ou visuels et qui sont placés devant le tableau.

Force est de remarquer que lorsque l'on évoque la différenciation, un nombre important d'enseignants estime que cette responsabilité relève de spécialistes externes à la classe. Des logopèdes interviennent pour 52% des enfants rencontrés, les Centres Psycho-Médico Sociaux (CPMS) pour 34%, les centres d'aides (centres pluridisciplinaires, centres de guidance ...) pour 23%, les neuropédiatres pour 16%. Les projets d'intégration sont cités dans 8% des cas; les psychomotriciens, les neuropsychologues, les stagiaires (logopèdes, assistants sociaux ...) sont impliqués dans l'accompagnement externalisé de moins de 5% des enfants en difficultés.

Il est tout aussi édifiant de relever que seuls 45% des enfants les plus fragilisés bénéficient, aux dires de leur titulaire, de plus de respect et de bienveillance de leur part. Soit les titulaires se disent non responsables du refus de maintien et n'ont donc pas à en assumer les conséquences ; soit l'année de maintien a, selon eux, précédemment résolu toutes les difficultés de l'enfant ; soit l'enfant est considéré comme ayant dû ou devant intégrer l'enseignement spécialisé et donc étant peu à sa place dans une classe ordinaire ; soit le nombre d'élèves dans la classe (quel qu'il

⁴⁶ TICE : technologies de l'information et de la communication au service de l'enseignement

⁴⁷ Marie-Dominique Simonet

⁴⁸ Circulaire n° 3890 du 16/02/2012

⁴⁹ L'école de la réussite, K DE WITTE & J.HINDRIKS, 09-2017, p.106

soit), la diversité des troubles présents, et la quantité proportionnelle d'enfants en difficulté dans la classe sont évoqués comme motifs d'impossibilité de prise en charge individualisée.

La récolte d'indices permet d'observer que l'investissement du PDA peut être placé sur un curseur naviguant d'une position « fantôme » à une position « trop pointue » :

- d'une part, le plan peut être constitué d'une simple collecte de bilans de spécialistes, vu comme un acte administratif obligatoire, ou encore constitué sans prise de conscience de son apport pour l'enfant, les équipes en questionnant toujours le sens. Y sont collectés alors les rapports des réunions entre intervenants, les constats des difficultés des élèves. Dans ces écoles, le dossier n'est que trop peu pensé pour aller chercher l'enfant là où il est, pour lui permettre d'être ambitieux dans ses capacités, pour produire une réelle collaboration avec les parents et autres intervenants⁵⁰;
- d'autre part, cet outil peut être au service d'une approche individualisée du suivi des progrès de l'enfant, proche du PIA, construit au regard des attendus. Dans ce dernier, l'enseignant parie réellement sur l'accompagnement, l'individualisation des outils et des processus pour encourager les progrès et la continuité dans la scolarité de l'enfant. Là, les difficultés, mais aussi les ressources de l'élève semblent mieux cernées, régulées.⁵¹ Lorsque l'enfant est en intégration, qu'il bénéficie du PIA, une approche plus personnalisée est observée, une coordination entre les intervenants ainsi qu'une individualisation des objectifs à atteindre durant une période déterminée sont mises en place. À l'extrême, le dossier peut aussi être constitué d'une suite d'évaluations perpétuelles engendrant une certaine pression sur l'enfant et sa famille.

Alors que l'aide aux enfants en difficultés pour lesquels une année de maintien en maternelle a été demandée devrait être la priorité des enseignants concernés, le groupe de travail ne peut malheureusement qu'établir la pauvreté des approches, des aides, des outils et des moyens mis en œuvre par les premiers acteurs de terrain.

L'observation sur le terrain démontre ainsi que le plan différencié d'apprentissage (annexe 7 à la circulaire 6159 du 28-04-2017) n'influence que très rarement l'accompagnement pédagogique de l'élève ainsi que la résorption de ses difficultés. Il devrait pourtant être un outil utilisé, entre autres, pour permettre une individualisation du suivi des élèves à besoins différents. Sur le terrain, les situations varient énormément d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre.

Il est alarmant de relever une fois de plus que les outils de différenciation sont très peu employés, qu'il s'agisse d'organisation pédagogique ou même d'utilisation de matériels divers. Les enseignants abdiquent souvent devant cette obligation de prise en charge, se disant peu formés, démunis, seuls face aux différences qui se multiplient au sein des groupes. Or ces enseignants sont censés apporter aux élèves les plus faibles non seulement toute l'attention qu'ils méritent, mais également les outils propres à les faire grandir, évoluer et progresser. *«Différencier, c'est considérer qu'il faut respecter le rythme de chacun en cherchant un équilibre entre la prise en compte des caractéristiques de l'apprenant et du groupe classe, et la nécessité de les faire progresser. Il ne peut s'agir d'adapter le niveau d'exigence des études visé par les*

⁵⁰ Voir point 4.2.2.2, tableau 15 page 27, Importance en % de facteurs influant sur le caractère malvenu du maintien ou de l'année qui le suit

⁵¹ Voir point 4.2.2.2, graphique 15, page 27, Importance en % de facteurs influant sur le caractère bénéfique du maintien ou de l'année qui le suit

Socles de compétences, qui constituent le niveau de maîtrise que tous les élèves doivent atteindre »⁵².

À l'heure où le Pacte pour un Enseignement d'Excellence "vise à offrir un enseignement de qualité et un parcours de réussite à chaque élève et est porteur d'une vision nouvelle de notre système éducatif, plus efficace, plus équitable, et plus en phase avec le 21^e siècle. Pour mettre en œuvre cette vision, le Pacte développe une école inclusive, basée sur le respect des rythmes de chacun et sur un accompagnement personnalisé. Il vise la réussite pour tous les enfants, quels que soient leurs profils scolaires, leur origine sociale ou leurs types d'intelligence⁵³", il est grand temps de s'interroger sur les pratiques réelles et quotidiennes de différenciation des enseignants dans nos classes.

4.2.2.5. Des propos des acteurs de terrain quant à la mise en place de la différenciation

Les investigations menées dans les différents établissements scolaires ont permis d'aller à la rencontre des acteurs de terrain. Des espaces de parole ont été créés. Enseignants, logopèdes, directions ont eu l'opportunité de confier leurs ressentis, leurs difficultés, leurs besoins en rapport avec la thématique annoncée. Ils ont apprécié unanimement ces échanges qui se voulaient vrais, transparents. La garantie de l'anonymat, le contexte de la mission ont favorisé la richesse des propos tenus.

Les trois difficultés pointées régulièrement par les enseignants rencontrés sont, par ordre d'importance :

- un manque criant de disponibilité et de collaboration avec les partenaires potentiels que sont les parents, le CPMS, les divers spécialistes.

Certains parents offrent une réelle résistance face à la prise en charge de l'enfant ; le fait qu'ils aient le dernier mot en cas d'avis divergents pose également problème qu'il s'agisse d'une demande de maintien en M3, d'une proposition d'année complémentaire ou d'une orientation vers l'enseignement spécialisé.

Le secret médical (centre CPMS et spécialistes), s'il a toute sa raison d'exister, peut également être un frein à une bonne compréhension par l'enseignant de la difficulté de l'enfant, mais aussi des pistes à mettre en œuvre pour aider à résoudre celle-ci.

Les QI « arrangés » pour rencontrer certaines réalités financières ou autres ne jouent pas en la faveur d'une prise en charge adaptée ;

- la solitude des titulaires qui se sentent démunis face à des problématiques qu'ils jugent « énormes » : la taille et l'hétérogénéité des classes⁵⁴, le nombre d'élèves en difficultés, l'absentéisme des élèves, le manque de collaboration au sein des équipes, le manque de moyens financiers sont souvent pointés ;
- les lacunes de la formation initiale en matière de détection et de traitement des difficultés. Sont évoquées également la problématique des inscriptions aux formations en cours de carrière et celle des possibilités offertes par les écoles ou les P.O. d'y accéder, notamment à travers les difficultés de remplacement des titulaires.

⁵² Circulaire 6720 du 28 juin 2018.

⁵³ Extraits du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Guide-DIRECTIONS_lastOne.pdf

⁵⁴ Voir graphique 15, page 27, Importance en % de facteurs influant sur le caractère bénéfique du maintien ou de l'année qui le suit.

De plus, il est dit que la constitution du dossier s'avère lourde même si elle est parfois reconnue comme un levier de prise de conscience et de formalisation des données concernant l'évolution de l'élève.

Les refus de maintien reçus par certains génèrent une crise de confiance. Les décisions administratives faisant fi d'une connaissance fine des élèves sont remises en question.

Les enseignants ont aussi pointé la lenteur du processus participatif par rapport à l'établissement du dossier et à son suivi régulier ; les rencontres avec les partenaires ne sont pas souvent institutionnalisées. Les prises de rendez-vous en milieu hospitalier sombrent dans la dérive du temps, ce qui a pour conséquence de retarder les diagnostics et par conséquent les interventions. Les places dans les centres de rééducation pluridisciplinaire sont en outre souvent limitées.

Enfin, une crainte importante est rapportée par beaucoup d'enseignants maternels qui redoutent la fracture réelle entre les mondes maternel et primaire... Pour ces titulaires, l'école maternelle reste le lieu du bien-être, du respect du rythme, du jeu, du mouvement, de la socialisation, de la construction de l'apprentissage, du sens... en opposition à une école primaire qui sacrifie ces principes au profit d'une évaluation trop rarement formative.

Les personnes rencontrées, enseignants et directions, ont également exprimé des besoins et émis des suggestions :

- être accompagnés sur le terrain, avoir des aides humaines et matérielles, travailler en partenariat en interne apparaissent comme étant prioritaire ;
- une assistance téléphonique a été évoquée à l'image du numéro vert « assistance école » qui concerne les actes de violence⁵⁵. Cette aide donnerait des références d'outils ou de structures spécialisées afin de soutenir les équipes dans leur quotidien et dans leurs démarches ;
- un partage d'expertises des divers intervenants permettrait d'identifier les difficultés et de cibler les interventions ;
- l'idée d'une grille d'évaluation externe dès la M3 avec des indicateurs pertinents a été soulevée ;
- la possibilité d'un suivi pour tous en assurant la gratuité des services offerts par les prestataires a été évoquée ;
- une immersion dans l'enseignement spécialisé (dont le nom devrait pour beaucoup être changé afin d'en modifier les représentations) est avancée ;
- le processus d'intégration devrait garantir un octroi de 4 périodes à chaque élève dès la première année et pour chacune des années suivantes ;
- les types 1 et 8 devraient faire leur apparition en maternelle ce qui, d'après certains titulaires entendus, favoriserait une prise en charge des troubles plus précoce ;
- les journées de formation jadis prises en charge par l'inspection devraient revoir le jour : elles constituent une occasion de s'informer et de se former. L'inspection est également citée comme intervenant potentiel souhaité en amont de la constitution du dossier de maintien ;
- l'aspect communicationnel devrait être amélioré : des directions semblent ignorer l'existence des diverses aides possibles, des outils, de certains contacts et des ressources disponibles. La création d'une plaquette et d'une plateforme rassemblant toutes les données permettant d'activer des leviers d'aides est souhaitée (circulaires, centres d'aide reconnus, structures diverses d'aide aux parents notamment pour la constitution des dossiers de demande de maintien en M3...)

⁵⁵ Circulaire 6720, §3.4

L'ensemble des propos tenus par les personnes rencontrées, titulaires et directions, renvoie à des constats établis précédemment :

- la propension à externaliser la prise en charge du problème, déclinée ici par les besoins d'aides diverses, celle de partenariats avec les structures médicales et paramédicales ainsi qu'avec les parents ;
- le peu de travail de collaboration en équipe, les difficultés exprimées mettant en exergue l'isolement du titulaire face à la diversité et au nombre de problématiques dans chacune des classes ;
- le manque relatif d'investissement individuel de l'enseignant dans la construction d'une expertise personnelle à travers des formations continuées ainsi que les lacunes de la formation initiale concernant la différenciation.

5. Conclusions

Deux questions avaient été posées qui ont dirigé l'ensemble des prises d'indices et des analyses réalisées par le groupe de travail:

1. *dans quelle mesure le parcours de l'élève pour lequel un dossier de demande de maintien a été introduit durant ces deux dernières années scolaires (2016-2017 et 2017-2018) a-t-il été modifié ?* Interrogation en lien direct avec la visée économique des directives récentes: le maintien, forme de redoublement, génère un investissement budgétaire important.

Les données recueillies à travers la recherche menée sur le terrain d'une part, par l'intermédiaire d'une enquête en ligne d'autre part, conduisent pour l'instant à une réponse peu positive à cette question. Les parcours d'élèves restent sensiblement identiques à ce qu'ils étaient avant la mise en place de l'arrêté du gouvernement du 08-03-2017.

De (trop) nombreux enfants pour lesquels une demande de maintien a été introduite se retrouvent aujourd'hui déjà en retard d'une année. Lorsque le maintien a été accepté, c'est bien sûr une année d'école maternelle qui est à charge de la société; et l'on sait que cette école n'est pas aujourd'hui la plus couteuse.

Si le maintien a été refusé, c'est un redoublement en primaire, ou une année complémentaire en primaire, entre la P1 et la P2 - qui génère une subvention plus importante encore qu'à l'école maternelle - qui marquera le début d'un parcours parfois difficile pour l'enfant, faute de différenciation efficace. Parcours qui se poursuivra pour certains peut-être dans l'enseignement spécialisé dès la seconde année en primaire...

Ce peut être aussi une entrée plus rapide dans l'enseignement spécialisé qui remplace un maintien en M3 non autorisé. Si les données qui ont été communiquées par la direction de l'exploitation des données⁵⁶ ne permettent pas encore d'évaluer l'effet des directives de l'arrêté, les propos venus de nombreuses directions d'établissement d'enseignement spécialisé indiquent l'ouverture de plus de classes de jeunes élèves dès la rentrée 2018-2019...

Ces dispositions prises par les équipes éducatives et les parents ne réduisent pas, au contraire, l'investissement consenti jusque-là au redoublement, les enseignements primaire et spécialisé nécessitant un subside plus important.

Si le nombre de demandes de maintiens en M3 a diminué fortement au regard de ce qu'il était lorsque la procédure de demande se réduisait à 3 avis (responsable légal, direction et CPMS) sans argumentation particulière, on est en droit de se demander ce que sont devenus ou deviendront ces enfants pour lesquels on aurait, il y trois ans encore, proposé le maintien en maternelle? Redoublement en P1, insertion dans l'enseignement spécialisé? Il n'est pas malheureusement pas possible de mener une recherche à leur propos.

La seule économie budgétaire qui peut être attestée après ces deux années de mise en place de l'arrêté est celle qui est induite par une année de maintien prise totalement en charge par les Pouvoirs organisateurs concernés dans le cas de refus émis par le SGI...

⁵⁶ Voir annexe 7

2. dans quelle mesure le plan différencié d'apprentissage influence-t-il l'accompagnement pédagogique de l'élève ? C'est ici l'aspect de la mise en actes d'une politique éducative qui se veut respectueuse de l'évolution individuelle qui est abordé. Le plan différencié d'apprentissage imposé dans la constitution du dossier de maintien a-t-il induit une revalorisation, une revitalisation des pratiques de remédiation et de différenciation prônées depuis de longues années?

À cette question essentielle, les résultats du travail d'observation dans les classes et d'échanges avec les acteurs du changement que devraient être les enseignants et les directions d'école ne mènent pas à un constat positif.

C'est d'abord dans le cas de situations où des intervenants externes - médecins spécialistes, centres d'aides, logopèdes - interviennent que des différenciations sont mises en place, plus particulièrement en maternelle.

C'est aussi dans le cas de partenariat avec les familles que les maintiens sont le plus porteurs: là aussi il s'agit d'une forme d'externalisation des aides.

De façon globale, les pratiques différenciées sont encore rarement visibles en P1 et en P2: les enseignants restent plus préoccupés des "matières" à faire apprendre que des "manières" diverses qui permettent de les construire avec les élèves ou bien ils considèrent que l'enfant maintenu en M3 est "guéri" lors de son arrivée en primaire et qu'il ne nécessite donc plus une attention particulière.

En outre la rédaction du plan différencié d'apprentissage apparaît plus comme une obligation que comme un outil qui suscite une réflexion argumentée en amont de la demande comme en aval. Ce plan est d'ailleurs peu enrichi au fil des mois ou des pratiques.

Reste donc comme évidence que la qualité de la prise en charge dépend des compétences de l'enseignant, mais aussi et surtout sans doute des valeurs qu'il prône, véhicule et vit avec ses élèves au quotidien. L'effet maître, encore et toujours!

Lors d'échanges qui avaient pour objet une réflexion concernant le maintien en M3 mais aussi, de façon plus globale, le redoublement, M. Romainville⁵⁷ a, dans ses propos, souligné l'importance qu'il y avait à rendre à notre École un objectif de développement culturel au sens le plus large. Cette ouverture à la Culture et aux cultures, cette incitation à la curiosité, cette volonté d'apprendre pour connaître et reconnaître est sans doute devenue au fil du temps l'oubliée de nos programmations et de nos pratiques de classe... Elle est aussi sans doute la rejetée de la société de consommation dont nos jeunes enseignants ont bien du mal à se départir...

L. Alexandre⁵⁸, dans une intervention récente intitulée: "Qu'apprendre à nos enfants?" insistait lui aussi sur cette faculté de critique intelligente et constructive qu'il s'agirait de faire acquérir à nos élèves afin d'en faire des adultes capables de réagir correctement et de manière responsable,

⁵⁷ Marc Romainville est professeur ordinaire à l'Université de Namur. Il y est responsable du Service de Pédagogie Universitaire

⁵⁸ Laurent Alexandre, énarque, chirurgien-urologue, essayiste et entrepreneur français, il fait partie des voix qui comptent au sujet de l'Intelligence artificielle

pour eux-mêmes et pour la société, dans un monde qui inévitablement sera de plus en plus doté d'intelligences artificielles.

Se pose dès lors la question cruciale de la formation des "maîtres", du recrutement des enseignants, éducateurs et personnels spécialisés œuvrant dans nos écoles. L'effet maître dont il est question plus haut, si essentiel pour le déroulement d'un cursus harmonieux pour chacun, est directement dépendant de la culture générale, de l'ouverture d'esprit, des valeurs de respect et de citoyenneté responsable de l'enseignant...

6. Un juste emportement face à ce qu'est notre école...

Des membres du groupe de travail ont quelquefois été consternés par les situations rencontrées ou les paroles entendues. Les moments passés en classe près des enfants et de leurs enseignants invitent à parler de la pédagogie rencontrée. Et c'est un véritable signal d'alarme qui est ici tiré.

Le parti sera de ne pas utiliser de langue de bois, ce qui suscitera de l'étonnement chez les uns, de l'agacement chez d'autres.

Il serait heureux effectivement qu'un sain questionnement voie le jour, à chaque niveau de décision, du titulaire de classe aux cabinets ministériels et à l'Administration, et qu'il débouche sur une réflexion profonde, collective, privilégiant la distanciation nécessaire à une bonne analyse et précédant l'action dans le but d'améliorer un enseignement trop souvent frileux, magistral, inégalitaire et peu respectueux des différences.

Une grande majorité d'enseignants primaires auraient intérêt à se poser de sérieuses questions par rapport au fossé les séparant des réalités des classes maternelles où les apprentissages se construisent à travers le vécu. Il a été constaté, entre autres exemples affligeants, que nombre d'élèves en P1 commencent à écrire dans leur journal de classe au plus tôt après le congé d'automne comme si l'écrit vécu en maternelle était oublié... Un élève observé en année complémentaire a subi ce même traitement, devant attendre le mois de novembre pour à nouveau pouvoir tracer des lettres alors que l'année scolaire précédente, en P1, il avait complété ce même journal entre novembre et juin !

La pédagogie trop souvent rencontrée qui engendre la domestication des élèves, le temps de parole des enseignants, les tâches annexes futiles amènent à un questionnement quant au temps réellement consacré à l'apprentissage.

Il serait urgent de repenser le temps offert aux élèves pour grandir, pour apprendre, avec les autres. Le terme « occupation » - lu quelquefois dans les documents de préparation, les fardes des élèves - devrait être banni des classes ; les élèves ne viennent pas à l'école pour s'occuper, ils y viennent pour apprendre. « Le temps, nous manquons de temps »... fréquemment entendu dans la bouche des titulaires ne devrait plus servir de justificatif, mais faire place à une programmation intelligente des activités, créant un maximum d'opportunités de vivre l'apprentissage et de l'exercer.

Que dire des documents de préparation qui ont été présentés ? Ne correspondant même pas au minimum attendu par la circulaire⁵⁹ qui les détaille, seuls s'y découvrent le domaine et l'intitulé de la leçon. Même en tentant de débroussailler des écrits contenus à la fois dans les semainiers et les rares fiches de préparation existantes, il n'y a guère été trouvé d'intention pédagogique clairement exprimée ni de description du déroulement de l'activité. Les traces de différenciation y sont généralement inexistantes. En ce qui concerne plus précisément les élèves avec demande de maintien, les constats figurant dans les plans différenciés ne sont pas traduits en actions, en expérimentations, en exploitation de moyens adaptés.

Par corrélation, les activités observées sont rarement pensées en termes d'objectifs destinés à faire apprendre et sont trop souvent dénuées de sens. La réflexion sur les démarches, la

⁵⁹ Circulaire 205 du 27-05-2004

recherche des « comment », le partage, la construction du savoir sont à ranger dans le domaine des absents, tant au niveau de la réflexion enseignante qu'à celui de la mise en œuvre par les élèves.

L'imitation comme l'apprentissage avec et par les pairs sont reconnus comme des processus aidant à grandir, mais qu'en est-il quand des classeurs s'érigent entre élèves tels des murs séparant certains états, anéantissant toute tentative d'interactions ? De la même manière, lors de la mise en place d'ateliers, il a fallu questionner leur fondement pour tenter de trouver si leur mise en place servait la différenciation. Ainsi, l'association traditionnelle « concret, abstrait » doit être reconsidérée pour habiter différemment l'esprit des enseignants : le concret devrait primer l'abstrait ; l'abstrait s'y enracinera lentement, très lentement, jamais surement. La connaissance, c'est d'abord le geste qui réussit⁶⁰...

Le jeu véritable fait de plus en plus partie du contingent des grands absents, en primaire mais malheureusement aussi en maternelle ; rares sont les occasions de le découvrir, d'en lire les règles ou d'en inventer, d'y jouer... Pourquoi a-t-on perdu ce sens du jeu et oublié ses évidentes qualités pédagogiques ?

Pourquoi condamne-t-on les élèves à perdre leur temps, scotchés à leurs sièges, abandonnés dans un certain endormissement ? Les élèves sont contraints à attendre le bon vouloir de l'enseignant pour donner une réponse, pour participer oralement à ce qui se fait... ou à guetter le coup de sonnette rythmant la journée pour, dans un mouvement salvateur, pouvoir réagir, libres enfin de bouger, de courir, d'échanger, d'expérimenter et... de boire ou d'aller aux toilettes !

La structure adoptée dans les classes se met-elle au service des élèves ou du confort du corps enseignant ? Les classes dans lesquelles une aide complémentaire permet pour quelques périodes un dédoublement du groupe apportent sans doute des solutions à la problématique de la taille des classes, mais servent-elles la différenciation ? De la même façon, la verticalité présente dans certaines écoles de plus petite taille est-elle voulue, pensée, subie pour des raisons de nombre, mise en place comme une source d'aide aux élèves éprouvant des difficultés ou camoufle-t-elle une horizontalité classique ?

Un nœud explicatif au marasme pédagogique dénoncé est sans aucun doute l'évaluation. Encore ancrées profondément, les évaluations à caractère sommatif ou certificatif règnent en maître et continuent à avoir des effets dévastateurs sur la majorité des élèves, ne nourrissant que ceux qui n'auraient aucun problème à se passer de la structure scolaire ainsi que l'appétit de points des adultes.

Une évaluation formative, respectueuse de l'élève reconnu dans ses difficultés et surtout avec ses richesses, l'aidant à évoluer doit être promue afin de primer sur les évaluations certificatives. Une évaluation formative au service d'un apprentissage demandant de l'effort, des exigences, considérant les échecs comme des opportunités, ne cherchant pas à niveler, mais à élever...

Les documents d'évaluation des élèves fourmillent d'erreurs sur lesquelles aucun retour n'est effectué. Qui, dès lors, va venir en aide aux élèves et transformer les images erronées qu'ils ont fixées ?

Là où les élèves sont bien respectés, là où ils sont « bien », là se trouve un maître bienveillant, reconnaissant l'élève dans ses singularités et dans sa globalité, pratiquant un humour pertinent,

⁶⁰ P. Osterrieth, Introduction à la psychologie de l'enfant, De Boeck, 2004

s'adonnant au renforcement positif, créant un climat de classe où solidarité, entraide, coopération, droit à l'erreur, respect des différences cohabitent et se mettent au service d'un enseignement qui favorise l'apprentissage, qui suscite la curiosité, qui fait naître le sens, qui donne du plaisir...

Cette école juste offrant des chances égales à tous les élèves est encore bien trop rare!

7. Propositions d'actions

Faisant suite aux deux questions ayant guidé ce travail et aux conclusions désolantes, aboutissement des observations et analyses réalisées, il est indispensable d'envisager des pistes d'action pour les années futures, si proches soient-elles.

En d'autres mots, « Que faire de tout cela ? »

7.1. Constitution et traitement du dossier de demande de maintien

Si la constitution de ce dossier appartient aux équipes éducatives, le premier traitement de la demande revient à l'inspection.

Il a été observé que la rédaction du plan différencié d'apprentissage par les enseignants pouvait être de qualité très variable, que les avis rendus par les spécialistes ne donnaient régulièrement que peu d'informations sur les difficultés de l'élève, se limitant à donner un avis « favorable » au maintien. Est-ce par manque d'information sur le sujet, d'implication dans une vraie prise en considération de la différence ? Ces manquements ont, au cours des deux dernières années de traitement, entraîné des avis défavorables malheureux ou des avis favorables malvenus, rendus par le service d'inspection.

Une autre variable non négligeable lors du premier traitement est le nombre conséquent d'inspecteurs traitants. Même si chaque dossier est très souvent analysé en duo et bénéficie ainsi d'une lecture croisée, les décisions peuvent diverger au sein de l'ensemble du groupe.

Dès lors, il devrait être envisageable :

- d'autoriser l'inspection à rencontrer l'équipe éducative afin de l'éclairer dans la rédaction, mais aussi sur le bienfondé ou non d'une demande de maintien par rapport à la situation de l'élève;
- de constituer un groupe limité d'inspecteurs ayant en charge ces traitements afin d'en réduire les disparités;
- de miser sur l'instauration du DAccE, outil commun à chaque intervenant dans la scolarité de l'élève, réclamant tant les observations que les stratégies envisagées pour pallier les difficultés d'apprentissage. Un tel outil devrait soutenir les enseignants dans la rédaction d'un plan différencié d'apprentissage.

7.2. Redoublement ou année complémentaire en P1, orientation vers l'enseignement spécialisé.

Un des objectifs de ces dernières mesures en matière de maintien en M3 était bien à visée d'économie budgétaire. Le travail qui vient ici d'être réalisé a mis en avant les autres « solutions » à disposition des écoles, de manière légale ou non, pour contrer un refus de maintien.

Concernant les élèves pour qui un refus a été prononcé, ils se voient soit orientés vers l'enseignement spécialisé, soit dirigés vers une P1 qu'ils redoubleront ou encore obtiendront une année complémentaire dans le cycle. D'une façon comme de l'autre, la solution est bien plus couteuse qu'une année supplémentaire en M3.

À partir de ces constats, il serait intéressant d'investiguer, avec nos collègues du spécialisé, sur le bienfondé et les bénéfices pour ces élèves d'une telle décision d'orientation. Quant aux élèves restés en primaire, mais ayant de toute façon une année scolaire de retard, que met en place l'école pour eux à présent? Comment sont-ils soutenus ? Il s'agit de pistes de travail à envisager l'année scolaire prochaine.

7.3. Circulaires et décrets faisant foi

La flexibilité du cadre légal laisse trop souvent libre cours aux interprétations, certes signes de créativité, mais si déstabilisantes lorsqu'elles entravent la dynamique de recherche d'autres solutions. Les instances doivent assumer leur pouvoir de décision. Certains textes légaux mériteraient ainsi d'être repensés, revus, corrigés, mis en lien les uns avec les autres et surtout appliqués.

Le décret – Cadre du 13/07/1998 fixe la mise en place des temps de concertation.	Ces dernières devraient prioritairement envisager des contenus pédagogiques et s'accompagner d'une réflexion quant à la conservation des traces : plan différencié, DAcCE, PIA, dossiers propres aux écoles...
Le décret du 03/03/2004 organisant l'enseignement spécialisé	Il prévoit que les écoles s'inscrivant dans un processus d'intégration doivent pouvoir bénéficier directement des périodes y consacrées. Il s'avère que certains enfants observés n'en bénéficient pas.
La circulaire relative aux documents de préparation (n° 205 du 27/05/2004)	Il détaille un minimum à rencontrer. Ce dernier devrait s'enrichir des moyens de différenciation, de la structuration des apprentissages et de l'évaluation « formative ».
Le décret – « Taille de classes » du 02/05/2012	Il permet aux écoles d'obtenir des périodes supplémentaires en P1/P2. Il semble que cette législation soit rarement respectée. Par exemple, les périodes sont souvent utilisées à

	des fins organisationnelles pour le confort des équipes éducatives. La circulaire devrait cependant être scrupuleusement respectée : le nombre d'élèves par classe étant un facteur potentiel de réussite.
La circulaire 5388 du 28-08-2015 portant sur l'accueil des nouveaux enseignants	Il impose à chaque établissement de désigner un maître référent pour accompagner les jeunes titulaires. Il serait judicieux de réaliser un état des lieux de ce dispositif afin d'éviter que trop souvent ces jeunes enseignants ne soient laissés seuls et bien souvent en ayant la charge des élèves les plus fragilisés.
La circulaire sur les aménagements raisonnables (n°6831 du 19/09/2018)	Elle n'est pas encore assez connue. Une campagne d'information, de sensibilisation passant en partie par le retour des journées de formation confiées à l'inspection devrait voir le jour. En outre, les partenaires devraient s'associer pour partager leurs connaissances, pour détecter les troubles et agir collectivement. La formation obligatoire devrait y être consacrée.
Le décret relatif à la promotion d'une école de la réussite du 17-08-1995	Il précise que trois axes principaux doivent traverser les apprentissages mis en place par l'enseignant: la continuité, la pédagogie différenciée et l'évaluation formative. C'est sans doute ce dernier devoir qui est le moins suivi. Rappeler les étapes de l'évaluation, ses diverses formes, pourrait sans nul doute (r)amener les enseignants primaires - mais aussi parfois maternels - à envisager d'autres temps que l'évaluation sommative destinée à remplir de cotes le bulletin.

Ces textes légaux sont nombreux, il serait judicieux de les prioriser et de les clarifier afin d'en assurer la compréhension par tous. Leur communication doit aussi être améliorée.

7.4. Outils et aides externes existants, à promouvoir

7.4.1. Les logopèdes

La nouvelle circulaire⁶¹ relative à l'encadrement complémentaire de logopèdes prône dès l'enseignement maternel une meilleure détection précoce des difficultés d'apprentissage. Elle soutient une dynamique collaborative entre une aide complémentaire et les équipes éducatives du maternel afin d'observer et de prévenir les difficultés et les situations de handicap. Les logopèdes peuvent ainsi apporter leur expertise dans le cadre de conseils relatifs à la différenciation, remédiation, aménagements nécessaires.

Il serait indispensable d'imposer des moyens et des temps de communication constructive entre ces spécialistes et les enseignants.

7.4.2. « Décolâge »

Le projet « Décolâge » se veut une alternative au maintien et au redoublement au travers d'une dynamique collaborative entre les différents acteurs de l'école. Il promeut les valeurs indispensables au bien-être de l'élève en difficulté, mais propose aussi des outils soutenant les actions éducatives spécifiques. Certains établissements scolaires ont mis en place ces dispositifs, il serait judicieux de s'y intéresser et d'en relever les bonnes pratiques au bénéfice de tous.

Une nouvelle promotion du projet "Décolâge" et le partage des dispositifs mis en place dans les écoles devraient être envisagés, au profit de tous les élèves, dans la recherche d'une plus grande équité.

7.4.3 Aménagements raisonnables

À ce propos, le commentaire est à lire dans le tableau qui précède et concerne les circulaires et décrets.

7.4.4. Référentiels à paraître

Les nouveaux référentiels bientôt présents dans les écoles ne sont au départ pas conçus comme des outils d'évaluations, mais ne risquent-ils pas de le devenir ? Il serait en effet dangereux de les employer en tant que tels, demandant à tous les élèves de réaliser les mêmes choses en même temps sans aucune considération de l'individu et de son évolution personnelle. Lors du dépouillement des dossiers de demande de maintien 2018-2019, des grilles d'évaluation de ce type, complétées par des titulaires, ont été découvertes, portant mention d'un organisme officiel...

Un assouplissement des matières dans le 5/8 permettrait lui aussi de restreindre les maintiens malvenus ou les orientations vers le type 8 de l'enseignement spécialisé.

⁶¹ Circulaire 7156 du 24/05/2019

Les référentiels du tronc commun ne pourront être employés comme outil servant des évaluations malvenues. Un service d'experts externes pourrait assurer la vigilance par rapport à cette dérive.

7.4.5. Proposition de publications

Lors des investigations, de bonnes pratiques ont été relevées dans les classes ou au sein de certaines écoles au travers des projets d'établissement. Ces outils pourraient être rassemblés, expliqués et publiés au profit du plus grand nombre par le biais d'une plaquette ou d'une brochure et répondraient ainsi à la demande de bien des enseignants.

Les équipes, les directions ont affirmé être démunies par rapport aux services externes existants vers lesquels elles pourraient guider les familles. S'il s'agit de l'une des missions des CPMS, ceux-ci face aux nombres d'élèves dont ils ont la charge ne peuvent pas toujours assurer cette guidance immédiatement. À nouveau une plaquette, éditée par région par exemple, pourrait renseigner les différents centres pluridisciplinaires existants, les services proposés par les administrations... Car quand la famille est demandeuse d'aide et d'informations, l'enseignant ou la direction devrait pouvoir répondre au plus vite.

Deux types de publications mériteraient ainsi d'être conçus :

- un condensé des bonnes pratiques de classes, d'écoles au service de l'élève en difficulté
- un outil recensant les aides disponibles par région à destination des écoles et des familles.

7.4.6. Formation initiale et formation continuée

Si l'on veut diminuer drastiquement les maintiens, les redoublements, les années complémentaires, un travail de fond doit être réalisé au sein des équipes qui encadrent les élèves : que ce soit lors de concertations, de formations continuées dans les établissements scolaires... ou lors de la formation initiale des enseignants.

Les formations qu'elles soient initiales ou continuées devraient permettre à tout enseignant la compréhension et l'implication des textes légaux dans son travail. Elles devraient aussi permettre à chacun d'appréhender les difficultés d'apprentissage par la différenciation.

Elles devraient au fil du temps promouvoir le recrutement d'enseignants dont le degré de culture (ou connaissances) générale et d'ouverture aux autres, à l'altérité engendrerait une meilleure compréhension des pédagogies adaptées et une mise en pratique naturelle de ces principes fondamentaux.

8. Références légales

- Circulaire n° 205 du Ministre Jean-Marc Nollet, Ministre de l'enfance et chargé de l'enseignement fondamental du 27 mai 2004.
http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000001/982_20040608_163654.pdf
- Circulaire n° 1993 du Ministère de la Communauté Française du 21 août 2007 relatif à l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire pour l'année scolaire 2007-2008. En ligne :
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=2179
- Circulaire 3681 des Ministres Jean-Claude Marcourt et Marie-Dominique Simonet du 12 août 2011. Développer les compétences numériques en Communauté française. L'école numérique de demain.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=3897
- Circulaire 3765 des Ministres Jean-Claude Marcourt et Marie-Dominique Simonet du 14 octobre 2011. Ecoles numériques. Appel à projets.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=3978
- Circulaire n° n°3890 de la Ministre de l'Éducation Marie-Dominique Simonet du 16.02.2012. Projet « Décolâge » au bénéfice des enfants de 2,5 à 8 ans et des adultes qui les entourent.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4101
- Circulaire 4412 des Ministres Jean-Claude Marcourt et Marie-Dominique Simonet du 07 mai 2013. Ecoles numériques. Appel à projets.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4629
- Circulaire n° 4561 de la Ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyns du 18 septembre 2013. *Décolâge ! ...au bénéfice des enfants de 2.5 ans à 8 ans et des adultes qui les entourent... Entrez dans la Communauté « Décolâge !* En ligne :
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4784
- Circulaire 4838 des Ministres Jean-Claude Marcourt et Marie-Dominique Simonet du 19 mai 2014. Ecoles numériques. Appel à projets.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=5062
- Circulaire 5973 des Ministres Jean-Claude Marcourt, Marie-Martine Schyns et Isabelle Simonis du 01 décembre 2016. Ecoles numériques. Appel à projets.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6205
- Circulaire n° 6159 de la Ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyns du 28 avril 2017. Dérogations d'âge dans l'enseignement maternel et primaire. En ligne :
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6392

- Circulaire 6489 des Ministres Marie-Martine Schyns, Isabelle Simonis et Pierre-Yves Jeholet du 11 janvier 2018. Ecoles numériques. Appel à projets.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6733
- Circulaire n° 6720 de la Ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyns du 28 juin 2018. Organisation de l'enseignement maternel et primaire. Année scolaire 2018-2019.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6964
- Circulaire n° 6831 de la Ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyns du 19 septembre 2018. Mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7075
- Circulaire n° 6914 de la Ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyns du 12 décembre 2018. Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2. Appel à candidatures.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7158
- Circulaire 6964 des Ministres Jean-Claude Marcourt et Marie-Martine Schyns et Pierre-Yves Jeholet du 30 janvier 2019. Ecoles numériques. Appel à projets.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7208
- Circulaire n° 7156 de l'Administratrice générale de l'Enseignement, Lise-Anne Hanse du 24 mai 2019. Circulaire relative à l'encadrement complémentaire de logopèdes dans les centres CPMS organisés et subventionnés par la FWB.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7400
- Décret de la Communauté française du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. Moniteur belge, 17 août. En ligne version du 4 août 2016 :
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/19069_001.pdf
- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). Moniteur belge, 23 septembre. En ligne version du 1er septembre 2017 :
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_028.pdf
- Projet de décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et secondaire, et mettant en place le tronc commun, texte adopté en séance plénière du Parlement de la Communauté française le 02.05.2019.
- Loi du Gouvernement belge du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire. Moniteur belge, 6 juillet. En ligne version du 14 août 2014 :

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/09547_004.pdf

9. Bibliographie

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. (2017). Outil d'auto-réflexion sur l'environnement d'éducation inclusive préscolaire.
- Burkam, D.T., LoGerfo, L., Ready, D. & Lee, V.E. (2007). *The differential effects of repeating kindergarten*. Journal of Education for Student Placed At Risk.
- Chenu, F. Dupont, V. Lejong, M. Staelens, V. & Grisay, A. (2012). *Maintien et redoublement en début de scolarité*. Département Éducation et Formation Université de Liège.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck Université.
- De Witte K. et Hindriks J. (2017). *L'école de la réussite*. Itinera Institute.
- Dong, Y. (2010). *Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance*. European Economic Review.
- Draelants H. (2018) Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation. Les cahiers du GIRSEF n°113. Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger.
- Eurydice. (2015). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). *Pacte pour un enseignement d'excellence*. Guide Directions.
- Forget, A (2017). *La différenciation dans l'enseignement, état des lieux et questionnement*. CNESCO, Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Groupe central (2017), *Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence*. Bruxelles. En ligne : http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE_Avis3_versionfinale.pdf
- Hong, G. & Raudenbush, S.W. (2005). *Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics*. Education Evaluation and Policy Analysis.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée et inégalités scolaires*. De Boeck.
- Kahn, S. Rey, B. Vanlint, S. & Bouko, C. (2011). *Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique*. Recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique, Service général du Pilotage du système éducatif – Université Libre de Bruxelles.
- Lecomte Jacques. *L'éducation humaniste*. En ligne : http://www.psychologie-positive.net/IMG/pdf/Education_humaniste_a_l_AFPEN.p

- OCDE (2016). *Rapport Pisa 2015*.
En ligne : <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>
- Osterrieth, P.A. (1962). Introduction à la psychologie de l'enfant. Georges Thone éditeur.
- Ou, S.R. & Reynolds, A.J. (2010). *Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt*. Educational Evaluation and Policy Analysis.
- SEIBEL C. (1984). – *Genèses et conséquences de l'échec scolaire*. Revue française de pédagogie, n° 67. Cité par Crahay, M.(1984). *Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ?* Revue Française de Pédagogie, n° 148, juillet-août-septembre 2004.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF067_1.pdf
- Service général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire (2017). *Maintiens 2016-2017*. Document interne.
- Service général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire (2018). Parmi les fondements nécessaires à l'épanouissement des élèves, Forces et Faiblesses de l'enseignement maternel en Fédération Wallonie – Bruxelles.
- Service général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire (2018). Rapport de synthèse concernant les demandes de maintiens en 3^e maternelle 2017-2018. Document interne.
- Service général du Pilotage du Système éducatif (2017). *Les Indicateurs de l'enseignement 2016. 11e édition*. Administration générale de l'Enseignement.
En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>
- UCL, ULG. (2019). Les cahiers des sciences de l'éducation n°38.
- Vandecandelaere, M. (2015). *READY OR NOT, A Study on the Effects of Kindergarten Retention*, Faculty of Psychology and Educational Sciences, K.U. Leuven.

10. Annexes

1. enquête en ligne, soumise aux directions d'école, ayant introduit une demande de maintien pour l'année 2016-2017 ou 2017-2018
2. document de prise d'indices employé lors des visites en écoles
3. document récapitulatif employé lors des visites de classe - outils de différenciation
4. tableau d'encodage synthèse des données recueillies lors des visites en école
5. tableau d'encodage synthèse des observations réalisées lors des visites de classe
6. synthèse des données encodées pour l'ensemble des visites de classes outils de différenciation
7. données fournies par le service de l'exploitation des données (direction générale du pilotage du système éducatif)

Annexe 1: enquête en ligne, soumise aux directions d'école, ayant introduit une demande de maintien pour l'année 2016-2017 ou 2017-2018

Caractéristiques générales de l'établissement
--

1. Quelle est la situation géographique de votre établissement ?

Brabant- W	Bruxelles	Hainaut	Liège	Luxembourg	Namur
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Quel est le nombre d'implantations que contient votre école?

1	2	3	4	Plus
☐	☐	☐	☐	☐

3. Quelle est votre fonction de départ ?

Enseignant primaire ☐ enseignant maternel ☐ autre ☐

4. Quelle est votre situation administrative ?

Direction sans classe ☐ Direction avec classe ☐

5. Pour une Direction avec classe, quel est le nombre de périodes prestées pour la fonction de direction ?

6 ☐ 12 ☐ 18 ☐

6. Votre école ou implantation est-elle inscrite dans le projet « Décolâge » ?

Oui ☐ Non ☐

7. Dans quelle phase se trouve votre établissement dans la rédaction du plan de pilotage ?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

8. Quel est le nombre de demande(s) de maintien introduit ?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

9. Quelle est la classe d'encadrement différencié dont bénéficie l'implantation fréquentée par l'élève ?

de 1 à 5 ☐ de 6 à 10 ☐ de 11 à 15 ☐ de 16 à 20 ☐

10. Quel est le niveau de cette implantation ?

Fondamental ☐ Maternel ☐

11. Lors de la demande de maintien, le nombre d'élèves inscrits dans l'implantation était :

de 6 à 19 ☐ de 20 à 61 ☐ de 62 à 121 ☐ de 122 et plus ☐

12. Quel était le nombre total d'élèves dans la classe fréquentée par l'élève ?

de 6 à 10 ☐ de 11 à 15 ☐ de 16 à 20 ☐ + de 20 ☐

13. Quelle était l'organisation de cette classe maternelle lors de la demande de maintien ?

M1/M2/M3 ☐ M2/M3 ☐ M3 ☐

14. Dans la classe fréquentée par l'élève, de combien étaient inscrits en M3 ?

15. L'élève a-t-il effectué l'ensemble de son cursus maternel dans votre établissement ?

16. L'élève a-t-il été maintenu de manière précoce ?

17. À quel moment de l'année scolaire le maintien a-t-il été envisagé ?

1^{er} trimestre ☐ 2^e trimestre ☐ 3^e trimestre ☐

18. Qui est à l'origine de la demande de maintien ? (*Plusieurs réponses sont possibles*)

Parents – titulaire de M3 – direction – équipe – CPMS – Spécialiste

19. Le maintien a-t-il été autorisé ou refusé ?

20. Pour une demande introduite en **2016-2017**, dans le cas où le **maintien a été autorisé**, quelle est la situation actuelle de l'élève ?

1. est en P1 dans l'implantation
2. a changé d'école
3. a intégré l'enseignement spécialisé
4. les parents ont opté pour un enseignement à domicile
5. sa situation vous est inconnue

21. Pour une demande introduite en **2016-2017**, dans le cas où le **maintien a été refusé**, quelle a été la situation de l'élève en 2017-2018?

est resté dans l'une de vos implantations ou niveau primaire attendant ☐

a changé d'école ☐

a intégré l'enseignement spécialisé ☐

les parents ont opté pour en enseignement à domicile ☐

la situation m'est inconnue ☐

22. Si cet élève est resté dans votre implantation, quelle a été sa situation scolaire en 2017-2018 ?

a été maintenu en M3 sans subside ☐

est entré en P1 ☐

23. Quelle est sa situation actuelle, en 2018-2019?

est resté dans l'une de vos implantations ou niveau primaire attendant ☐

a changé d'école ☐

a intégré l'enseignement spécialisé ☐

les parents ont opté pour en enseignement à domicile ☐

la situation m'est inconnue ☐

24. Si cet élève est resté dans l'une de vos implantations, quelle est sa situation scolaire actuelle ?

est en P1 ☐

est en année complémentaire P1 ☐

est en P2 ☐

. Caractéristiques de l'élève

25. L'élève est- il ?

Une fille ☐ un garçon ☐

26. Quel est le trimestre de sa date de naissance ?

1^{er} trimestre ☐ 2^e trimestre ☐ 3^e trimestre ☐ 4^e trimestre ☐

27. Quelle est la langue parlée dans le milieu familial ?

☐ langue française relativement proche de la langue de l'enseignement

☐ langue relativement pauvre

☐ langue autre que le français

Avis quant aux nouvelles dispositions relatives à une demande de maintien en M3 (A.Gt 08-03-17)

28. Dans quelle mesure jugez-vous les nouvelles dispositions en matière de maintiens bénéfiques aux élèves?

29. Dans quelle mesure jugez-vous les nouvelles dispositions en matière de maintiens, notamment l'obligation de plans différenciés d'apprentissage, pédagogiquement intéressantes pour l'équipe 5-8 ?

30. Dans le cas de modalités de construction de dossiers moins denses l'équipe aurait-elle introduit plus de dossiers lors des deux années scolaires passées ?

Annexe 2: document de prise d'indices employé lors des visites en écoles

Investigations G1 « Maintiens en M3 »
--

Versant qualitatif : dans quelle mesure le plan différencié d'apprentissage influence-t-il l'accompagnement pédagogique de l'élève ?

1. Références :

Dossier introduit en Maintien	○ mai 2017		○ mai 2018	
	⊖ autorisé	○ refusé	⊖ autorisé	○ refusé

Numéro de dossier (archives) Nom de l'élève Ecole			
	Nom :		Fase :

Nom des inspecteurs en visite :	
Date de la visite :	

2. Analyse du dossier.

Colonne 1 : à compléter lors de l'analyse des dossiers à BxIs

Colonnes 2 (année 1) et 3 (année 2) : à compléter après visite dont

- 1) observation du dossier à l'école (évolution ou non et en quoi)
- 2) observation en classe et échange avec le titulaire

Ce tableau deviendra donc un résumé de l'ensemble des données qui ont été d'une part annoncées par l'école, recueillies d'autre part.

	Contenu du dossier envoyé à l'administration année de la demande	Contenu du dossier à l'école (réalité du terrain)	
		année 1	année 2
a. avis circonstancié du titulaire			
b. difficulté, compétences non atteintes			
c. dispositif d'aide			
d. aides externes			
e. objectifs à atteindre			
f. dispositif d'accompagnement			
g. processus de suivi			
h. liste d'intervenants internes et externes			
i. description des interventions			

Remarque :

e, f, g : comment sont-ils mis en place dans les années qui ont suivi ou suivent la demande ?

a, b, c, d, e, f et g : sont-ils en cohérence avec h et i ?

3. Visite à l'école.

Rubriques à compléter au fur et à mesure de moments de visite dans l'école. Des propositions sont citées dans chacune des rubriques afin d'en concentrer la signification. Lorsque l'observation concerne à la fois les pratiques de l'enseignant et les actions de l'élève, on trouve deux colonnes.

1. **Temps** offert à l'élève (temps de travail, plan de travail, contrat de travail, alternance des phases, travail autonome...)

--

2. **Outils, ressources** (logiciels, outils technologiques, manuels...)

Mise en place par l'enseignant	Et chez l'enfant ? (gain, effets...)

3. **Organisation méthodologique** (groupes besoins, groupes remédiation, groupes niveaux, ateliers, tutorat, entraide, coopération, activités échelons...)

Mise en place par l'enseignant	Et chez l'enfant ? (gain, effets...)

4. **Organisation pédagogique** (indices personnalisés pour permettre la progression, pédagogie du projet, processus apprentissage et de mémorisation, modes expression, démarches cognitives, supports différents, contenus différents, adaptation des travaux personnels, exigences adaptées, aménagements raisonnables, intelligences multiples...)

Mise en place par l'enseignant	Et chez l'enfant ? (gain, effets...)

5. **Évaluation par l'enseignant** (traitement de l'erreur, exigences adaptées, formes de correction variées, adaptation des travaux personnels...)

--

6. **Aménagements pratiques** (aménagements raisonnables, dispositions spatiales...)

Offerts par l'enseignant, par l'école	Et chez l'enfant ? (gain, effets...)

7. **Spécialistes** (logopède, CPMS, neuropsychologue, neuropédiatre, centre aide, intégration, stagiaires...)

Proposés, suggérés, adoptés	Et chez l'enfant ? (gain, effets...)

8. **Attitudes** (respect, bienveillance...)

de l'enseignant, de l'ensemble de la classe	de l'élève

9. **Autres observations** qui vous semblent importantes à relever :

--

Annexe 3: document récapitulatif employé lors des visites de classe - outils de différenciation

Catégories	Moyens, outils...	Repérés côté enseignant, dans:				Repérés côté élève, dans:					Repérés dans le local	
		les déclarations	le semainier, le journalier	les préparations, protocoles	dans d'autres outils (matériel, fiches...)	les cahiers, travaux propositions d'ateliers ...	le journal de classe, cahier de communication	les synthèses, structurations	les bulletins, notes	le comportement	le matériel	les référentiels
Temps	temps travail											
	plan de travail											
	contrat travail											
	alternance phases											
	travail autonome											
Outils, ressources	logiciels											
	outils techniques / nologiques											
	manuels variés											
Organisation méthodologique	groupes besoins											
	groupes remédiation											
	groupes niveaux											
	ateliers											
	tutorat											
	entraide											
	coopération											
	activités échelons											
Organisation pédagogique	indices											
	projet											
	processus apprentissage											
	et de mémorisation											

	modes expression											
	démarches cognitives											
	contenus différents											
	critères différents productions											
	intelligences multiples											
Evaluation par l'enseignant	adapter travaux personnels											
	traitement erreur											
	varier formes correction											
Aménagements pratiques	aménagements raisonnables											
	dispositions spatiales											
Spécialistes	logopède											
	CPMS											
	neuropsychologue											
	neuropédiatre											
	centre aide											
	intégration											
	stagiaires											
Attitudes	respect											
	bienveillance											
Autres *												

* détailler

Annexe 4: tableau d'encodage synthèse des données recueillies lors des visites en école[illegible]

6.	parmi ces cas de maintiens, nombre de cas que <u>vous considérez</u> comme inutiles (voire malvenus):												
7.	parmi ces cas <u>inutiles ou malvenus</u> , quel est ou quels sont les éléments qui vous semblent expliquer la situation:												
				7.1.	enfant ne présentant pas de réelles difficultés par rapport à l'ensemble de la classe								
				7.2.	enfant présentant des difficultés telles que l'école ordinaire ne peut l'encadrer de façon valable								
				7.3.	pas de suivi et/ou de connaissance du plan différencié d'apprentissages								
				7.4.	non prise en compte des difficultés par le ou la titulaire								
				7.5.	ambiance de classe ou d'école négative par rapport à la différence, relégation de l'enfant								
				7.6.	attribution de l'enfant en difficulté à l'enseignante la moins expérimentée, sans aide de l'équipe ou de la direction								
				7.7.	autre: ...								
8.	nombre de cas d'enfants pour lesquels le maintien a été refusé et non organisé:												
9.	parmi ces cas de maintien non effectifs, combien de situations vous paraissent regrettables:												
				9.1.	enfant avec handicap avéré								
				9.2.	enfant en grande difficulté et en souffrance par manque de soutien familial (on ne peut ou ne sait pas aider l'enft)								
				9.3.	enfant abandonné par l'équipe à son sort d'élève en difficulté (pas de traitement particulier face aux difficultés devenues parfois échecs déstabilisants)								
				9.4.	estime de soi de l'enfant bafouée faute de prise en compte de ses problématiques								
				9.5.	autre: ...								
10.	parmi ces cas de maintien non effectifs, combien de situations vous paraissent heureuses:												
				10.1.	enfant sans difficulté réelle par rapport à l'ensemble de la classe								
				10.2.	enfant ayant été soutenu par l'équipe depuis le début								
				10.3.	enfant ayant bénéficié d'aides externes mises en place par l'école								
				10.4.	enfant ayant bénéficié d'aides externes mises en place par la famille								
				10.5.	enfant ayant bénéficié d'un soutien familial important								
				10.6.	autre: ambiance générale de la classe respectueuse et constructive interventions positives de l'enseignante								

Annexe 5: tableau d'encodage synthèse des observations réalisées lors des visites de classe

numéro dossier	situation							Ecole			famille partenaire	aides externes			enfant laissé pour compte par		
	maintien accepté, fréquente la M3	maintien accepté, fréquente la P1	maintien refusé mais maintenu à charge PO	maintien refusé - fréquente la P1	maintien refusé - fréquente la P2	projet d'apprentissage diff. Pris en compte et complété	suivi effectif de l'enft dans son quotidien par les instits	province	rural/urbain	ISE	Oui/Non	organisée par la famille	local mis à disposition par l'école	collaboration entre instit et aide externe	école	instit	famille
17,1																	
17,2																	
17,3																	
17,4																	
17,5																	
17,6																	
17,7																	
17,8																	
17,9																	
17,10																	
17,11																	

Annexe 6: synthèse des données encodées pour l'ensemble des visites de classes outils de différenciation

Catégories	Moyens, outils...		Repérés côté enseignant, dans:				Repérés côté élève, dans:					Repérés dans le local	
		les déclarations	les constats	le semainier, le journalier	les préparations, protocoles	dans d'autres outils (matériel, fiches...)	les cahiers, travaux propositions d'ateliers...	le journal de classe, cahier de communication	les synthèses, structurations	les bulletins, notes	le comportement	le matériel	les référentiels
Temps	temps travail	55	14				18	1		2	3	10	2
	plan de travail												
	contrat travail	1					1				1		
	alternance phases	17	3			1	2					11	
	travail autonome	9	3				8		1		1	1	
Outils, ressources	logiciels	1					1						
	outils techniques / nologiques	14	4				4	1		2	1	2	2
	manuels variés	4		1		3	2					1	
Organisation méthodologique	groupes besoins	15	2				3			2	2	3	
	groupes remédiation	26	1	1		2	3			1		1	
	groupes niveaux	16	2				3	1			1		
	ateliers	19	7	1	1	1	5	1			3	2	
	tutorat	16	4					1			1	1	
	entraide	17	8				1	1			3	1	
	coopération	14	9								1	2	
	activités échelons	3	2				1				1	1	
Organisation pédagogique	indices	1					1						
	projet	4	3										
	processus apprentissage	3	3				1	1		1			
	et de mémorisation	1											
	modes expression	2					2				2		
	démarches cognitives	6	2				1						1
	contenus différents	8		1		1	5	1		1	2		
	critères différents productions	9					5	1		1			
	intelligences multiples	7										1	1

Catégories	Moyens, outils...		Repérés côté enseignant, dans:				Repérés côté élève, dans:					Repérés dans le local	
		les déclarations	les constats	le semainier, le journalier	les préparations, protocoles	dans d'autres outils (matériel, fiches...)	les cahiers, travaux propositions d'ateliers...	le journal de classe, cahier de communication	les synthèses, structurations	les bulletins, notes	le comportement	le matériel	les référentiels
Evaluation par l'enseignant	adapter travaux personnels	24		1		7	14		1	2		1	
	traitement erreur	6		1		2	4			5		3	
	varier formes correction	9	2				2				3	1	
Aménagements pratiques	aménagements raisonnables	11	2						2		1	2	
	dispositions spatiales	29	11			1	2				3	4	1
Spécialistes	logopède	45	5		1		5				1	5	
	CPMS	25											
	neuropsychologue	4	1				1						
	neuropédiatre	10	1				1						
	centre aide	19	5				1				1	1	
	intégration	5	2				1						
	psychomotricien	3											
	kiné-relational	2											
	stagiaires	3		1			1				1		
Attitudes	respect	53	18	1		1	2	1		2	15	1	1
	bienveillance	52	20	1		1	2	1		2	15	1	1
Autres *	enfant oublié												
	enfant en M2												

Annexe 7: données fournies par le service de l'exploitation des données (direction générale du pilotage du système éducatif)

Nombre d'élèves dans l'enseignement maternel spécialisé selon le type d'enseignement et l'année scolaire.					
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
SSAS			2	3	5
Type 1					
Type 2	470	468	467	540	527
Type 3	157	175	186	219	218
Type 4	243	272	272	260	242
Type 5	39	38	14	30	21
Type 6	28	21	20	26	20
Type 7	181	157	159	166	135
Total général	1118	1131	1120	1244	1168

Nombre d'élèves qui entrent pour la première fois dans l'enseignement maternel spécialisé selon le type d'enseignement et l'année scolaire.					
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
SSAS			1	3	5
Type 1					
Type 2	232	224	207	293	260
Type 3	101	96	95	146	117
Type 4	97	110	93	90	84
Type 5	24	25	13	23	13
Type 6	7	6	7	15	9
Type 7	71	68	67	72	58
Total général	532	529	483	642	546

QUELLES SONT LES STRATÉGIES MISES EN ŒUVRE AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN VUE D'AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ?

Auteurs :

Martine DAEMS, Sophie GRACZ Michèle MOREAUX Dominique REIP pour le niveau institutionnel ; Anne DUMONT Jeannine LEROY Olivier ZANCHETTA pour le niveau établissement.

Coordinateur : Guy LORQUET

Table des matières

INTRODUCTION ET FONCTIONNEMENT DU GROUPE DE TRAVAIL	5
QUELLES SONT LES STRATÉGIES MISES EN ŒUVRE AU NIVEAU FONDAMENTAL EN VUE D'AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ? NIVEAU INSTITUTIONNEL	6
INTRODUCTION.....	6
CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE.....	7
<i>Enseigner la compréhension des textes</i>	<i>7</i>
DEMARCHES DE RECUEIL D'INFORMATIONS	9
<i>Modalités d'investigation</i>	<i>9</i>
<i>Recueil des données</i>	<i>10</i>
Entretien semi-directif.....	10
Analyse des préparations des leçons observées	10
<i>Description de l'échantillon</i>	<i>10</i>
<i>Analyse des données</i>	<i>11</i>
L'ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DE TEXTES DANS LES RÉFÉRENTS	12
<i>Les socles de compétences</i>	<i>12</i>
<i>Les programmes</i>	<i>14</i>
CECP	14
FeDEFoC - Programme langue française	15
FELSI - Français	16
FWB	17
<i>Observations et commentaires</i>	<i>18</i>
LA FORMATION INITIALE	20
<i>Observations et commentaires</i>	<i>20</i>
LA FORMATION CONTINUÉE	22
<i>Cadre législatif de la formation continuée</i>	<i>22</i>
<i>L'offre de formation volontaire dispensée par les différents opérateurs</i>	<i>23</i>
IFC	23
CECP	24
FoCEF	24
FELSI.....	26
CAF	26
<i>Observations et commentaires</i>	<i>28</i>
Formation obligatoire.....	28
Formation volontaire.....	28
<i>Initiatives de terrain et recommandations.....</i>	<i>29</i>
INITIATIVES DE LA FÉDÉRATION WALLONIE - BRUXELLES	31
<i>Les circulaires</i>	<i>31</i>
Observations et commentaires	33
<i>Le projet Décolâge.....</i>	<i>34</i>
<i>Les outils.....</i>	<i>35</i>
Pistes didactiques.....	35
Publications à visée diagnostique.....	36
Le plan lecture	38
CONCLUSION DU VOLET INSTITUTIONNEL.....	42

QUELLES SONT LES STRATÉGIES MISES EN ŒUVRE AU NIVEAU FONDAMENTAL EN VUE D'AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ? NIVEAU

ÉTABLISSEMENT 44

PRÉAMBULE45

CADRE THÉORIQUE50

Introduction.....50

Aperçu de l'enseignement fondamental.52

Le système scolaire belge francophone..... 52

Quelques caractéristiques de notre enseignement..... 52

Aperçu d'une étude internationale..... 54

Quelques définitions 56

Qu'est-ce que LIRE ?56

Qu'est-ce qu'une STRATÉGIE ?56

Une stratégie à mettre en place au niveau de l'établissement57

Une stratégie à mettre en place au niveau de la classe58

Résumons-nous58

Les informations générales59

L'origine socioéconomique et culturelle des élèves. 59

Les inégalités scolaires en regard des systèmes scolaires.59

Les inégalités scolaires en matière de savoir-lire.61

Les caractéristiques de l'établissement fréquenté 64

Le plan de pilotage 66

Le climat de l'école 66

Résumons-nous 66

Le parcours et l'expérience des acteurs67

L'âge moyen des enseignants 67

Le parcours professionnel des enseignants..... 67

L'aspect organisationnel68

L'aspect pédagogique et didactique68

Les partenariats72

Résumons-nous 77

CADRE PROBLÉMATIQUE.....78

Les informations générales.78

Le parcours et l'expérience des acteurs78

Les formations continues.....79

L'aspect organisationnel80

L'aspect pédagogique et didactique.....80

Les partenariats82

Résumons-nous82

ANALYSE DE LA SITUATION84

Organisation générale de l'établissement.....84

Faits prélevés84

Analyse85

Conclusion.....86

Les Formations.....86

Formation initiale86

Faits prélevés en fonction des souvenirs des enseignant(e)s..... 86

Analyse 86

Conclusion	87
Plan de formation	87
Analyse	87
Conclusion	87
Formations suivies durant le temps scolaire.	88
Faits prélevés	88
Formations suivies en dehors du temps scolaire	90
Faits prélevés	90
Analyse	90
Conclusion	90
<i>Aspect organisationnel</i>	92
Les locaux	92
Faits prélevés	92
Analyse	92
Conclusion	93
Les outils	94
Faits prélevés	94
Analyse	94
Conclusion	94
Les périodes consacrées à la lecture par semaine	95
Faits prélevés	95
Analyse	95
Conclusion	95
<i>Aspects pédagogiques et didactiques</i>	96
Les documents internes à l'établissement qui font mention de l'apprentissage de la lecture	96
Faits prélevés	96
Analyse	96
Conclusion	96
<i>Partenariat</i>	96
Faits prélevés	96
Analyse	97
Conclusion	98
CONCLUSION DU VOLET ÉTABLISSEMENT	99

Introduction et fonctionnement du groupe de travail

À l'heure où les résultats de la FWB aux enquêtes internationales PIRLS 2012 et PIRLS 2016 sont décevants, on pointe toujours les mêmes constats lors des analyses : les élèves francophones belges peinent à comprendre des textes complexes, à produire des inférences et à interpréter ce qu'ils ont lu. Les élèves répondent le plus souvent à des questionnaires relatifs à des textes courts et ont peu l'occasion de discuter et d'échanger sur le contenu des lectures. D'autre part, on constate que les stratégies de lecture sont peu enseignées. La note de synthèse rédigée par le Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) de l'Université de Liège et dirigé par Madame la Professeure Dominique Lafontaine détaille en quoi les pratiques dans nos classes diffèrent de celles des pays mieux classés¹.

Cette situation a ému le Pouvoir politique qui a diligenté une mission d'inspection demandant une analyse des stratégies de lecture (savoir et compétence), formalisée de la façon suivante : « La recherche des stratégies efficaces d'apprentissage de la lecture ».

En fonction du temps disponible et des aléas de la vie, le groupe a choisi de présenter les résultats de son travail à deux niveaux : le niveau institutionnel et le niveau établissement.

Néanmoins, le matériau récolté constitue une base utilisable si une nouvelle mission devait être diligentée, notamment en examinant le travail dans les classes.

¹ « Pirls 2016 Progress in international reading Literacy Study – Note de synthèse » – Patricia SHILLINGS, Virginie DUPONT, Stéphanie MÉLON, Anne MATOUL sous la direction scientifique de Dominique LAFONTAINE, Université de Liège http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=5274

Quelles sont les stratégies mises en œuvre au niveau fondamental en vue d'améliorer l'apprentissage de la lecture ?

Niveau institutionnel

Introduction

Même si les analyses médiatisées s'arrêtent le plus souvent au niveau de la classe, il est intéressant également de questionner les prises d'initiatives et les choix effectués par le pouvoir décideur dans le but d'aider les élèves à progresser dans leurs performances en lecture et les enseignants à s'emparer de l'apprentissage de leurs élèves dans ce même

Pour ce faire, dans un premier temps, nous présenterons succinctement les enjeux de l'enseignement de la compréhension des textes. Ces éléments mis en évidence serviront de cadre d'analyse des différents programmes édités par les Fédérations de Pouvoirs organisateurs et des socles de compétences afin de souligner les éléments en phase avec le cadre théorique de référence. Par la suite, nous relaterons et analyserons les initiatives prises pour soutenir les enseignants dans l'enseignement de la lecture.

Cadre théorique de référence

Enseigner la compréhension des textes

Comme le souligne Terwagne, « *il ne suffit manifestement pas d'améliorer la vitesse de lecture, de veiller à la lisibilité et à la familiarité des textes pour être sûr que les apprenants vont devenir des lecteurs accomplis. Il faut encore qu'ils puissent disposer de stratégies qui leur permettent de dépasser leurs compétences « automatiques »²* ». En effet, « *le lecteur expert met en place un contrôle continu de sa compréhension et réagit lorsqu'il détecte le moindre problème. Cette activité de contrôle des processus de lecture est un travail de type métacognitif. Si le lecteur expert n'a pas conscience de ce travail métacognitif, l'apprenti lecteur doit, quant à lui, **apprendre à mettre en œuvre ces stratégies métacognitives** de compréhension de façon consciente. Or, la difficulté principale consiste pour les enseignants à dépasser l'organisation de séquences de lecture et la « simple » mise en œuvre de ces procédures par les élèves pour amener les élèves **à verbaliser** leurs démarches mentales. Pour que le langage puisse devenir un outil de réflexion sur ses propres processus de lecture, il faut que **soient enseignées des connaissances relatives aux procédures** !³* »

Ces connaissances et stratégies à enseigner se rapportent à différents moments de la lecture. Certaines sont mobilisées avant la lecture, d'autres tout au long de la lecture et les dernières le sont une fois le texte lu. En référence à divers auteurs⁴, nous les regroupons ci-dessous en fonction de ces différentes étapes.

² Terwagne, S. (1996). Former des lecteurs accomplis. *L'école 2000*, 12-17.

³Schillings, P. ; Poncelet, D. Lafontaine, A. « Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : résultats d'une recherche menée en 1re accueil. » Université de Liège. (Recherche n° 102/03)

⁴ Ressources bibliographiques :

- Le temps effectif d'apprentissage en lecture (Suchaut, 2014 ; Crahay, 1998 ; Carroll, 1963)
- Liens entre langage oral et compréhension en lecture (Lawrence et Snow, 2011 ; e.g De Jong, Van Der Leij, 2002 ; Bianco, 2015 ; Schillings et Bluge, 2017)
- L'apprentissage de la conscience phonologique et l'enseignement explicite du code (Bianco, 2015 ; Lafontaine, 2007 ; Dehaene et al., 2011)
- L'entraînement à la fluidité ou fluence de lecture (Giasson, 1997 ; Devillé, 2014 ; Samuels, 1985 ; Zorman, Lequette, Pouget, Devaux, Savin, 2008) Le développement du vocabulaire (Bianco, 2015).
- L'enseignement direct (efficacité et recherches processus-produits) (Bressoux, 1994 ; Gage et Needles, 1989 ; Good et Grouws, 1979 ; Connor, Morrison et al., 2011)

Les stratégies de préparation à la lecture concernent :

- l'identification des objectifs de lecture,
- l'anticipation du contenu de lecture grâce entre autres à la structure du texte (différents types de textes...),
- la lecture en réponse aux anticipations et aux questionnements personnels préalables.

Les stratégies mobilisées pendant la lecture se rapportent à la compréhension et l'interprétation des mots, des phrases, aux idées du texte. Elles visent la structuration d'une base de texte cohérente (structures de phrases, mots inconnus, inférences logiques, connecteurs...)

Les stratégies pour aller au-delà du texte visent à établir des liens entre les informations du texte et ses connaissances et expériences de lecteur. Pour ce faire, il devra :

- réaliser des inférences de connaissances nécessaires (inférences pragmatiques) pour cerner l'implicite du texte ;
- se poser des questions sur le contenu de la lecture ;
- s'auto-expliquer à voix haute ;
- se créer une représentation visuelle du texte ;
- utiliser des ressources supplémentaires pour étayer sa compréhension.

Tout au long de la lecture, le lecteur fera appel à diverses *opérations mentales essentielles* :

- l'activation des connaissances préalables,
- la conservation de l'information dans la mémoire de travail,
- la récupération de la représentation du texte de la mémoire à long terme,
- les stratégies métacognitives et de régulation de la compréhension du texte.

D'autres éléments participant à la compréhension des textes peuvent ou doivent se déployer une fois la lecture achevée. Ils concernent les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse.

Démarche de recueil d'informations

Modalités d'investigation

Le dispositif prévu pour les trois volets (institutionnel, établissement et pratiques enseignantes) comporte :

- un entretien semi-directif avec les enseignants observés en activité et les directeurs,
- la prise d'indices dans les documents de préparation et d'organisation des activités observées,
- l'observation d'une activité proposée par chaque enseignant rencontré et interviewé afin de déceler ce qui participe à l'apprentissage des stratégies de compréhension des textes.

Pour le volet institutionnel, nous développerons et analyserons quatre points :

- les référents légaux : les différents programmes édités par les fédérations de PO et les socles de compétences,
- la formation initiale des enseignants,
- la formation continuée,
- les initiatives prises par la FWB pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement de la lecture.

Les informations recueillies seront analysées afin d'identifier les éléments qui répondent à la question de départ : quelles sont les stratégies mises en œuvre au niveau du fondamental en vue d'améliorer l'apprentissage de la lecture ?

Pour le volet institutionnel, il s'agira de mettre **en évidence** ce qui incite les enseignants à **enseigner de manière explicite** les stratégies de compréhension en lecture comme explicité dans la note de synthèse déjà citée (page 5).

Recueil des données

Entretien semi-directif

Une série de questions se reportait aux souvenirs qui restaient de la formation initiale à propos de l'apprentissage de la lecture (code et compréhension). Une autre série s'intéressait à la participation aux formations continuées : les fréquente-t-on ? Pourquoi ? Quelles sont les retombées dans les pratiques ? Quels sont les freins à la participation ?

Enfin, d'autres questions concernaient les outils publiés par le FWB et la connaissance ou la participation à différents projets de promotion de la lecture soutenus par la Fédération Wallonie- Bruxelles

Analyse des préparations des leçons observées

Afin de pouvoir faire des liens entre les différents programmes, les socles de compétences et l'enseignement des stratégies de compréhension de texte, il était indispensable d'analyser les préparations présentées par les enseignants **uniquement pour l'activité observée.**

Description de l'échantillon

Pour constituer notre échantillon, nous avons veillé à conserver un équilibre selon les trois critères suivants : réseau, nombre d'élèves dans l'établissement, classe d'indice socioéconomique.

Nous avons veillé à une répartition égale entre écoles d'ISE égal ou inférieur à 5 et écoles d'ISE égal ou supérieur à 15 ainsi qu'au respect d'une égale proportion des écoles par réseau.

Le nombre d'élèves était également pris en compte et la répartition équitablement partagée entre réseaux et classe ISE (< 59, de 60 à 179, >180).

Nous étions cependant tenus de ne pas visiter d'écoles en phase 1 du plan de pilotage et sauf exception, seules les écoles des secteurs dont nous avons la responsabilité ont pu faire partie de l'échantillon (21 écoles pour le volet institutionnel, soit 21 directions et 42 enseignants).

Deux classes par écoles étaient concernées de manière à rencontrer un nombre équivalent d'enseignants de chaque année de la M1 à la P6, choisis de manière tout à fait aléatoire.

Analyse des données

Chaque point du volet institutionnel sera décrit et analysé en fonction du cadre théorique de référence. À la suite de ces analyses, les données recueillies seront présentées ou commentées.

L'enseignement des stratégies de compréhension de textes dans les référents

Les éléments mis en évidence dans les apports théoriques concernant l'apprentissage de la compréhension des textes soulignent la nécessité de *rendre explicite l'enseignement de diverses stratégies mobilisées par un lecteur expert*. Un consensus existe pour souligner que cet enseignement explicite est un élément essentiel à la lutte contre les inégalités scolaires. Dès lors, il est crucial de les repérer dans les référents. En effet, la majorité des enseignants se base sur les programmes pour préciser les intentions de leur enseignement. Si ces derniers ne sont pas suffisamment explicites quant à la nécessité d'enseigner les stratégies de compréhension de texte, il est fort probable que les enseignants ne les mentionnent pas dans leurs intentions d'enseignement au risque de ne pas les intégrer à leur agir professionnel.

Les socles de compétences⁵

Ce document est conçu pour baliser l'évaluation. Il décrit des seuils de maîtrise à l'aide de tâches en lien avec divers aspects de la lecture. Dans ce document, il n'est pas fait mention de la manière de faire acquérir ces compétences. Cependant, des compétences transversales sont mentionnées dans le volet concernant les compétences en français. Elles sont considérées comme essentielles à la formation des élèves et doivent être développées dans le « cadre d'activités éducatives relevant des différents domaines de l'apprentissage⁶. »

À la lecture de ces dernières, un lien peut être fait avec les stratégies mobilisées pour la compréhension des textes⁷.

Le schéma ci-après présente les compétences des socles en lien avec les différentes étapes relatives aux stratégies mises en œuvre par le lecteur expert pour comprendre un texte.

⁵ À l'heure de la rédaction de ce rapport, les nouveaux référents balisant le tronc commun n'étant encore opérationnels, nous ne pouvons pas nous y référer.

⁶ Socles de compétences p.8

⁷ Voir les travaux de Maryse Bianco et les analyses des épreuves PIRLS réalisées par l'ULG

	Préparer la lecture	Interprétation de mots, phrases et idées du texte	Stratégies pour aller au-delà du texte	Stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse
Compétences transversales (démarches mentales)	Saisir l'information : chercher l'information	Traiter et mémoriser l'information	Traiter l'information Utiliser (intégrer l'information) communiquer l'information	Mémoriser l'information Utiliser (intégrer l'information)
Compétences disciplinaires	Orienter la lecture en fonction de la situation de communication	Élaborer des significations Dégager l'organisation du texte, Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte Tenir compte des unités grammaticales Traiter les unités lexicales Percevoir les interactions entre éléments verbaux et non verbaux		

Il importe de souligner que des **éléments constitutifs à l'enseignement des stratégies de compréhension des textes sont présents** dans ce document. Cependant, il faut regretter que le **code ou la fluence ne soient explicitement mentionnés** alors que des études ont démontré leur importance dans la capacité à comprendre un texte.⁸ Une allusion à ce type de compétence peut s'observer dans la compétence relative à l'orientation de la lecture en fonction de la situation de communication. À la page 11, il est mentionné que les élèves doivent **à la fin du premier degré du secondaire** « adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information. »

Dans le décret relatif aux missions de l'enseignement obligatoire, il est précisé que les enseignants trouveront dans les programmes d'études édités par les pouvoirs organisateurs ou leurs fédérations un « référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations

⁸ Voir Reutzel et al. 1994 cités par Giasson, 1997 et Zorman, Lequette, Pouget, Devaux, Savin, 2008 (programme PARLER)

méthodologiques.⁹ » Dès lors dans la suite de ce rapport, il sera proposé une analyse de quelques programmes en vue de mettre en évidence ce qui favorise l'enseignement explicite des stratégies relatives à la compréhension des textes.

Les programmes

Dans cette section, les contenus explicites ou inférés relatifs à l'enseignement des stratégies de compréhension des textes présents dans les programmes de différents réseaux seront mis en évidence. Les éléments concernant l'apprentissage du code et de la fluidité seront parfois relevés.

CECP

Dans l'introduction de ce programme, les auteurs précisent qu'« *on ne lit ni écrit une lettre de la même manière qu'un conte, qu'une règle de jeu... Acquérir des compétences en français nécessite de placer, le plus souvent possible, les élèves en situation de communication variées et issues d'un contexte connu et significatif. C'est en étant confronté aux différentes formes d'expression que les apprenants découvriront les contraintes de la langue et comprendront l'absolue nécessité d'affiner les outils incontournables que sont le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.* »

Dans la partie concernant la lecture, il est présenté une grille articulant les situations mobilisatrices avec des savoirs et des savoir-faire, des outils syntaxiques et orthographiques propres au « lire » et des outils généraux.

Un lien avec l'enseignement explicite des stratégies de compréhension des textes peut être établi. En effet, dans la partie « orientations méthodologiques » il est précisé que l'élève doit « se représenter l'écrit par une attitude *réflexive*. » (Stratégies de premier et deuxième niveaux). De même, « *toutes les situations mobilisatrices proposées dans la grille "programme" engagent les élèves dans la lecture ou l'écriture de documents plutôt que de phrases isolées de leur contexte.* » Pour illustrer ce propos, il est suggéré que l'élève « *s'approprie les caractéristiques des différents écrits rencontrés, avec l'aide de l'adulte, au travers des questionnements suivants :*

- *Dans quel contexte l'écrit est-il produit ?*
- *Dans quel projet s'inscrit-il ? Quel est le contexte de l'activité ?*
- *Quelle est la situation de communication ?*
- *Qui écrit ? Pour qui ? Pourquoi ?*

⁹ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997) article 5, 15^e définition.

- *Quel est le genre de texte choisi ou imposé ?*
- *Quelle utilisation des modes et temps verbaux ?*
- *Comment l'organisation et la cohérence du texte sont-elles assurées ?*
- *Par l'utilisation de quels substituts, de quels pronoms... ?*
- *Par l'utilisation de quels organisateurs textuels ?*
- *Par l'utilisation de quels champs lexicaux ?*
- *Par quelle progression de l'information de phrase à phrase ?*
- *Quelle est la linguistique de la phrase ?*
- *Quelle est la syntaxe de la phrase en rapport avec le genre de texte abordé ?*
- *Quelle orthographe grammaticale ?*
- *Quelles sont les caractéristiques des mots utilisés ?*
- *Famille de mots, synonymes, antonymes ?*
- *L'utilisation de préfixes et de suffixes ?*
- *Quelle ponctuation ?¹⁰ »*

Il importe de relever que les situations mobilisatrices énumérées peuvent être exploitées dans une multitude de tâches plus ou moins complexes au service de toutes les facettes du français (écrire, lire, parler-écouter.) Pour toutes ces activités, il est référé de nombreuses compétences issues des socles de compétences et reprises dans le programme.

Un enseignant chevronné percevra qu'une structure supplémentaire devra compléter les indications présentes dans ce programme. En effet, la progression didactique est totalement absente. Cependant, les indications méthodologiques présentes sont un premier jalon au service de l'enseignement des stratégies de compréhension des textes.

FeDEFoC - Programme langue française

Dans le programme actuel de cette fédération de PO, des contenus (savoirs et savoir-faire) à faire maîtriser aux élèves à la fin de chaque cycle sont déclinés en regard de tous les items repris dans les socles de compétences. Au regard de ces savoirs et savoir-faire, des tâches d'évaluation sont proposées à titre d'exemple pour chaque année de la scolarité fondamentale. Dès lors, cette option de rédaction devrait permettre à ceux « *qui alimentent le dispositif didactique de se consacrer à l'essentiel* » (...) : « *outiller les enseignants à développer des stratégies d'apprentissage efficaces et variées.* »

¹⁰ Propos repris de : GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, Former des enfants producteurs de textes, Hachette Education, 1994.

Cette manière d'envisager les contenus d'un programme d'enseignement rencontre les mêmes avantages et inconvénients que les socles de compétences. De plus, les enseignants qui se réfèrent à ce programme pour baliser l'enseignement de la compréhension des textes ne sont pas incités à analyser leurs choix pédagogiques ou méthodologiques en fonction d'orientations précisées dans leur programme. Dès lors que les enseignants ne valident pas leurs choix en fonction d'un cadre théorique validé par la communauté scientifique, le risque est grand de voir s'installer un relativisme pédagogique (toutes les manières d'envisager l'enseignement de la lecture se valent) et didactique (qu'importe la progressivité des contenus du moment qu'ils soient présents dans le programme).

FELSI - Français

Ce programme présente des options méthodologiques et des liens avec les contenus des socles de compétences. D'emblée, il y est précisé l'importance d'utiliser différentes formes de messages écrits pour « *pour s'informer, comprendre, mettre en mémoire, imaginer, prendre du plaisir.* »

Différents axes d'apprentissages sont précisés ainsi que des options pédagogiques. Ils se rapportent :

- À la culture de l'écrit :
 - *Apprendre à vivre au milieu des livres et des autres écrits.*
 - *S'initier par la lecture à la fréquentation des œuvres littéraires.*
- Au code et à la fluidité en lecture :
 - *Parvenir à une reconnaissance automatique des phrases, mots, sons, syllabes.*
- À la compréhension des textes :
 - *orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication ;*
 - *élaborer des significations ;*
 - *dégager l'organisation générale du texte lu ;*
 - *percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases ;*
 - *parvenir à une compréhension « fine » en interprétant les unités lexicales et grammaticales, les indices graphiques et orthographiques ;*
 - *percevoir la dimension non verbale du texte.*

Il y est aussi fait mention de la nécessité d'exposer les enfants à des textes complexes pour :

- *accroître le capital de mots en mémoire ;*
- *explorer le code alphabétique ;*
- *comprendre des textes plus divers et plus difficiles ;*
- *lire des textes de plus en plus longs ;*
- *améliorer les stratégies de lecture.*

Des activités pour mener à bien ces apprentissages sont proposées. Elles peuvent être fonctionnelles, en lien avec un projet ou une pratique pédagogique précise comme l'exploitation des surprises, la transcription d'une causerie, la préparation d'une visite, etc. Ces activités peuvent aussi être conçues pour un apprentissage en lien avec un contenu disciplinaire spécifique : *réalisation de synthèses, analyse des fonctions et natures dans les phrases simples et complexes en vue d'une meilleure compréhension de celles-ci, utilisation des dictionnaires et des différents référentiels (cahiers, grammaires, livres de conjugaisons...), activités d'enrichissement du vocabulaire à partir des textes produits par les enfants ou rencontrés en classe, etc.*

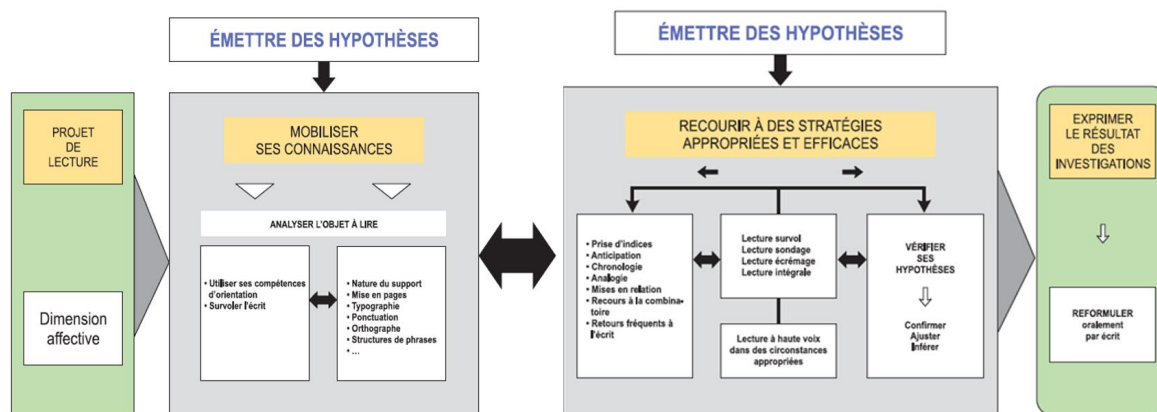
Les concepteurs du programme de la FELSI ont fait le choix de préciser les méthodologies d'enseignement sans pour autant faire l'impasse sur des contenus disciplinaires. Cependant, ils ne les détaillent pas.

Plusieurs axes au service de l'amélioration de l'enseignement de la lecture sont présents : l'apprentissage du code, la nécessité de la fluidité et l'apprentissage de stratégies de compréhension. Ces dernières ne sont pas détaillées.

FWB

Dans l'introduction du point relatif à l'enseignement de la lecture (p.226), il est précisé que « *lire, c'est comprendre. La lecture est un acte social intelligent qui consiste à traiter toutes formes d'informations afin de communiquer, s'informer comprendre le monde se faire une opinion, de rêver, d'imaginer, de réaliser quelque chose* ». Cela suppose de travailler avec tous les types de textes, de construire des situations motivantes pour conduire à la maîtrise du code. De plus, il est à souligner l'importance d'adjoindre des projets d'écriture à l'apprentissage de la lecture (et inversement).

Un schéma modélisant les différentes démarches mobilisées par le lecteur y est aussi proposé.



Par la suite, y sont décrites diverses tâches en lien avec des savoirs et des savoir-faire. Elles sont organisées en fonction du cycle dans lequel elles doivent être menées. Elles sont présentées en regard des différentes compétences telles que mentionnées dans les socles.

La particularité de ce programme consiste dans l'ajout de chapitres se rapportant à l'enseignement de l'analyse grammaticale, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire.

Comme dans d'autres programmes, les caractéristiques précises d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sont implicites. Il semble convenu que tous les enseignants possèdent une formation initiale suffisante pour construire des leçons conformes aux choix méthodologiques présentés.

Observations et commentaires

Dans cette section, deux points sont développés : la rédaction des objectifs des leçons observées et la description de leurs déroulements.

Il nous semblait indispensable de nous intéresser aussi aux informations concernant le déroulement des leçons. En effet, à la suite des analyses des programmes et des socles, nous faisons l'hypothèse que les informations reprises dans les préparations concernant l'apprentissage des stratégies de compréhension s'observeraient davantage dans ce point que dans celui concernant les objectifs de l'activité.

En ce qui concerne le sujet des activités :

- 31 % d'entre elles, concernaient ou servaient l'apprentissage du code ou s'y rapportaient (conscience phonologique, correspondance grapho phonétique.). Cela signifie que l'importance de l'apprentissage du code est bien présente dans l'esprit des enseignants malgré l'absence de ces contenus d'apprentissage dans les socles et les programmes.

- 3 % visaient la fluence (exercice de fluidité en lecture à haute voix).
- 66 % des activités se rapportaient à la compréhension des textes

Il est important de souligner que les activités en lien avec le code nous ont été proposées par la majorité des enseignants du 2.5/8.

En ce qui concerne les intentions des activités en référence aux programmes ou aux socles de compétences

75 % des enseignants rédigent leurs intentions en reprenant la nomenclature des programmes ou des socles.

En ce qui concerne la rédaction du déroulement des leçons

40 % des enseignants qui ont proposé une activité à propos de la compréhension font référence aux stratégies mobilisées par l'élève pour comprendre des textes ou décrivent une méthodologie se rapprochant de l'enseignement explicite (26 % de l'ensemble des activités présentées).

Il est impossible de faire des inférences statistiquement valides de ces résultats. À petite échelle, dans un contexte où la désirabilité sociale est forte nous constatons qu'un quart seulement des enseignants rencontrés mettent en avant dans leur préparation l'enseignement de stratégies de compréhension des textes.

La formation initiale

Dans le cadre d'une étude sur la formation des enseignants du primaire en Europe, Bokdam, Van den Ende et Broek¹¹ rappellent qu' « *au sein des écoles, les enseignants incarnent le facteur qui a le plus d'influence sur la qualité de l'apprentissage des élèves* ». Ils estiment d'ailleurs que la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants jouent un rôle primordial dans l'apprentissage et les résultats éducatifs des élèves.

Ils soulignent également les nombreux défis en matière d'efficacité de l'éducation auxquels doivent faire face les enseignants actuellement et le besoin de changements apportés par l'éducation et la formation des enseignants.

En FWB, une des difficultés rencontrées par les élèves est la compréhension en lecture. On peut donc se demander quel rôle est joué par la formation initiale dans la construction des compétences des enseignants pour enseigner la lecture à leurs élèves.

Actuellement, le nombre d'heures d'apprentissage de la didactique des disciplines est **bien défini** par le cadre législatif¹². Seulement la répartition des heures par discipline, de même que les contenus de formations sont laissés à l'initiative des différents départements pédagogiques. Cela laisse entrevoir une disparité dans la formation des maitres. Cette préoccupation est aussi partagée par les concepteurs du plan lecture. En effet, plusieurs de leurs objectifs prioritaires pour l'amélioration des compétences de lecteur des élèves se rapportaient à la formation initiale des enseignants. L'un d'entre eux consistait à réaliser un cadastre des contenus proposés en formation initiale en lien avec l'enseignement de la lecture. À ce jour, ce cadastre n'est pas encore accessible. Dès lors, il nous est impossible de nous y référer et de le commenter au regard de notre question. Nous nous contenterons d'interroger les enseignants à propos de leurs souvenirs.

Observations et commentaires

Les souvenirs des enseignants et directeurs quant à leur formation initiale en lecture sont assez variés. 75 % d'entre eux se souviennent avoir entendu parler de l'apprentissage de la lecture durant leur formation initiale. Parmi ceux-ci, 30 % ont souvenir de la présentation des différentes méthodes d'apprentissage du code dans

¹¹ Enseigner aux enseignants: situation et perspectives de la formation des enseignants du primaire en Europe. 2014.

¹² https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_005.pdf

l'apprentissage initial de la lecture (globale, analytique principalement). 30 % d'entre eux se souviennent de la didactique de l'apprentissage du code tandis que 15 % ont eu l'occasion d'avoir de la théorie en lien avec l'apprentissage de la compréhension en lecture. Quasiment aucun enseignant n'a bénéficié d'un apprentissage relatif à l'enseignement stratégique en lecture.

L'album de littérature jeunesse est présenté comme un support d'apprentissage pour 10 % des jeunes enseignants contre 20 % qui ont découvert l'album pour ses aspects thématiques ou démarrage de projet, les aspects linguistiques n'étant pas considérés.

Si la formation initiale a abordé la didactique propre à la compréhension des textes, il apparaît que peu d'enseignants s'en souviennent. Pour aller plus loin, il serait aussi intéressant d'approfondir la question en faisant la différence entre apprentissages menés lors des cours de didactiques de français et ceux réalisés uniquement grâce aux stages.

La formation continuée

Dans un premier temps, nous allons présenter le cadre législatif qui régit la formation continuée. Par la suite, nous nous intéresserons à l'offre de formation volontaire afin de mettre en évidence les formations qui permettraient aux enseignants de parfaire leur enseignement de la compréhension de texte tenant compte des recommandations reprises dans le cadre théorique de référence. Par la suite, nous nous intéresserons aux contenus des formations en école : quel est le pourcentage d'établissement qui a inscrit cette priorité dans son plan de formation ?

Cadre législatif de la formation continuée

Dans le décret relatif à la formation continuée des enseignants¹³, il est mentionné deux types de formation :

- les formations obligatoires données en école sur base d'un plan de formation propre à l'établissement (niveau micro) ;
- les formations volontaires dispensées par l'institut de formation en cours de carrière (niveau macro) ou par les opérateurs des différents réseaux.

La formation **obligatoire** en école comporte six demi-jours dont deux peuvent être destinés à la correction et à l'analyse des résultats des EENC. Dans certaines circonstances, deux demi-jours supplémentaires peuvent être octroyés aux établissements qui en font la demande.¹⁴ Les contenus sont prioritairement choisis en fonction des enjeux principaux du projet d'établissement.

La formation **volontaire** s'adresse aux enseignants et aux directeurs. Ils peuvent s'inscrire auprès de l'opérateur de formation de leur réseau d'enseignement ou auprès de l'IFC (institut de formation en cours de carrière), opérateur s'adressant à tous les réseaux. Lorsqu'elles sont dispensées pendant le temps scolaire, le nombre de jours ne peut dépasser dix demi-jours.

¹³ Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire D. 11-07-2002M.B. 31-08-2002

¹⁴ Idem: art.7§2.

L'offre de formation volontaire dispensée par les différents opérateurs

Dans le cadre de ce rapport, nous avons relevé le nombre de formations proposées en lien avec l'apprentissage de la lecture. Ensuite, nous avons analysé les objectifs et les références scientifiques afin de mettre en évidence le nombre de formations en lien avec l'enseignement des stratégies de compréhension.

Formations dont les contenus proposés sont en lien avec l'apprentissage des stratégies de compréhension (année scolaire 2018-2019)

IFC ¹⁵

Neuf formations au sujet de la lecture sont proposées pour les enseignants du fondamental dont certaines s'ouvrent aux enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire.

Parmi celles-ci, des références aux stratégies de compréhension des textes sont présentes dans les descriptifs **de cinq** modules seulement.

- Français - Dans une progression du 4e cycle du primaire à la 2e année du secondaire, envisager, construire et expérimenter les **stratégies de lecture** les plus efficaces adaptées à la lecture des différents types de textes.
- Personnes Relais Lecture : Lire, l'affaire de tous. Public Cible : Membre du personnel de l'enseignement fondamental et au 1er degré de l'enseignement secondaire, ordinaire ou spécialisé.
- **Stratégies de lecture** : de l'acte de lire à l'envie de lire
- **Construire des stratégies** de lecture pour devenir lecteur expert
- Construire **des stratégies de lecture** pour devenir lecteur expert formation destinée aux enseignants de P.5 et 6 et aux langue française du premier degré du secondaire.

Par ailleurs, l'IFC a organisé une « Journée professionnelle autour du Plan Lecture (enfance, culture et enseignement). »

15

http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?mc=lecture&niv=2&zg=*&mois=*&cf=&pagetg=rechcfkc&kc=&insc=1&h=1&frm=&fld=&src= (consulté le 18-05-2018)

CECP

Dans le catalogue de formation du **CECP**¹⁶ (enseignement officiel subventionné), nous relevons sept formations en lien direct avec l'apprentissage de la lecture (dont une consacrée à la conscience phonologique) parmi toutes celles qui sont proposées en didactiques du français. Bien que toutes visent l'amélioration de la compréhension des élèves, **une seule fait explicitement référence à l'enseignement des stratégies compréhension** : « Prévenir les difficultés en lecture et/ou y remédier »¹⁷

FoCEF

Cet opérateur de formation a la particularité de différencier son offre en fonction de la localisation de ses bureaux décentralisés. Bien que les orientations essentielles soient identiques, chaque bureau peut les opérationnaliser à sa manière. C'est pourquoi nous présenterons l'offre en tenant compte de cette spécificité.

Région bruxelloise et province du Brabant wallon ¹⁸

Une conférence donnée à Louvain-la-Neuve a été organisée en lien avec l'apprentissage de la lecture. « Comment l'enfant apprend-il à lire ? » en introduction à dix formations en lecture. Quatre d'entre elles, ciblaient les stratégies d'apprentissage de la lecture :

- « L'album, OUI, mais lequel ? Pourquoi ? Comment ? Pour quoi ? » Pour les enseignants de l'étape 1 (M1 à P2),
- « Comprendre les textes narratifs de P4 à P6 »,
- « L'enseignement explicite des stratégies de lecture » pour l'ensemble des enseignants du primaire,
- « Enseigner les stratégies de compréhension en lecture de P2 à P3 ».

¹⁶ <https://www.cecpc.be/refeos/wp-content/uploads/2018/09/2018.09.24.Formation.volontaire.2018-2019.pdf>

¹⁷ Idem p. 104

¹⁸

<http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%20Bruxelles-Brabant%2018-19.pdf> (consulté le 18-05-2019)

Provinces de Namur et Luxembourg¹⁹

Une conférence est proposée concernant les « Enjeux et modalités d'un apprentissage réussi de la lecture ».

En province de Namur, sept formations à propos de la lecture sont proposées. Parmi celles-ci, deux formations visent plus particulièrement les stratégies d'apprentissage à la lecture :

- « Enseigner les stratégies de compréhension en lecture de P2 à P3 »,
- « Comprendre les textes informatifs de P4 à P6 ».

En province du Luxembourg, deux formations sont offertes, une des deux se rapporte aux stratégies d'apprentissage de la compréhension en lecture : « *Comment améliorer la lecture après 8 ans ?* » (destinées aux enseignants de P3 à P6).

Province du Hainaut²⁰

La conférence proposée dans le catalogue de la FoCEF BXL/BW s'y retrouve aussi.

Douze formations en lecture sont proposées dans cinq villes différentes aux enseignants de l'enseignement fondamental.

Mons, il est prévu cinq formations en lecture dont deux visent les stratégies d'apprentissage de la lecture :

- « l'album, OUI, mais lequel ? Pourquoi ? Comment ? Pour quoi ? » adressée aux enseignants des classes allant de la M1 à P2,
- « Enseigner les stratégies de compréhension en lecture de P2 à P3 ».

Loverval, deux formations en lecture y sont proposées dont une à destination des enseignants de l'étape 2 vise l'enseignement explicite des stratégies en lecture :

- « Apprendre à lire au-delà de la 2e primaire... oui, mais la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, l'analyse... ? »

Leuze deux formations en lecture sont proposées dont une à propos de l'enseignement explicite des stratégies en lecture adressée à l'ensemble des enseignants du fondamental.

¹⁹ <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%20Namur-Luxembourg%2018-19.pdf> (consulté le 18-05-2019)

²⁰

<http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%20Hainaut%2018-19.pdf> (consulté le 18-05-2019)

Kain deux formations en lecture sont prévues dont une concerne l'apprentissage des stratégies de compréhension des textes informatifs destinée aux enseignants de P4 à P6

Province de Liège²¹,

Les deux conférences organisées par les autres bureaux régionaux sont présentes dans l'offre.

Neuf formations en lecture sont présentées. Deux formations visent plus particulièrement les stratégies d'apprentissage de la lecture.

- « Enseigner les stratégies de compréhension en lecture en P2 et P3 »,
- « Comprendre les textes informatifs de P4 à P6 ».

FELSI²²

Au niveau de la FELSI, **une seule formation** figure sur le site au niveau du sujet investigué : « Apprendre à lire... Toute une science ». Cette formation fait lien avec le projet « Décolâge » et s'appuie sur les neurosciences, pour présenter les mécanismes mis en jeu lors de la lecture.

CAF ²³

En ce qui concerne le CAF (centre d'autoformation de l'enseignement organisé) **aucune formation n'est centrée sur les stratégies de lecture**. Néanmoins une pourrait s'en approcher : « Une méthode et des activités pour faciliter l'apprentissage de la lecture des élèves dyslexiques ainsi que tous les autres ». Cette formation a pour objectif d'outiller l'enseignant des **classes du 5/8**.

Commentaires à propos de l'offre de formation continuée

Bien que chaque opérateur propose des formations concernant l'enseignement des stratégies de compréhension des textes, ces formations ne représentent qu'un faible pourcentage de **l'ensemble de l'offre**.

Les moyens alloués à formation volontaire ne permettent qu'à un faible pourcentage d'enseignants du fondamental de se former chaque année. Par ailleurs, depuis plusieurs

²¹

<http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%20Li%E8ge%2018-19.pdf> (consulté le 18 mai 2019)

²² http://felsi.eu/?attachment_id=3332 (consulté le 18 mai 2019)

²³ http://www.lecaf.be/docs/catalogue_formations_2018-2019.pdf (consulté le 18 mai 2019)

années, les constats posés à propos des compétences en lecture des élèves sont alarmants. Dès lors, nous nous devons de poser **la question suivante** :

« Est-il pertinent que l'offre de formation couvre l'ensemble des domaines d'apprentissage et mette sur pied d'égalité des formations indispensables à la majorité des enseignants (comment enseigner les stratégies de compréhension des textes) et d'autres qui ne sont pas en lien direct avec des faiblesses avérées de notre enseignement ? »

Bien que ce ne soit pas l'objet de ce rapport, nous nous interrogeons sur les conditions de participation à la formation. Les opérateurs n'exigent pas des participants qu'ils soient accompagnés d'un collègue mobilisé par le même enjeu. Ils ne se préoccupent pas non plus des conditions de suivi de formation au sein de l'établissement. Dans ce contexte, le risque est grand de voir les participants se retrouver seuls face aux transferts dans leur enseignement des nouveaux apprentissages effectués lors de la formation. D'après la littérature scientifique²⁴ sur ce sujet, il apparaît, entre autres, que l'intention de vouloir enseigner la compréhension en lecture selon les préceptes appris en formation va entrer en compétition avec les habitudes et les automatismes antérieurs à la formation. Afin de lutter contre cela, il serait nécessaire que l'enseignant en phase de changement de pratiques puisse bénéficier comme le soulignent Devos et Dumey « *d'un soutien social, décliné sous différentes formes (par exemple soutien du supérieur et des collègues)*. Dès lors « *l'environnement de travail auquel est confrontée la personne lorsqu'elle revient de formation apparaît donc avoir un impact indéniable sur le transfert* » (p.40).

C'est pourquoi nous suggérons que les opérateurs de formations puissent traiter la question du transfert sous cet angle ; sans ce soutien au sein des établissements les ressources dépensées risquent d'être sans effet significatif.

²⁴ Christelle Devos et Xavier Dumay (2006) : « Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. » L'Harmattan ; coll. « Savoirs » n°12 pp. 9 à 46

Observations et commentaires

Formation obligatoire

Dans le cadre de ce rapport, nous avons demandé aux directeurs et aux enseignants s'ils avaient suivi une formation en école à propos de l'apprentissage de la lecture, et ce, endéans les trois dernières années scolaires.

En termes de formation continuée, très peu de directeurs d'établissement déclarent avoir prévu *un plan de formation relatif à l'enseignement de la lecture* avec leur équipe durant l'année 2018-2019, à savoir **14 % des écoles de l'échantillon**. Par ailleurs, selon les directeurs d'école, *38 % des équipes ont participé* à une formation en **lecture endéans les 3 ans**. Pour certaines de ces équipes, ces **formations ne concernent pas exclusivement l'apprentissage de la lecture** : formation dans le but de l'appropriation du programme du réseau, formation sur l'entrée dans l'écrit à la maternelle, sur les outils Montessori au service de l'apprentissage du code, les liens entre lire et écrire, l'enrichissement du vocabulaire...

On pourrait s'étonner de ces constats vu les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la lecture en FWB. Cependant, nous faisons l'hypothèse que le contexte actuel (perspective de la réalisation des plans de pilotage, nécessité de mettre en place des pratiques collaboratives, diffusion de nouveaux programmes, etc.) a davantage influencé le choix des contenus de formation en école que les constats et recommandations posés à la suite des analyses des résultats des élèves aux évaluations « PIRLS. »

Formation volontaire

Lors des entretiens avec les enseignants, nous les avons questionnés sur leur participation à des formations en lien avec l'apprentissage de la lecture et relevé ce qui les motivait ou pas à participer à des formations.

Constats

a. Participation

- Peu d'enseignants suivent ou ont suivi ces trois dernières années des formations individuelles relatives à l'apprentissage à la lecture organisées par l'institution (IFC, CECP, FOCEF...) durant le temps scolaire.
- En dehors du temps scolaire, très peu d'enseignants entreprennent des formations en lecture dans des organismes privés ou auprès des opérateurs précités.

b. Freins à la participation

- l'offre qui convient peu aux besoins (4 %) ;
- des formations fréquemment annulées (1,5 %) ;
- difficulté organisationnelle liée au remplacement des enseignants lors de leur absence en classe (19 %).

Les autres enseignants n'expriment pas de frein particulier à ne pas se former.

c. Besoins exprimés

Les personnes interrogées estiment avoir des besoins de formation en lecture (66 %). Il s'agirait de formations relatives à la continuité en lecture (17 %), la gestion des difficultés en lecture (19 %), la technique, le code et la conscience phonologique (14 %), la découverte d'autres types de textes que les textes narratifs (6 %), les stratégies de la lecture (33 %), évaluation en lecture (5 %), cercles de lecture (2 %), apports théoriques validés par la science (3 %)...

Ces besoins de formation peuvent parfois être influencés par l'arrivée de la mise en place des plans de pilotage (un directeur exprime par exemple le besoin d'une formation sur l'analyse des difficultés rencontrées dans les épreuves externes en vue de construire son plan de pilotage).

Commentaires

Lorsque les enseignants expriment des obstacles à la formation, ils nous renvoient principalement deux freins : le remplacement en classe et une offre correspondant peu à leurs attentes. Pourtant, au niveau institutionnel, l'offre existe et peu d'enseignants de l'échantillon ont sollicité cette offre. La teneur de ce travail ne nous permet pas de dégager des causes explicatives de ce phénomène.

Initiatives de terrain et recommandations

À la suite des rencontres des différents acteurs de notre échantillon, il apparaît que la séparation de l'offre de formation continuée (obligatoire, volontaire) ne rencontre pas toujours les besoins spécifiques propres à un établissement.

Pour illustrer notre propos, il nous semble important de mettre en exergue deux initiatives de PO qui, pour pallier à la non-adéquation des besoins des enseignants et de l'offre des opérateurs, ont débloqué des moyens propres. L'un a fait appel à des intervenants extérieurs pour former ses équipes à l'appropriation et l'utilisation d'un manuel scolaire d'apprentissage initial de la lecture. L'autre a sollicité l'accompagnement

des équipes par les formateurs dans le transfert des contenus de formation dans les pratiques de classe.

Dans le contexte des changements liés au pacte d'excellence (plan de pilotage) ne serait-il pas utile et pertinent d'évaluer le cadre et le fonctionnement actuel de la formation continuée ?

Initiatives de la Fédération Wallonie - Bruxelles

Pour ce point, nous nous référons aux outils publiés par la FWB et aux projets développés à court ou à long terme pour soutenir l'enseignement de la lecture. Nous verrons dans quelle mesure, ces outils et initiatives sont connus et suivis dans les écoles de notre échantillon.

Les circulaires

Parmi les circulaires relatives à des projets pédagogiques, nous retenons deux circulaires concernant des actions qui se déroulent ou débutent lors de cette année académique. Pour chaque circulaire, seront repris des extraits significatifs relatifs aux enjeux et aux modalités de participation.

A. Activité de promotion de la lecture « La Bataille des Livres », à destination des classes de 3e, 4e, 5e et 6e année de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Circulaire 6785 du 28/08/2018)

Extraits :

« Coordinnée par la Cellule Culture-Enseignement du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique francophone, cette activité dont c'est la 23^e édition poursuit une série d'objectifs dont celui de « Stimuler et développer le plaisir de lire auprès des enfants de 8 à 12 ans »

« L'enseignant qui s'engage dans ce projet doit être convaincu du bienfait de la lecture et avoir l'envie de faire lire ses élèves.

La "BDL" ce n'est pas seulement la lecture de livres, c'est aussi plusieurs activités non imposées telles que l'apprentissage du vocabulaire en rapport avec le livre, le renforcement de la prise de notes, la prise de parole en public lors de débats entre les élèves d'une même classe sur la thématique d'un livre, la découverte de la culture générale d'autres pays francophones, le développement de l'esprit critique et de la dynamique du groupe lors de la participation à des animations et quiz organisés en classe. »

« La sélection des livres est faite par un comité international composé d'enseignants et de pédagogues et est opérée sur base de plusieurs critères, dont la lisibilité du texte par des enfants de 8 à 12 ans, la qualité de l'écriture et la pertinence du propos. »

« La répartition dans la classe de $\pm$ 30 livres différents à lire par l'ensemble de la classe permet une circulation aisée des livres entre les élèves. La variété des thèmes repris est également plus vaste. Chaque élève choisit les livres qu'il souhaite découvrir. Il en va de même pour le nombre. Celui-ci variera en fonction de l'élève. »

« Pour pouvoir répondre aux questions lors des jeux "BDL", tous les livres devront être lus. Ce qui oblige les élèves à opérer une dynamique de groupe qui inclut aussi bien les meilleurs lecteurs de la classe que les plus faibles. L'élève pourra s'aider d'un cahier de notes dans lequel il pourra y inscrire les détails des personnages, des lieux de l'histoire lue, etc. Cela permettra au lecteur d'améliorer l'analyse de ses lectures et sa prise de notes. »

Ces quelques extraits permettent de juger de la pertinence du projet et de la nécessité pour les élèves participants de s'approprier les stratégies de compréhension de textes. Malheureusement, seules 120 classes de P3, P4, P5 et P6 également réparties peuvent participer.

B. Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2 – publié par la direction générale du pilotage du système éducatif (Circulaire 6914 du 12/12/2018)

Extraits :

« Dans le cadre du décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé prévue par le Pacte pour un Enseignement d'excellence, des moyens supplémentaires vont être consacrés à l'accompagnement personnalisé des élèves en difficulté.

Afin de concrétiser le dispositif, le décret prévoit la mise en place de deux expériences pilotes, l'une dans l'enseignement fondamental et l'autre dans l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement fondamental, l'expérience pilote se déroulera de janvier 2019 à juin 2020 et visera à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture.

Les écoles sélectionnées dans l'expérience pilote bénéficieront d'un appui à plusieurs niveaux : octroi de périodes complémentaires, appui scientifique, pilotage de l'expérience. »

« Le présent appel à candidatures est lancé à destination des écoles organisant des classes de 3e maternelle, 1re et/ou 2e primaires. Il se centre sur l'apprentissage de la lecture et vise à tester et développer des pratiques pédagogiques et des outils

didactiques innovants durant des périodes de cours hebdomadaires. Ces pratiques et ces outils permettent d'assurer une différenciation et un accompagnement personnalisé des élèves concernés en lien direct avec l'amélioration de l'apprentissage de la lecture ».

« Dans le cadre de l'expérience pilote, les écoles seront amenées à réaliser un état des lieux de leurs pratiques, afin de déterminer les forces et les points d'attention. Elles devront également se fixer des objectifs précis en vue d'améliorer les compétences des élèves dans le domaine visé. »

« En collaboration avec les chercheurs, les enseignants concernés et la direction s'engagent à :

- réaliser un état des lieux des pratiques en matière d'apprentissage de la lecture et de la différenciation.*
- fixer des objectifs visant une amélioration des compétences en lecture des élèves ;*
- sélectionner des pratiques et des outils en lien avec les objectifs fixés ;*
- adapter ces instruments à la réalité de l'école et les tester ;*
- former les enseignants concernés selon les besoins (différenciation pédagogique, lecture, travail collaboratif...) ; »*

« Si le nombre de candidatures est trop important, les écoles candidates seront classées par quartile d'indice socioéconomique et par réseau d'enseignement. Dans ce classement, le critère des résultats au CEB sera appliqué au sein des classes excédant leur part de populations scolaires certifiées au 15 janvier 2018. Les établissements ayant le pourcentage de réussite le plus élevé aux épreuves du CEB de l'année scolaire précédente ne seront pas retenus. L'entière des périodes est octroyée aux écoles classées en ordre utile ».

Ces quelques extraits permettent d'entrevoir les nombreux atouts de cette expérience. Cette fois encore, ce n'est qu'un nombre très limité (non précisé) de classes qui ont été sélectionnées.

Observations et commentaires

Seulement 52 % des directeurs d'écoles déclarent avoir pris connaissance de ces circulaires. La plupart pour avoir posé leur candidature qui n'a finalement pas fait l'objet de suite positive, le nombre de candidats étant trop élevé.

Ils déclarent également avoir pris connaissance d'autres circulaires relatives à des projets visant l'apprentissage de la lecture telle que « la fureur de lire ». Seuls 7 % des

enseignants ont reçu ces informations. En effet, les directeurs n'en parlent pas forcément aux enseignants.

D'autres expriment la difficulté d'assurer un suivi quant à la lecture des circulaires vu la masse du travail administratif qui leur incombe. L'urgence ne leur permet pas toujours de s'intéresser à toutes les circulaires qui leur sont envoyées.

Le projet Décolâge

Depuis de nombreuses années, les indicateurs de l'enseignement publiaient des chiffres alarmants. Ils mettaient en exergue un échec scolaire omniprésent dont le pourcentage variait peu. Parmi ces redoublements, il était inquiétant de constater qu'environ 4 % d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement obligatoire étaient maintenus en troisième maternelle. C'est afin, entre autres, de réduire ce taux que le projet Décolâge a vu le jour.

Ce projet qui ne vise ***pas particulièrement les apprentissages en lecture*** a retenu notre attention, car il envisage des actions d'enseignement dont certaines se rapportent aux outils nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de la compréhension des textes lus aux élèves du cycle 5/8.

« En 2012 le projet Décolâge s'inscrit dans le prolongement du décret "École de la réussite" de 1995 et du "Décret missions" de 1997 et cherche à mobiliser, dans la même dynamique, tous les adultes concernés : enseignants, chefs d'établissement, membres du service d'inspection, conseillers pédagogiques, agents des Centres PMS, formateurs d'enseignants... »

Le projet vise alors à construire ensemble et à mettre en œuvre - chacun à son niveau d'action et de décision dans le système éducatif - des alternatives crédibles au redoublement et cible dans un premier temps les cycles 2.5/5 et 5/8. (Circulaire 3890 du 16/02/2012) »

« Décolâge » n'est pas un projet pilote réservé à un nombre d'écoles limité. Au contraire, il est ouvert à toute école volontaire de s'engager dans cette mise en mouvement de tous les acteurs, en vue de construire des pratiques alternatives au maintien et au redoublement pour les élèves de 2,5 à 8 ans. (Circulaire 4028 du 11/06/2012)

« Différentes ressources étaient proposées à l'entame de l'année scolaire 2012-2013 telles que les formations proposées par l'IFC, des plateformes d'échanges, kit pédagogique... (Circulaire 4110 du 22/08/2012)²⁵

²⁵ Extraits issus du site : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28078&navi=4523>

Résultats et commentaires

43 % des directeurs d'école et 17 % des enseignants connaissent l'existence du projet Décolâge, sans nécessairement en percevoir les enjeux, ni les objectifs et le contenu précis. Cependant, il nous faut relever que lors des observations des activités en lien avec la conscience phonologique ou le principe graphophonétique, des enseignants utilisaient certains outils proposés sur le site « enseignement.be » en regard du projet Décolâge sans pour autant nous en préciser leur provenance.

Les outils

Pistes didactiques

Voici un aperçu de ce qui est proposé dans les pistes didactiques rédigées à la suite des EENC de 2017-2018.

En P3, un cadrage théorique est présenté en préambule aux activités proposées :

« L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture a pour objectif de former des lecteurs actifs. Un lecteur actif est un lecteur autonome, capable d'évaluer sa propre compréhension et de la réguler. Il s'agit donc pour l'enseignant de former ses élèves à une activité cognitive hautement complexe qui nécessite de réaliser tout un ensemble d'opérations dans un temps très bref. Les différents mécanismes mis en œuvre dans l'acte de lecture et dans le processus de compréhension interviennent de manière simultanée ce qui rend l'activité des apprentis lecteurs d'autant plus complexe (d'après un schéma inspiré de Bianco, 2015). »

Des précisions théoriques sont apportées au sujet des stratégies et processus de compréhension et sur les principes de base de l'enseignement explicite, accompagnés d'exemples.

Ensuite, chaque activité proposée est précédée des constats issus des évaluations et d'un éclairage théorique au sujet des stratégies envisagées. Ces activités peuvent être adaptées pour des élèves de P2 et de P4.

En P5, « les principaux constats issus de l'épreuve (EENC) conduisent à envisager de travailler la compréhension de **différents types de textes à visée persuasive** et à enseigner des **stratégies de compréhension** de textes spécifiques aux **textes résistants et aux textes longs**.

*Il convient d'offrir aux apprenants des situations d'apprentissage motivantes qui devraient leur permettre de comprendre ceci : l'important n'est pas de répondre aux questions de l'enseignant, mais d'**apprendre à comprendre** et de **manifester sa compréhension** en effectuant diverses tâches. »*

Comme pour les pistes proposées en P3, chaque activité est précédée des constats issus de l'épreuve et d'un éclairage théorique au sujet des compétences et stratégies envisagées.

Résultats

90 % des directeurs disent avoir consulté les pistes didactiques contre 57 % des enseignants. Parmi ceux-ci, 10 % affirment les utiliser en classe pour répondre à des difficultés des élèves. Ils les consultent plutôt dans le but de proposer des activités intéressantes aux élèves sans pour autant faire des liens avec les résultats obtenus par les élèves.

Publications à visée diagnostique

De nombreuses études et recherches collectives ont fait l'objet de publications par la FWB.

Cependant, deux outils traitent précisément des stratégies de compréhension et sont de véritables outils à destination des enseignants.

A. Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires (collectif, Ulg, Service général du Pilotage du système éducatif, décembre 2007)

Le cadre conceptuel de ce travail commence par une définition claire de l'acte de lire et précise les deux principes de base envisagés en matière d'enseignement initial de la lecture.

D'une part, il convient d'élaborer de manière explicite une méthodologie de la lecture sur le mode de l'intégration du code et du sens.

D'autre part, il est précisé qu'il faut envisager, dès le début de l'enseignement, la lecture comme une résolution de problèmes où l'élève doit faire appel à des stratégies diversifiées.

Apprendre à lire c'est donc à minima :

- développer un projet de lecteur ;
- développer des stratégies d'apprenti lecteur ;
- apprendre à intégrer et utiliser à bon escient les différentes stratégies de l'apprenti lecteur.

La facette « intégration et utilisation des stratégies de lecture » souligne pour l'élève l'importance de combiner de manière consciente différentes stratégies dans le but de comprendre un texte.

L'enseignant est amené à enseigner explicitement la mise en œuvre de stratégies et attitudes face à des écrits nouveaux et valide les procédures efficaces des élèves.

B. Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires (Collectif, Ulg, Service général du Pilotage du système éducatif, octobre 2009)

Ce document est le fruit d'une recherche ciblée sur le développement d'outils diagnostic et de remédiation en lecture.

Un premier volet propose des outils qui permettent d'évaluer le niveau en lecture des élèves et de poser un diagnostic affiné de leurs difficultés de compréhension dans le but d'y remédier.

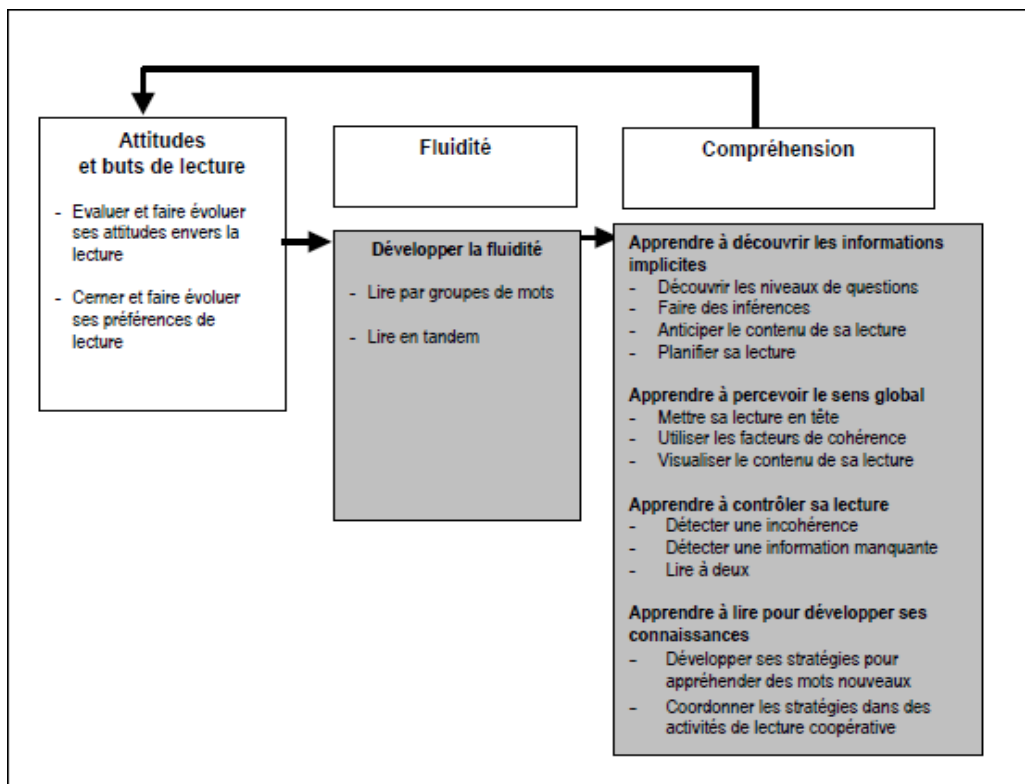
Un second volet envisage la remédiation et propose des outils d'enseignement de la compréhension de l'écrit. Ils dépassent la simple mise en activité de processus de lecture et permettent aux élèves de s'approprier des démarches de lecture plus expertes.

La lecture y est envisagée au sens large et rencontre les trois aspects indissociables du développement de la compréhension, à savoir la fluidité, la compréhension et les attitudes et buts de lecture.

Au volet diagnostic qui se veut un outil d'évaluation pour les enseignants, succède un volet remédiation qui propose une série de pistes d'intervention.

La remédiation repose sur l'explicitation et la différenciation et se présente sous la forme d'intervention ou de séquences d'apprentissage.

Les pistes proposées peuvent être des interventions orales, des exercices individuels ou encore des modes différents d'organisation de la classe.



Résultats et commentaires

43 % des directeurs de l'échantillon déclarent se rappeler l'édition des outils diagnostiques en lecture en P1/P2 et P3/P4.

En ce qui concerne les enseignants, 19 % en connaissent l'existence, mais ne disent pas les utiliser.

Alors que ces outils sont de qualité et peuvent être considérés comme un apport positif pour l'enseignement de la lecture et la compréhension, il est regrettable de constater que les enseignants ne les considèrent pas comme un atout pour leur enseignement. Dès lors, il est crucial que l'institution s'interroge sur le mode de diffusion et de communication des outils édités. La simple distribution ne peut suffire et les enseignants expriment fréquemment la difficulté d'opérer seuls des changements de praxis professionnelle. Nous relevons la qualité et la pertinence de la circulaire 6914 du 12/12/2018 citée page 32 et qui va dans le sens d'un accompagnement des équipes.

Le plan lecture

Le plan lecture s'inscrit dans la dynamique du Pacte pour un Enseignement d'excellence et dans le cadre de la nouvelle alliance « Culture-École » et comporte 30 mesures visant

à améliorer les capacités en lecture des 0-18 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces mesures concernent les acteurs de l'enseignement, de la petite enfance et de la culture dont :

- les opérateurs culturels de la Fédération Wallonie-Bruxelles,
- les associations associées à la petite enfance (ONE),
- les bibliothèques,
- les créateurs, auteurs et illustrateurs belges francophones,
- les formateurs en lecture, dans **l'enseignement obligatoire** et en éducation permanente,
- les chercheurs universitaires, dans les secteurs de la pédagogie, de la sociologie ou des neurosciences cognitives.

Certaines des trente propositions du Plan Lecture font des ponts avec nos préoccupations ou présentent des points communs avec notre rapport. Elles concernent la formation initiale, la formation continuée, les actions au sein de l'établissement et celles menées avec l'environnement culturel. Nous les citons ci-après au regard de nos rubriques.

Formation initiale (classe)

1. Réaliser un cadastre de la formation initiale à la didactique de la lecture en FWB
2. Revoir les objectifs, les compétences et les savoirs à mobiliser dans l'apprentissage de la lecture dans le cadre de la réforme de la formation initiale et du Pacte pour un Enseignement d'excellence
3. Sensibiliser et former les futurs instituteurs maternels et primaires à la littérature de jeunesse.

Formation continuée (classe)

1. Désigner la lecture comme thème prioritaire de formation interréseau dans l'enseignement obligatoire
2. Renforcer le projet « Classe lecture » en permettant la formation des enseignants à sa mise en place dans les établissements scolaires en collaboration avec le réseau de lecture publique

Action au sein de l'établissement

1. Désigner un responsable « lecture » par établissement et un réseau de personnes- relais dans les établissements scolaires autour de la lecture
2. Renforcer l'offre de lecture de livres en maternel et primaire via des actions de lecture bénévoles par des élèves plus grands de l'établissement et la généralisation des opérations de lecture bénévoles dans les périodes de présence à l'école.

Collaboration établissement et environnement culturel (établissement)

1. Généraliser la collaboration entre écoles et bibliothèques via la création d'un label spécifique pour les classes ou les écoles qui s'engagent dans un projet de collaboration spécifique avec une bibliothèque publique et ensuite la généralisation dans le projet d'établissement des partenariats avec les bibliothèques et le déploiement d'une stratégie lecture par établissement
2. Identifier et assurer la promotion dans les écoles des fonds multiexemplaires de littérature de jeunesse accessibles dans le réseau des bibliothèques publiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles
3. Ouvrir à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire le programme « Ecrivains en classe » qui permet aux élèves de rencontrer un créateur dans leur école
4. Associer les éditeurs à des projets de promotion de la lecture afin de permettre des dons en nature de livres.
5. Réaliser un outil d'information unique en littérature de jeunesse en mobilisant, notamment, les ressources des Centres de littérature de jeunesse.
6. Développer la réalisation et la diffusion des plaquettes d'auteurs, aux formats imprimés et numériques, réalisées dans le cadre de la « Fureur de Lire »
7. Réaliser un répertoire des bonnes pratiques en matière de promotion de la lecture dans le réseau des bibliothèques publiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles et plus particulièrement à destination des écoles

Résultats

Seuls 20 % des directeurs disent connaître l'existence du plan lecture, mais aucun ne déclare en connaître les contenus ni y participer. Quant aux enseignants, 5 % en ont entendu parler.

Recommandations et perspectives

Dans le contexte actuel, il importe sans doute que l'institution se préoccupe de la diffusion des initiatives et de leur intégration systémique. Le risque est grand d'observer une déperdition des moyens et des ressources et de voir s'installer une lassitude des acteurs institutionnels.

Conclusion du volet institutionnel

Dans le cadre de la rédaction de ce volet, nous avons orienté nos investigations et analyses vers les quatre axes suivants : les référents légaux, la formation initiale des enseignants, la formation continuée, les initiatives prises par la FWB pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement de la lecture. À la suite des constats de l'étude PIRLS et des analyses par les universités, il apparaît indispensable qu'un changement global des pratiques d'enseignement de la lecture s'observe au plus tôt dans les classes et les écoles. Dans une vision systémique, la responsabilité de cette évolution ne peut échoir uniquement aux enseignants ou aux établissements scolaires. Dès lors, il nous semblait important de relever dans l'environnement institutionnel des enseignants les leviers qui les soutiennent dans l'amélioration de leurs pratiques.

Force est de constater que les éléments relatifs à l'enseignement des stratégies de compréhension sont présents dans les socles et programmes, mais ne sont pas suffisamment mis en exergue pour permettre aux enseignants de s'en emparer systématiquement.

En ce qui concerne la formation initiale, l'offre en formation en didactique du français (compréhension de textes) est aléatoire. Bien que nous ne l'ayons pas analysée de manière exhaustive, la consultation des sites des différentes hautes écoles nous fait entrevoir que les contenus des cours sont influencés par l'orientation des établissements ou les priorités de chaque professeur.

Par ailleurs, la formation continuée semble avoir intégré dans certains modules les besoins exprimés par la recherche. Nous ne pouvons pas donner d'avis sur la pertinence des contenus de formation ni sur le transfert dans les pratiques quotidiennes, aucun enseignant de notre échantillon n'y ayant participé. Il importe cependant de relever que la formation continuée reste anecdotique dans le vécu enseignant. Dans l'esprit du Pacte pour un enseignement d'excellence, il nous semble intéressant de questionner les dispositifs de formation continuée tels qu'ils sont organisés à l'heure actuelle. La proposition d'accompagnement d'équipes tel décrit dans la **circulaire 6914 du 12/12/2018** est un dispositif innovant de formation continuée.

Enfin, les initiatives prises par la FWB (pistes didactiques, circulaires, outils...) montrent la volonté de soutenir les enseignants dans leurs besoins. Ces ressources sont de qualité et pourraient être un atout pour améliorer les compétences des élèves en lecture. Cependant, il apparaît que les enseignants ne se sont pas approprié leurs contenus. Nous comprenons cela en partie par un mode de diffusion inadéquat (arrivée des documents dans les établissements à des moments peu opportuns, pas de

présentation des documents excepté ceux repris dans un courrier standardisé, l'arborescence du site enseignement.be confuse²⁶).

Si les institutions qui régissent l'enseignement fondamental souhaitent que chaque enseignant transforme sa pratique d'enseignement de la lecture, elles ne peuvent se contenter de les informer ou de les outiller dans ce domaine.

À l'écoute des enseignants une demande d'accompagnement professionnel de proximité au sein de la classe apparaît comme une urgence. Dans le contexte actuel, cet accompagnement ne peut pas être de la seule responsabilité des directeurs et chefs d'établissements.

Il appartient au pouvoir législatif et aux différents partenaires de répondre à ces attentes. L'attention retenue par l'offre de la circulaire illustre notre propos.

²⁶ Éléments recueillis de manière informelle lors des entretiens avec les enseignants

Quelles sont les stratégies mises en œuvre
au niveau fondamental en vue d'améliorer
l'apprentissage de la lecture ? Niveau
établissement

Préambule

Chercher à identifier les stratégies efficaces de lecture-compréhension ne peut se limiter à la communication de recettes pédagogiques que d'autres enseignants auraient testées avec succès. Plutôt, notre conviction est que l'enseignement et l'apprentissage d'un champ disciplinaire précis – ici, la lecture – doit s'inscrire dans un ensemble de pratiques plus intégrées et de dispositions professionnelles nouvelles.

Le développement qui suit va tenter de proposer de nouveaux éclairages sur le rôle de l'école, éclairages proposées par un collectif ayant réfléchi aux questions éducatives supérieures dans l'ouvrage « La Révolution de l'Éducation »²⁷. Nous établirons également quelques liens avec la problématique étudiée – celle des stratégies efficaces de lecture.

Il va sans dire que notre société se transforme chaque jour pour devenir une société de la CONNAISSANCE basée sur l'indispensable recherche de l'innovation, a fortiori dans les systèmes scolaires qui, par définition, s'occupent d'enseigner et transmettre des savoirs aux jeunes générations. Les systèmes scolaires ne peuvent éviter de former les jeunes à la lecture pour leur permettre d'accéder aux vastes champs d'informations qu'ils peuvent rencontrer.

Plus que jamais cette formation doit être dynamique car les contenus, les connaissances et les savoirs subissent une transformation extrêmement rapide rendant parfois obsolètes des acquis récemment intégrés par les individus.

Face à cette évolution de la société, il apparaît nécessaire voire inévitable d'aider les élèves à apprendre du savoir, des compétences et des capacités à apprendre, à désapprendre et à réapprendre pour reprendre la formule des auteurs. Ce paradigme implique dès lors de reconnaître le rôle central de l'École dans l'accompagnement éducatif qu'elle se propose de dispenser.

Quelle(s) raison(s) pourrai(en)t pousser les établissements scolaires à proposer de nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre aux élèves ?

Les auteurs avancent que la technologie, plus précisément celle de l'information et de la communication impose à l'École de modifier son rapport au savoir et sa façon de conduire les jeunes vers la compréhension du monde moderne : le temps des élèves qui écoutent le maître et suivent les consignes semble révolu.

²⁷ « La Révolution de l'Éducation », Paris Innovation Review - 2018

On comprend aisément toute l'importance d'acquérir un savoir-lire proche de l'expertise quand s'ajoute à la réflexion le paramètre de la connexion, celui qui relie les gens les uns aux autres, celui qui les relie à des données, celui qui constitue des communautés d'individus « apparentés ».

Nombreuses sont les études qui évoquent les dangers d'une connexion aux données et aux personnes que ne maîtriseraient pas les individus utilisant les technologies de l'information et de la communication. Ce constat renforce la demande aux systèmes scolaires d'enseigner une réelle compétence en savoir-lire afin que les futurs adultes manipulent ces outils technologiques de la meilleure manière qui soit : celle de l'esprit critique et du raisonnement.

Selon Seth GODIN, de nouveaux chantiers scolaires se profilent à l'horizon des systèmes éducatifs. Il cite les devoirs dans la journée et les cours dans la soirée, un accès à n'importe quel cours partout dans le monde, une instruction précise plutôt que générale, la fin des questionnaires à choix multiples, la promotion de la coopération, la transformation du rôle de l'enseignant et l'apprentissage conçu pour se poursuivre tout au long de la vie.

Les nouveaux chantiers scolaires s'imposent d'autant plus que, selon Emmanuel DAVIDENKOFF, l'environnement technologique (GSM., tablettes,...) force le monde scolaire à revoir ses fondamentaux dans le but de réinventer l'éducation. Cette situation génère trois conséquences :

1. le modèle économique de l'école publique doit se transformer car l'enseignement privé propose aux familles des offres dont les prix baissent,
2. le consommateur d'école se différencie voire remplace le citoyen, « l'utilisateur de l'école » au sens commun du terme,
3. les organisations collaboratives se développent en lieu et place des institutions traditionnelles.

Il apparaît à la lecture de ces éléments que l'École ne peut ignorer que son rôle change : elle ne détient plus seule celui de gestion du savoir où les enseignants s'emploient à incarner la source de réponses, le « portail » des ressources et le conférencier brillant devant les élèves qui lui sont confiés.

Dans le cadre de ces nouvelles perspectives, Stanislas DEHAENE ajoute : « *L'École se doit de fournir à la merveilleuse machine humaine un environnement structuré, enrichi,*

exigeant – tout en étant accueillante, généreuse et stratégiquement tolérante à l'erreur ».

Marc PRENSKY, étudiant la question des enfants du numérique – les digital natives – avance quelques éléments que nous relierons à l'exigence de l'apprentissage d'un savoir-lire robuste où la compréhension des informations doit constituer le foyer des activités de lecture proposées aux élèves.

Il explique que nos « digital natives », par leur fréquentation des espaces numériques, développent de nouveaux schémas de pensée : - *« ils s'habituent à recevoir l'information très rapidement, aiment les processus parallèles, préfèrent les illustrations aux textes, apprécient les accès directs comme l'hypertexte, fonctionnent mieux en étant connectés, avancent par des gratifications immédiates, des récompenses fréquentes, préfèrent le jeu au travail sérieux »*. Et comme le dit Michel SERRES : *« ils n'ont plus la même tête »*.

Il nous semble nécessaire voire important de souligner l'analyse que fait Gérard BERRY des effets de la numérisation d'un point de vue mental sur les façons de penser et notamment à propos de l'écriture de textes, processus que nous lions au développement d'un savoir-lire intégré : le lire se lie à l'écrire. Il parle *« d'inversions mentales, de retournements de perception quant à des actions élémentaires de la vie courante. »* Il développe : *« le traitement de texte moderne dissocie le temps de l'écriture physique de celui de la frappe avec la conséquence d'une modification de la liaison pensée/écriture. »*

Nous pensons dès lors que l'apprentissage du traitement de l'écrit - reçu ou produit - doit constituer encore, et plus que jamais, un des piliers de l'action pédagogique car il ne peut que permettre aux apprenants de cheminer vers la formation de leur raisonnement et la prise de conscience de leur potentiel intellectuel, et par là accéder à la créativité et à l'innovation, compétences fortement attendues dans les sociétés actuelles.

De plus, l'apprentissage de l'acte lexique s'inscrit dans une dynamique de résistance au phénomène de transformation des capacités cognitives que la communauté scientifique identifie dans le cadre des recherches en neurosciences.

Nous nous permettons d'évoquer quelques-unes de ces modifications décrites par Nicholas G. CARR dans *« The Shallows : What the Internet is doing to our brains »*. Il avance que l'utilisation de l'Internet produit un effet de diminution de la concentration, rend la réflexion plus rapide mais moins profonde. Il explique également qu'au plus les individus lisent des pages Web au moins ils lisent de livres, que la composition de textes numériques réduit l'expression écrite de phrases et que les sauts de lien en lien réduisent la capacité des individus à réfléchir dans le calme.

Gautier et Vergne dans « L'école, le numérique et la société qui vient » développent un propos en lien avec le nouveau rôle de l'école attendu par la société. Ils y détaillent trois principes directeurs de l'action pédagogique :

1. former les capacités attentionnelles et critiques des élèves et les faire accéder à des formes plus durables et plus riches de réjouissance symbolique,
2. former, dans la perspective de résister des esprits plus exigeants, plus que des clients de moteurs de recherche,
3. favoriser l'apprentissage en profondeur et donc, l'enseignement de compétences de sélection, de triage, d'identification et de critique de l'information.

Gautier et Vergne concluent leur propos en disant : « *chaque fois que notre mémoire augmente, notre intelligence s'accroît.* »

Dans le cadre de résistance aux méfaits d'une utilisation hypertrophiée de l'Internet, Philippe MEIRIEU dit : « *Dans une société qui fait de l'accélération vertu, elle doit faire de la décélération principe.* »

En conclusion de ce chapitre, nous reprenons les points d'attention en ce qui concerne les compétences que présente Dominique FORAY dans « L'économie de la connaissance. » Ces nouvelles aptitudes, bien que connues du monde scolaire, doivent, de manière explicite et forte, être travaillées avec les élèves, si l'on tient compte des éléments qui viennent d'être décrits plus haut.

Voici les recommandations d'apprentissage qui pour certaines touchent au domaine du savoir-lire et du savoir-écrire.

Tout d'abord, Foray traite de « l'information literacy » en mettant en exergue, la recherche, la sélection, le tri, l'évaluation et l'organisation de l'information de manière rapide et efficace. Il évoque également la faculté dont devraient témoigner les élèves dans la distinction des différentes sources selon qu'elles sont fiables ou indignes de confiance.

Foray rappelle l'objectif de cet apprentissage : développer l'esprit critique et d'analyse. Montaigne n'a-t-il pas écrit : « *plutôt la tête bien faite, que bien pleine* » ?

Enfin, Foray souligne toute l'importance de l'apprentissage à transformer les informations et les savoirs pertinents identifiés en nouvelles connaissances. Il cite les déclarations de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique : « *passer de l'information comme produit en vue de faire émerger des connaissances et des idées*

inédites (compétences nouvelles sur la capacité à innover, à créer et à résoudre des problèmes), créer une culture de l'innovation par la créativité, la confiance, l'agilité cognitive, l'interdisciplinarité et l'ouverture au monde ».

Cadre théorique

Introduction

Cette partie théorique s'organise autour de plusieurs axes approfondis en différents chapitres.

Le premier chapitre pose un regard sur le système scolaire belge. Dans un premier temps vient une présentation de l'organisation de l'enseignement en Fédération Wallonie - Bruxelles, à l'aide, entre autres, du dossier « Les Indicateurs de l'Enseignement 2018 ». Avant de présenter certaines informations fournies par une étude internationale, ce chapitre décrit les établissements scolaires auxquels nous nous sommes adressés dans le cadre de cette réflexion puisque nous illustrons nos propos par les observations effectuées lors de nos visites. Nous nous arrêtons ensuite à la présentation des focus que nous choisissons de poser. Enfin, après avoir défini les termes utilisés dans notre travail, nous expliquons les raisons de notre choix.

Le second chapitre décrit quelques particularités de notre système francophone et des élèves qui le fréquentent grâce à l'apport du document « Les indicateurs de l'enseignement » et de l'enquête PIRLS, avant de présenter quelques informations à propos des conséquences de l'origine socioéconomique et culturelle, des caractéristiques d'établissements scolaires et de leur environnement. Les spécificités de chaque école se traduisent en éléments de réflexion lors de la rédaction de leur plan de pilotage. Des réflexions de Georges FELOUZIS (Felouzis, 2015) à propos des inégalités scolaires éclairent les faits indiqués dans l'étude et les indicateurs de l'enseignement.

Le troisième chapitre développe la thématique des caractéristiques personnelles et du parcours professionnel de la Direction et des enseignants. Après avoir relevé quelques données concernant les enseignants travaillant en FWB, la formation initiale est abordée par la lecture des programmes des Hautes Écoles, par la présentation d'un exemple de contenu d'enseignement dispensé d'une Haute École de la région de Namur et par le souvenir que disent en garder les praticiens.

Le quatrième chapitre traite de la formation continue. Nous portons notre attention sur le décret qui l'organise, sur l'offre des organismes de formation, sur le plan de formation et à sa mise en place au sein des établissements scolaires.

Quant au cinquième chapitre, il nous permet, après nous être mis à l'écoute des auteurs, de relever des ressources de différentes natures qui accentuent l'efficacité de la stratégie choisie. Ces ressources peuvent être numériques, matérielles mais également organisationnelles.

La prise en considération de documents particuliers à l'établissement ou commun à tous les établissements scolaires est développée dans le sixième chapitre. Une brève description de certains documents est proposée avant une réflexion portant sur les freins et les opportunités de ces derniers.

Les partenariats qui peuvent être éventuellement mis en place entre un établissement et son environnement, institutionnel ou non, sont abordés dans le septième chapitre. Nous y étudions les avantages et les freins possibles que risque de rencontrer l'établissement.

Ainsi donc, les différents axes de cette partie théorique sont une présentation du concept de stratégie, des établissements scolaires rencontrés, une attention portée aux caractéristiques personnelles et au parcours professionnel de la Direction, un éclairage sur la formation continue, une approche des ressources organisationnelles, une étude de documents balisant l'apprentissage scolaire et, enfin, une attention portée aux partenariats qui peuvent envisagés par l'établissement scolaire.

Aperçu de l'enseignement fondamental.

Le système scolaire belge francophone

Le système scolaire belge francophone prévoit une fonction particulière à chacun des acteurs. Nous observons trois grands niveaux dans la structure de notre enseignement fondamental :

la Communauté française : c'est elle qui se charge de :

- la standardisation des qualifications (elle impose les titres requis aux enseignants)
- la standardisation des normes (elle fournit un référentiel, « Décret Missions »)
- la standardisation des résultats (elle fournit un référentiel « Socles des Compétences »)

les réseaux : en Belgique cohabitent différents réseaux : le réseau libre confessionnel, le réseau libre non confessionnel, le réseau officiel subventionné et le réseau officiel organisé. Ils organisent une standardisation des normes en présentant un projet éducatif propre à toutes les écoles de leur réseau.

les Pouvoirs organisateurs (PO) : ceux-ci conduisent aussi à une standardisation des normes en rédigeant un projet pédagogique qui sera appliqué dans les écoles qu'ils organisent.

La Communauté française dispose d'une structure d'inspection pour la vérification de la bonne application des décisions qu'elle prend dans le cadre de ses prérogatives.

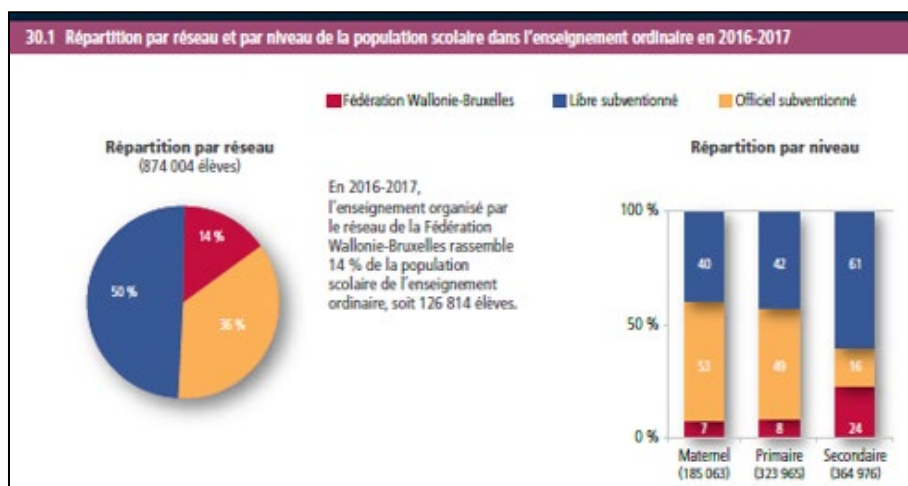
Les différents réseaux disposent chacun d'une structure d'animation pédagogique pour la mise en place et l'application des décisions que prend chaque réseau.

Quelques caractéristiques de notre enseignement

Dans le cadre de ce travail, nous optons pour un choix limité d'établissements visités. Pour permettre une bonne compréhension, nous présentons ci-dessous quelques graphiques. Les données ont été récoltées lors de la rencontre de Directions d'établissement, d'instituteurs et d'élèves dans les provinces de Namur et de Hainaut.

Cinq écoles du réseau officiel subventionné, six établissements du réseau libre conventionnel et deux écoles appartenant au réseau officiel organisé nous ont reçus.

Illustration 1 : « Indicateurs de l'Enseignement – 2018 » Répartition par réseau et par niveau de la population scolaire dans l'enseignement ordinaire en 2016 – 2017



Le choix des établissements visités s'est également effectué en fonction du nombre d'élèves en en fonction du critère de l'Indice Socio-Économique (ISE)²⁸. Afin d'expliciter notre réflexion dans la suite de ce travail, le tableau présenté dans le rapport final de l'enquête PIRLS est repris ci-dessous.

²⁸ Conformément au Décret du 30/04/2009, les implantations maternelles, primaires et fondamentales sont réparties annuellement en 20 classes, compte tenu de leur indice socioéconomique. Les implantations en classe 1 sont réputées les moins favorisées et celles en classe 20 sont réputées les plus favorisées.

Illustration 2 : les moyennes obtenues par les élèves de la FW-B selon le genre, le retard scolaire et l'origine sociale et culturelle des enfants.

Zoom sur la moyenne de la FW-B		
Selon le genre ...	Selon le retard scolaire...	Selon l'origine sociale et culturelle ³ ...
 492 (3.4)	À l'heure (86%) 506 (2.4)	25% des élèves ayant le plus de ressources à la maison 542 (2.5)
 503 (2.5)	En retard (14%) 445 (5.6)	25% des élèves ayant le moins de ressources à la maison 455 (4.1)
Les filles obtiennent un résultat significativement supérieur à celui des garçons.	Les élèves à l'heure ont un score moyen significativement supérieur à celui des élèves en retard scolaire.	Les élèves d'origine favorisée obtiennent des résultats significativement supérieurs aux élèves d'origine défavorisée.
En FW-B, d'importantes différences sont observées selon certaines caractéristiques des élèves, en particulier l'origine sociale et culturelle, le retard scolaire et, dans une moindre mesure, selon le genre.		

Aperçu d'une étude internationale.

Depuis plusieurs années, des organisations internationales commandent, analysent et publient des études, telles que PISA²⁹, PIRLS,... informant de la situation dans les pays qui la composent. Ces études sont menées dans certains domaines de l'apprentissage dont la lecture. Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes penchés sur les derniers résultats des « études PIRLS³⁰ ».

Le Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (SaSPe), sous la direction de Dominique Lafontaine³¹, a produit un rapport final (Schillings, Dupont, Dejaegher, Géron Matoul,-2018)³², d'une étude internationale sur les compétences en lecture. Celle-ci indique que « Le classement des pays de référence selon la moyenne globale obtenue à l'enquête PIRLS 2016 montre que nos élèves sont les plus faibles lecteurs du groupe des pays de référence ».

²⁹ PISA: Programme international pour le suivi des acquis des élèves, proposé par l'OCDE

³⁰ PIRLS : Progress in Reading Literacy Study - L'enquête de PIRLS mesure le niveau de la compréhension en lecture des élèves de 4^{ième} année primaire en prenant en considération les contextes culturel, socioéconomique, pédagogique, familial et individuel.

³¹ Professeure à la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège

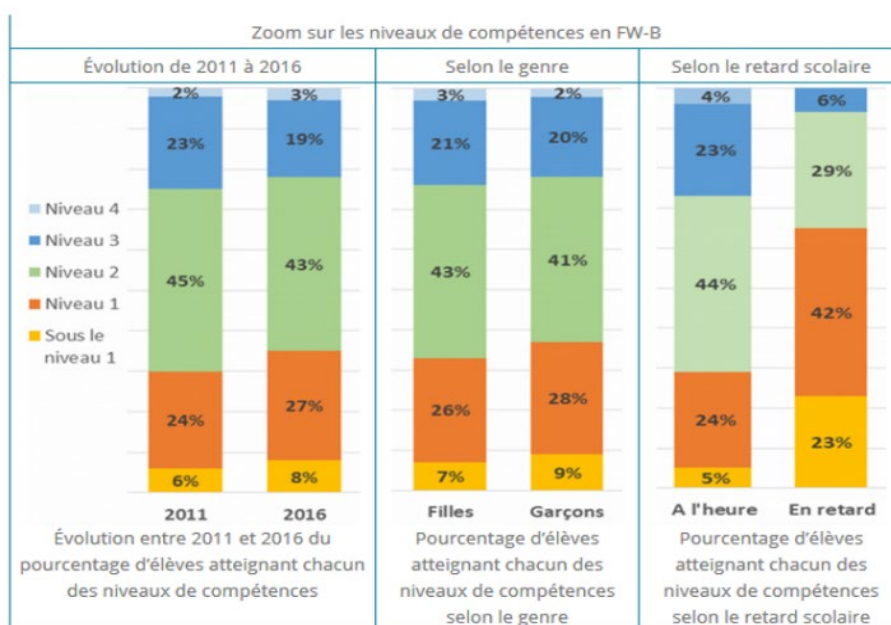
³² Op.cit. page 5

La répartition des résultats obtenus par les élèves de la FW-B³³ s'organise par niveaux hiérarchisés :

- Sous le niveau 1 : **8 %** des élèves inscrits en quatrième année primaire.
- Niveau 1 : niveau élémentaire - **92 %** des élèves maîtrisent la capacité de localiser et restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte.
- Niveau 2 : niveau intermédiaire - **65 %** des élèves maîtrisent la capacité de localiser plusieurs éléments inclus dans un texte, à faire des inférences directes et à localiser les différentes parties d'un document en recourant notamment aux sous-titres et aux encarts.
- Niveau 3 : niveau élevé - **22 %** des élèves maîtrisent la capacité d'effectuer des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements et de justifier sa réponse en se référant au texte, d'exprimer une préférence et de la justifier
- Niveau 4 : niveau expert - **3%** des élèves maîtrisent : - la capacité d'interpréter des informations complexes provenant de différentes parties d'un document, de proposer des interprétations du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments. – capacité de justifier sa réponse en se référant au texte. (les processus « examiner et évaluer la structure du récit » et « comprendre la fonction des éléments structurant » sont toujours considérés comme des processus en développement)

³³ FW-B : Fédération Wallonie-Bruxelles

Illustration 3 : niveaux de compétences atteints par les élèves en FW-B



Le rapport relève trois sources de difficultés majeures chez nos élèves :

- Une maîtrise insuffisante des démarches qui permettent de se distancier du texte.
- Une difficulté à comprendre et à apprendre des textes informatifs.
- Une proportion trop élevée de lecteurs précaires qui questionne le niveau d'entrée dans l'écrit acquis au sortir de l'école maternelle.

Quelques définitions

Qu'est-ce que LIRE ?

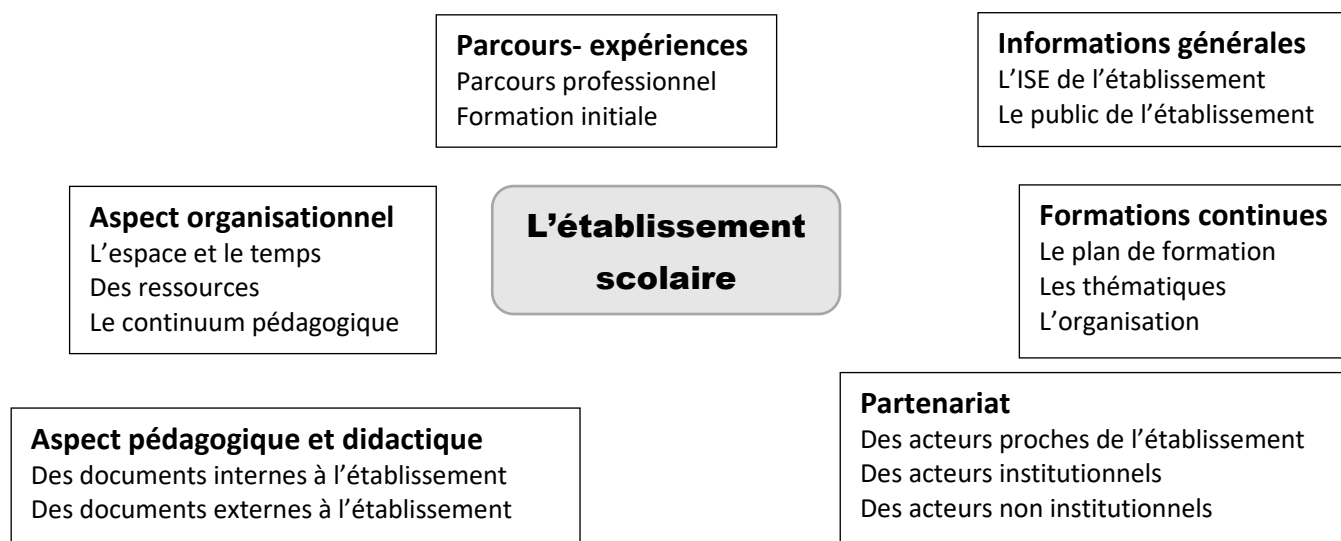
La définition du concept « LIRE », proposée par l'étude PIRLS, est : « capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu. »

Qu'est-ce qu'une STRATÉGIE ?

« *Στρατηγία* », est un mot grec signifiant « stratégie ». Le terme « stratégie », dérivé du latin « *strategia* », vient de deux termes grecs : *stratos* (armée) et *agein* (conduire). La première signification de « stratégie est l'art de conduire les opérations militaires ». Le concept est aussi utilisé de manière imagée. Dans le cadre de ce document, le terme de « stratégie » est défini comme « **le processus choisi, un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis.** »

Une stratégie à mettre en place au niveau de l'établissement

L'établissement scolaire est au centre de diverses interrogations, notamment dans le cadre de stratégies mises en œuvre en vue d'améliorer l'apprentissage de la lecture. Le but de ce document est de rechercher des stratégies, mises en œuvre au niveau de l'établissement scolaire, qui contribuent à un apprentissage efficace de la lecture. C'est le niveau que nous privilégions en portant notre attention sur les éléments repris ici.



L'établissement scolaire est une structure complexe qui accueille un public particulier (les élèves) dans le but de leur permettre d'atteindre les objectifs généraux fixés par le décret Missions. Il interagit constamment avec son environnement.

Dans le cadre de ce travail, nous nous limitons aux aspects qui nous semblent les plus prégnants dans l'apprentissage de compétences en lecture. Nous nous intéressons donc aux informations générales de l'établissement, aux acteurs directs (Direction et enseignants) et à quelques-unes de leurs caractéristiques, à leur formation initiale, leur parcours professionnel et leur formation en cours de carrière. Nous nous penchons aussi sur diverses réalités de la vie de l'école telles que son aspect organisationnel et son aspect pédagogique et didactique. Enfin, nous nous arrêtons aux partenariats entretenus avec différents acteurs plus ou moins proches de l'établissement.

Une stratégie à mettre en place au niveau de la classe

Il nous semble important d'approfondir, au sein de la classe ce qu'est une stratégie d'apprentissage. La question mérite que l'on s'arrête sur ce que signifient « *l'apprentissage de la lecture* » et « *les stratégies* ».

Rolland VIAU (Viau 2009) définit « *les stratégies d'apprentissage comme des moyens que l'élève utilise pour acquérir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif et affectif.* »

Christian BÉGIN³⁴, dans son article intitulé « *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié* » (2008) propose cette définition qui permet de différencier la stratégie des actions qui la composent et par lesquelles elle peut être mise en action : « *Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis* ». Il soumet une taxonomie qui classe les stratégies en trois domaines : les stratégies métacognitives (actions : anticiper, s'autoréguler), cognitives de traitement (actions : sélectionner, répéter, décomposer, élaborer, organiser) et cognitives d'exécution (évaluer, vérifier, produire, traduire).

Résumons-nous

Le système scolaire instauré en Fédération Wallonie-Bruxelles octroie une fonction spécifique à chaque acteur. Quelques aspects tels que les réseaux d'enseignement, le taux d'échec, et le milieu socioéconomique de l'élève sont présentés. Nous livrons aussi des informations à propos d'une étude internationale, PIRLS et les niveaux de compétences atteints par les élèves de la FW-B. Nous définissons enfin les concepts « lire », « stratégie » et « stratégie d'apprentissage ».

Dans ce chapitre, nous relevons quelques stratégies qu'il serait possible de mettre en place, au niveau

- de l'établissement (équipe pédagogique)
 - questionner le niveau des lecteurs précoces au sortir de l'école maternelle
- de la classe (enseignants)

³⁴ Christian Bégin est professeur au sein de l'Université du Québec à Montréal.

- mettre en place des démarches qui permettent de se distancier du texte et aborder des textes informatifs et de les comprendre.

Les informations générales

Dans ce chapitre, nous étudions l'impact du milieu familial, du climat de l'école et de son environnement, constitués de multiples facettes, sur les résultats des élèves. Ces particularités se trouvent consignées dans le plan de pilotage de chaque établissement. Les différences concernant l'environnement de l'école pourraient éventuellement conduire à des inégalités de résultats. Cet aspect est éclairé par les propos de Georges FELOUZIS.

L'origine socioéconomique et culturelle des élèves.

Dans un premier temps, nous appréhendons l'origine socioéconomique et culturelle des élèves. L'enquête PIRLS (Schillings, Dupont, Dejaegher, Géron, Matoul ;2018), montre que, plus les élèves sont issus d'un milieu socioéconomique et culturel privilégié, meilleurs sont leurs résultats en lecture. Cette étude indique que 60 % des différences des résultats sont liées à l'origine sociale et culturelle des élèves. Ainsi, déjà dans le fondamental, la ségrégation sociale se marque à travers ces résultats. Par ailleurs, les résultats des élèves « à l'heure » sont supérieurs à ceux des élèves « en retard. ». Les travaux de Georges FELOUZIS (2015) interpellent à ce propos.

Les inégalités scolaires en regard des systèmes scolaires.

Il n'est certainement pas inutile de développer l'aspect des inégalités scolaires dans le cadre de cette étude visant à établir quelles sont les stratégies efficaces d'enseignement et d'apprentissage de la lecture au sein de l'enseignement fondamental. En effet, si l'on examine les raisons qui conduisent des individus ayant pourtant fréquenté le monde scolaire à connaître des difficultés d'insertion socio-professionnelle, on trouve très souvent une cause commune : le manque de compétences à maîtriser l'écrit sous toutes ses formes.

Nous pensons donc que présenter l'état de la question des inégalités scolaires sur un plan global permet de mieux comprendre les enjeux qui attendent les établissements scolaires en ce début de XXI^e siècle : comment l'école peut (re)devenir facteur de société selon la formule consacrée.

Les travaux de BOURDIEU et PASSERON sont désormais connus des communautés scolaires. Nous les rappelons brièvement en expliquant que les élèves issus de milieux défavorisés comprennent le monde scolaire comme un monde qui leur étranger, ceci étant dû au manque de connaissances des codes de l'institution qu'ont ces milieux. S'ajoute à ce constat le manque de ressources qui ne leur permet pas de satisfaire aux exigences scolaires. BOURDIEU et PASSERON poursuivent leur analyse en identifiant une conséquence majeure à cette situation de malentendu : les systèmes d'enseignement, en ignorant ces différences socio-culturelles, renforcerait des inégalités de parcours, de diplômes et d'acquis.

Pour pertinente que soit cette analyse, elle est incomplète car elle sous-estime des dimensions organisationnelles et institutionnelles qui se caractérisent par les conséquences de discriminations systémiques telles que la ségrégation, l'inégalité de la qualité de l'offre scolaire et la dérégulation du système scolaire comme l'explique G. FELOUZIS dans « les inégalités scolaires » (2015). D'aucuns reconnaissent qu'on donne moins d'éducation à ceux qui en ont déjà le moins sur un plan socio-culturel.

Plusieurs auteurs dont Bernard LAHIRE et Georges FELOUZIS concluent sur l'existence d'une discrimination systémique qui construit des inégalités scolaires et qu'elle doit être reconnue de manière à permettre de concevoir des politiques éducatives plus équitables.

Si de manière objective il n'existe aucune raison de penser que tous les élèves doivent réussir au même niveau à formation identique – les humains ne sont en rien identiques quand il s'agit de les comparer sur un plan intellectuel –, on ne peut que reconnaître de grandes différences dans les situations scolaires que connaissent les élèves fréquentant l'école, quel que soit le contexte familial dans lequel ils évoluent.

Georges FELOUZIS livre une définition des inégalités scolaires : « *il s'agit d'un accès différencié aux biens scolaires (filiales, acquis, diplômes et compétences) en fonction de caractéristiques socialement construites (origine sociale, sexe, parcours migratoire, origine ethnique)* ».

Quelle importance donner à la compréhension des conditions, des causes et des mécanismes qui conduisent les élèves à échouer ou à réussir ?

Si l'on relie l'analyse des inégalités scolaires à la situation socio-économique des sociétés, et notamment en Fédération Wallonie-Bruxelles, on ne peut que s'interroger sur le nombre de personnes qui ne trouvent pas leur place au sein de notre société bien qu'elles aient suivi un parcours scolaire, quel qu'il soit. Beaucoup de questions se posent en termes d'éducation et de formation des jeunes :

Sont-elles de nature à permettre à chaque individu qui compose notre société de trouver sa place et s'épanouir au sein d'un espace public ?

L'école elle-même ne reproduit-elle pas les inégalités sociales ?

Fournit-elle des chances égales d'émancipation à chacun ?

De nombreuses études, que présente Georges FELOUZIS dans son ouvrage, arguent que la nature des systèmes scolaires, leur mode d'organisation et leur degré de différenciation, ainsi que les modalités d'enseignement qui y prévalent, ont de fortes conséquences sur l'ampleur des inégalités d'apprentissage en fonction de l'origine sociale, de sexe et du parcours migratoire des enfants.

Ces recherches établissent sans équivoque la responsabilité des systèmes scolaires dans la formation voire dans le maintien des inégalités socio-culturelles et scolaires.

Comprendre donc ces phénomènes touchant les inégalités scolaires nous apparaît comme la condition sine qua non d'une innovation pédagogique au sein des établissements. Analyser les faits de chaque contexte scolaire, tirer les conclusions qui s'imposent et proposer des idées pédagogiques de changement en vue semble inévitable pour empêcher le fossé de se creuser entre les élèves disposant d'outils acquis en famille leur permettant d'appréhender les événements scolaires au mieux, et les élèves qui, dépourvus de ce bagage initial ne trouvent pas au sein des établissements scolaires les conditions nécessaires à leur émancipation sociale et intellectuelle.

Après avoir traité de la problématique des inégalités sur un plan scolaire global, nous poursuivons ce chapitre par une présentation de la situation des inégalités scolaires du point de vue de l'apprentissage et des difficultés que connaissent les élèves dans les premières découvertes formelles de l'acte lexique.

Les inégalités scolaires en matière de savoir-lire.

Si l'on veut expertiser la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des stratégies de lecture pour en extraire les stratégies efficaces, il nous faut traiter rapidement de la question du langage au sein des établissements scolaires. Car en effet, l'acquisition du langage, et donc sa relative maîtrise conditionne, pour les jeunes enfants, l'accès aux apprentissages lexiques.

Bernard LAHIRE dans « La raison scolaire, école et pratiques d'écriture – entre savoir et pouvoir » signale qu'à propos du langage et de son apprentissage, » l'école change les règles des jeux de langage par le rapport au langage. En effet, les enfants, bien avant

leur naissance, apprennent le langage en pratique, en situation et en interaction avec leurs pairs et leur entourage.

Dès qu'ils entrent à l'école, le paradigme d'apprentissage change : les élèves doivent examiner le langage qu'ils pratiquent sur le mode réflexif, conscient ou intentionnel. Ne peut qu'en découler un malentendu qui se résume en un paradoxe entre raison pratique et raison scolaire.

Bernard LAHIRE détaille quelques difficultés d'apprentissage en savoir-lire fort intéressantes. Nous pouvons les résumer en trois catégories pour les apprenants en lecture :

1. Des difficultés de déchiffrage
2. Des difficultés de découpage
3. Des difficultés de lecture-compréhension

Ces difficultés constituent pour LAHIRE un obstacle important pour les élèves à l'acquisition d'une compétence lexicale aboutie. Il pointe également au rayon des aptitudes qui, si elles ne s'installent pas correctement chez les jeunes apprenants, peuvent l'éloigner du goût de lire et d'apprendre par la lecture : l'analyse de la chaîne sonore, la démarche autonome de se poser des questions. Il note aussi qu'un usage quasi-idéogrammatique des mots et une incapacité à traiter le langage comme un objet d'étude autonome obèrent lourdement les chances des élèves de parvenir à la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

LAHIRE insiste sur les principaux savoirs que tout apprenant doit acquérir en matière de savoir-lire :

- Une maîtrise graphique.
- Une connaissance aboutie des correspondances entre des graphies et des sons.
- La conscience de l'existence d'unités dépourvues de sens telles que la lettre, la syllabe et d'unités de sens telles que les mots ou les phrases.
- La connaissance des multiples combinaisons entre les unités de sens permettant de produire une infinité d'unités de sens.

LAHIRE explique l'échec scolaire à ces premiers apprentissages par l'absence ou la faiblesse des dispositions réflexives et phonologiques qu'ont les élèves à l'égard du langage.

Les développements d'Elisabeth BAUTHIER dans « La construction des inégalités scolaires : quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage » permettent d'ajouter des éléments de compréhension des mécanismes en jeu lors des apprentissages en matière de savoir-lire.

BAUTHIER pose deux constats que nous connaissons bien en FWB :

- Dans une école, certains élèves n'intègrent pas les séquences d'apprentissage organisées par l'enseignant, que d'autres intègrent pourtant,
- Le traitement littéracié effectué par les enfants en difficulté brouille le registre de travail attendu.

Elle en déduit un important paradoxe: « les exigences en matière de familiarité de plus en plus précoce avec une littéracie étendue et une raison graphique ne cessent de s'accroître [tandis que], dans le même temps, les conditions de cette socialisation cognitive sont de moins en moins assurées dans les premiers moments de la scolarité. »

A la lecture de cette analyse, on perçoit beaucoup mieux les effets d'une rencontre manquée entre les élèves et le savoir-lire, rencontre manquée qui est à corriger au vu des demandes sociétales en matière de compétences lexiques et de l'importance de sa maîtrise.

Il n'apparaît pas inutile de reprendre la définition de la littéracie de REUTER (2006) de manière à asseoir le propos défendu par BAUTHIER. Il définit littéracie et littéracie étendue en ces mots :

- Littéracie : acquisition de formes écrites, rapport à la langue, à son écriture, produit des transformations sociales que l'usage de l'écrit a produit dans la société
- Littéracie étendue ou *full literacy* : usages oraux et écrits du langage développés par une fréquentation familière et fréquente de l'écrit et de la littérature ; elle désigne les possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit, de l'écrit d'élaboration, celui qui suppose aussi l'interprétation

BAUTHIER évoque également la grande influence des dispositifs pédagogiques sur l'entrée en littéracie par les situations de travail proposées aux élèves et par le discours pédagogique entretenu lors de celles-ci. Elle conclut sur la conception des apprentissages menés (à savoir des apprentissages qui se réalisent au gré des activités et qui identifient le savoir à ce qui peut se construire dans l'expérience de ces activités) en disant que cette méthode d'enseignement ne permet pas à tous les élèves de construire les savoirs littéraciés indispensables à leur devenir dans la société. Elle explique ce problème par l'invisibilisation des savoirs qui s'opère en classe par le manque d'explicitation stricte des savoirs en faveur des élèves.

En guise de conclusion de ce chapitre traitant des inégalités scolaires, nous comprenons toute l'importance pour les professionnels de l'enseignement de mieux comprendre les mécanismes qui les génèrent. Il reste plus que jamais crucial de relever le défi de l'enseignement et de l'apprentissage d'un savoir-lire abouti pour tous les élèves afin de leur garantir des compétences lexicales susceptibles de les aider à trouver leur place dans les sociétés du XXI^e siècle.

Notons que le document « Indicateurs de l'enseignement 2018 » signale que « *En FWB, en 2016-2017, 13 % des élèves de l'enseignement primaire ordinaire sont en retard scolaire. Les années d'études charnières durant lesquelles se produit un retard scolaire important se situent en P1 et P5. Sept pourcents des élèves sont en retard en première primaire et 17 % le sont en cinquième primaire* ».

Les caractéristiques de l'établissement fréquenté

Notre attention se porte sur les caractéristiques de l'établissement fréquenté. Cette attention s'explique par le fait que $\frac{1}{4}$ de la variance des résultats obtenus à l'enquête PIRLS se justifie par des différences entre écoles.

Lors de nos visites, nous avons rencontré les Directions, les instituteurs et différentes élèves de diverses années d'études. Nous avons choisi ces établissements en fonction, entre autres, de l'indice socioéconomique de l'établissement. Le tableau ci-dessous donne une synthèse de cette répartition.

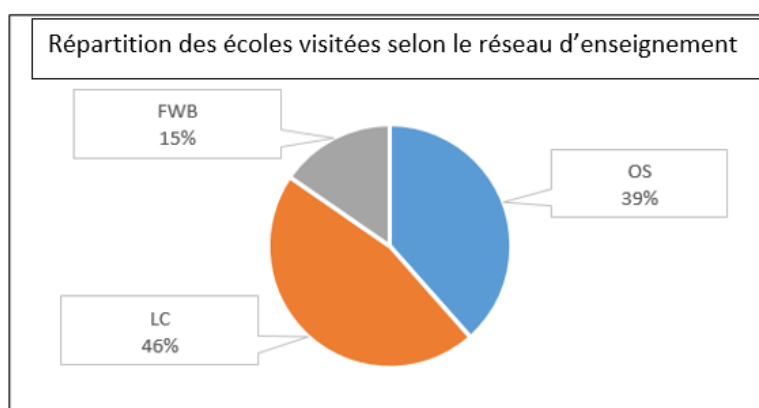
Illustration 4 : répartition des personnes rencontrées en fonction de l'ISE et du niveau d'études

Écoles ISE	Les classes des Directions, instituteurs et élèves rencontrés																
		Au niveau maternel								Au niveau primaire							
	D	Ac→M3		M1		M2		M3		P1→P6		P1-P2		P3-P4		P5-P6	
	D	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E
De 1 à 5	7	2	6	5	15	4	12	0	0	3	9	2	6	1	3	4	12
De 16 à 20	5	3	9	1	3	1	3	1	3	1	3	0	0	3	9	2	6

D= Direction - I= Instituteur - E= Élève

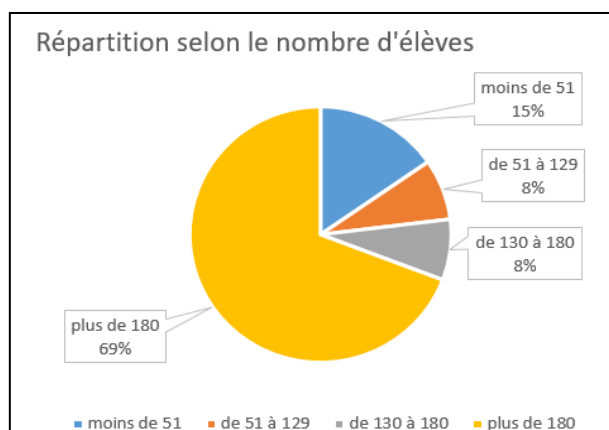
L'illustration 5 présente la répartition des écoles que nous avons visitées, regroupées selon le réseau d'enseignement auquel elles appartiennent.

Illustration 5 - Répartition des écoles visitées selon le réseau d'enseignement.



L'illustration 6, quant à elle, propose une répartition des établissements scolaires selon le nombre d'élèves accueillis.

Illustration 6 : Répartition des établissements scolaires selon le nombre d'élèves



Ces nombres montrent, bien que nous tentions de rencontrer un échantillon qui reflète au mieux la réalité connue en Communauté française, que celui-ci n'est pas représentatif. Ils exemplifient ce que nous constatons, au quotidien, lorsque nous menons des investigations au sein des écoles. Les informations recueillies peuvent donner une tendance mais ne peuvent être traitées comme données statistiques. Ce travail ne poursuit d'ailleurs pas ce but.

Le plan de pilotage

La mise en œuvre de certains documents sur la vie de chaque établissement, notamment le plan de pilotage, est également interrogée. Ce plan de pilotage, défini dans le décret du 19 juillet 2017, comprend un certain nombre d'objectifs que l'école se fixe afin, entre autres, de contribuer aux objectifs d'amélioration du système scolaire fixés par le Gouvernement. Il doit aussi comprendre un plan d'actions qui sera mis en œuvre dans l'établissement en vue d'atteindre ces objectifs. Ces documents sont, pour l'instant, en cours de construction et de rédaction au sein des écoles.

Le climat de l'école

Enfin, nous développons la thématique du climat de l'école du point de vue des différents acteurs : les directions, les enseignants, et les élèves. Le rapport final de l'université de Liège concernant l'étude PIRLS signale qu'en FW-B une part importante des différences de résultats entre écoles s'explique donc par la ségrégation sociale déjà présente dans l'enseignement primaire.

Résumons-nous

Ce chapitre traite de l'origine socioéconomique et culturelle des élèves en FW-B et présente des caractéristiques des établissements que nous avons visités. Le Pacte pour un enseignement d'Excellence prévoit la rédaction, au sein de chaque école, d'un plan de pilotage. Actuellement, ce document est en phase de réflexion et de construction.

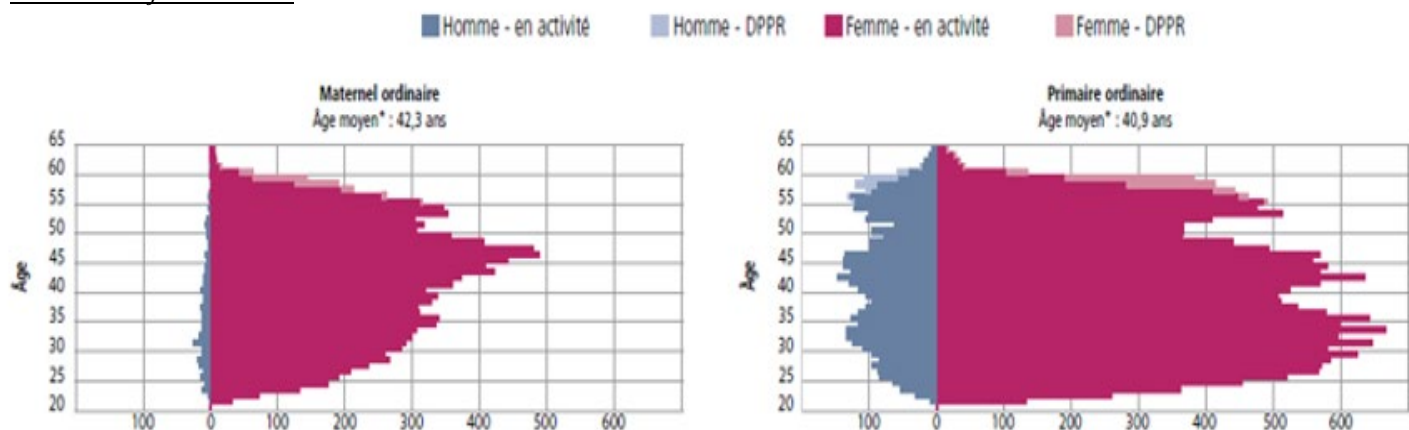
Le parcours et l'expérience des acteurs

Ce chapitre est consacré aux caractères personnels et au parcours professionnel de la Direction et des instituteurs, avant d'aborder un aspect du métier d'enseignant : la formation initiale. Dans cette partie, nous nous limitons à la formation initiale touchant à la lecture.

L'âge moyen des enseignants

L'une des caractéristiques sur laquelle nous portons notre attention est l'âge des agents. Le document « Les indicateurs de l'enseignement - 2018 » dont est extrait le graphique ci-dessous, note que « *La modification de la législation en matière de départ à la retraite a ralenti le processus de rajeunissement de la population enseignante. Le personnel enseignant se caractérise par une forte prédominance de femmes chez les jeunes et une présence masculine plus importante parmi le personnel plus âgé. L'enseignement poursuit sa féminisation, à tous les niveaux d'enseignement et plus particulièrement dans les fonctions de direction.* » Il indique également que, en 2018, l'âge moyen des enseignants du maternel ordinaire est de 42,3 ans et de 40,9 ans en primaire ordinaire.

Illustration 7 : Pyramides des âges des enseignants (en ETP) dans l'enseignement ordinaire et spécialisé – Situation en janvier 2018



Le parcours professionnel des enseignants

Le parcours professionnel des instituteurs est variable. Toutefois, « Les Cahiers de recherches du Girsef » (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire, Veinstein, 2013) sont consacrés aux enseignants débutants en Belgique francophone, à leurs trajectoires, leurs conditions d'emploi et leurs positions sur le marché du travail. L'article présente un tableau indiquant le « *Nombre de PO différents fréquentés au cours de la 1^{ère} année de*

noviciat. Cohortes des enseignants entrés entre 2001-2006 et 2010-2011 ». Il illustre le fait que, bien que 70% des nouveaux enseignants ne soient employés que par un seul PO (parfois responsable de plusieurs écoles ou implantations), près d'un tiers travaille au sein de beaucoup de PO différents (parfois jusqu'à 9 et plus). Cela traduit une instabilité en début de carrière.

Nbre PO	1	2	3	4	5	6	7	8	9 et +
% d'enseignants	70,6%	17,0%	6,9%	3,2%	1,4%	0,5%	0,2%	0,08%	0,02%

De plus, en début de carrière, les jeunes enseignants se voient souvent confier un poste qui les conduit à enseigner dans des environnements scolaires exigeant des compétences professionnelles abouties eu égard aux profils social, psychologique et cognitif délicats de certaines populations scolaires. Comme l'indique Georges FELOUZIS (2015) « *Les enseignants dans [les établissements en ISE faible] sont les moins expérimentés. Il s'agit souvent d'enseignants dont la professionnalisation est encore en devenir, ce qui pose la question de leur efficacité pédagogique (Bressoux, 1996) dans des contextes d'enseignement moins favorables que dans d'autres établissements.* »

L'aspect organisationnel

La littérature met en évidence que les ressources disponibles dans l'école peuvent impacter la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles. Toutefois, selon les directions de la FW-B, lors de l'enquête réalisée par l'université de Liège, il n'existe pas de différence significative au niveau des résultats des élèves à l'enquête PIRLS selon que ceux-ci se trouvent dans une école peu ou pas du tout affectée par le manque ressources.

L'aspect pédagogique et didactique

L'aspect pédagogique et didactique est vaste. Dans ce chapitre, nous évoquons des pratiques de classe conseillées par certains auteurs avant de concentrer notre réflexion sur les documents internes à l'établissement et ceux externes à celui-ci sur lesquels s'appuie l'équipe pédagogique.

Les enseignants, au sein de leur classe poursuivent, entre autres, le but de permettre à chaque élève d'apprendre à lire. Plusieurs recherches nourrissent la réflexion. Nous en présentons quelques-unes.

Michel DEVELAY (1996) en rappelant que le savoir à l'École s'incarne dans un prof et dans « l'institution École » et donc que le savoir peut se confondre avec la personne qui le diffuse, insiste sur la nécessité pour l'École de renvoyer l'image d'un enseignant qui aime lire, qui réfléchit sa lecture.

Pour GIASSEN et SAINT-LAURENT (1999), le fait que les élèves disposent d'une période régulière pour lire et qu'ils entendent l'enseignant faire la lecture favorise un apprentissage efficace de la lecture bien que dans la majorité des classes observées, ces pratiques pédagogiques ne sont pas quotidiennes. Ce facteur demeure inégalement réparti entre les classes puisque sa fréquence varie de tous les jours à moins d'une fois par semaine.

Ces auteures insistent sur les nombreux avantages de la lecture faite aux élèves. Ils *« découvrent le plaisir de la lecture, développent leur schéma de récit, acquièrent du vocabulaire nouveau et apprennent que le langage des livres est différent de celui qu'ils utilisent quotidiennement. Au primaire, faire la lecture aux élèves est un moyen pertinent de développer leur motivation à lire, d'augmenter leurs connaissances générales ainsi que leur capacité de rédaction et d'influer sur leur rendement en lecture »*.

L'étude PIRLS 2016, quant à elle, pose le constat que *« certaines pratiques semblent plus porteuses que d'autres :... un pourcentage élevé d'enseignants qui proposent régulièrement des activités de lecture qui favorisent l'apprentissage d'un dialogue avec le texte : les pratiques transactionnelles incluant l'élaboration et l'expression d'un sens subjectif, personnel, l'enseignement explicite de stratégies, ou encore l'introduction de romans dans le cadre des lectures scolaires.... Hormis quelques rares pratiques (poser des questions sur un texte), nos élèves semblent globalement bénéficier de moins d'occasions d'apprentissage de la compréhension que leurs condisciples européens.*

Plus spécifiquement, nos élèves apparaissent moins formés dans le domaine de l'apprentissage d'un dialogue avec le texte. ... Ils bénéficient également de moins d'activités de lecture visant à rendre transparentes les démarches cognitives impliquées

dans la lecture experte telle que l'enseignement explicite. La lecture apparaît davantage faire l'objet d'activités de lecture que de leçons formelles. »

GUTHRIE et WIGFIELD (2018) indiquent que la participation des élèves est « *accrue lorsque les enseignants communiquent clairement leurs attentes, proposent des tâches intéressantes et encouragent les élèves* ». Ils décrivent quatre principes qui peuvent être mis en pratique dans l'enseignement fondamental :

- des activités dont l'objectif est de lire pour échanger (enseignement réciproque ou cercles de lecture),
- des expériences de lecture autonome qui requiert un environnement riche et de niveau de difficultés très varié. Cela exige que l'élève ait développé une maîtrise des stratégies qui permettent d'élaborer le sens d'un texte résistant, d'où la nécessité d'un enseignement explicite des démarches de compréhension telle que l'inférence, l'interprétation ou la lecture critique et qu'il éprouve l'effet facilitant et l'utilité de ces stratégies.
- des activités qui amènent l'enfant à percevoir en quoi différentes activités de lecture peuvent être importantes et utiles pour lui. Se donner en modèle de lecteur, partager certaines lectures avec ses élèves, instaurer des moments de lecture à l'échelle de l'établissement sont autant de pistes susceptibles de renvoyer aux élèves l'image d'un adulte lecteur engagé (modèle parfois absent dans certains milieux familiaux).
- le choix offert aux élèves de ce qu'ils peuvent lire dans un éventail disponible en classe prend en compte leurs intérêts. Donner le choix de la manière de rendre compte de sa compréhension, de choisir le condisciple avec lequel confronter sa compréhension, permet à la fois de responsabiliser les élèves et de favoriser l'implication dans les activités de lecture.

Notre attention se porte aussi sur des pratiques qui visent à permettre à chaque élève d'apprendre à lire. Nous pourrions donc nous intéresser à la connaissance des enseignants et leur utilisation des documents internes à l'établissement, les choix méthodologiques du Pouvoir organisateur, la place de la lecture dans les concertations, les stratégies travaillées dans chaque année d'études. La réflexion collégiale à propos de la remédiation et de la différenciation apportées à l'élève en difficulté, au sein de chaque établissement scolaire, s'appuie sur un constat de l'enquête PIRLS : « *L'écart affiché entre la proportion d'élèves qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture et celle qui en bénéficie ; moins de la moitié des élèves qui, selon les enseignants, nécessiteraient d'une remédiation (19,5%) reçoivent effectivement une aide au sein de*

l'école (9%) ». Nous pouvons également nous arrêter aux documents, externes à l'établissement scolaire, nécessaires à une gestion des apprentissages dans chaque école.

Dans le cadre de ce travail, nous retenons la connaissance qu'ont les enseignants des documents internes à l'établissement, des orientations souhaitées par le Pouvoir organisateur de la méthodologie, et des documents externes à l'établissement qui informent ou balisent les apprentissages à mener dans les écoles

Les documents internes à l'établissement scolaire qui peuvent faire mention de la lecture sont le projet d'établissement, le projet pédagogique du Pouvoir organisateur, le plan de pilotage et plan de formation. Ces documents ont déjà été évoqués et définis dans les chapitres précédents.

Les documents externes tels que le programme suivi, le référentiel « Socles de Compétences », le « Plan Lecture », le décret-Missions, les publications produites par la FW-B ou par la Fondation Roi Baudouin, l'étude PIRLS, sont destinés soit à être mis en œuvre dans chaque classe, soit à informer les enseignants.

S'ils existent, nous n'avons pas trouvé de textes expliquant comment ces documents sont transmis aux Directions d'établissement ni comment ils sont mis à disposition des enseignants. En tant que membres de l'Inspection, nous connaissons des travaux réalisés par de nombreux organismes tels que le document du groupe « Plan Lecture », de la Fondation Roi Baudouin, ... Il semble que toutes les Directions ne disposent pas de toutes ces informations.

Les partenariats

L'établissement scolaire ne vit pas de manière isolée, il ne fonctionne pas en autarcie. Il s'inscrit dans une institution et dans un système plus large. L'école est également en interaction constante avec son environnement proche. Dans le cadre de ce travail nous structurons les différents partenariats qui peuvent être mis en place avec l'établissement en plusieurs types : les partenariats avec des acteurs gravitant dans son environnement proche, avec des acteurs institutionnels et des partenariats avec des acteurs non institutionnels.

L'un des partenariats possibles est la bibliothèque publique. Cette institution tisse, depuis longtemps, des liens avec le monde scolaire.

L'UNESCO en propose cette définition : *« Organisation, ou une partie d'une organisation, dont la vocation est d'élaborer et de conserver une collection et de faciliter l'usage des ressources et des équipements d'information afin de répondre aux besoins d'informations, de recherche, d'éducation, de culture ou de loisirs de ses utilisateurs. Une bibliothèque comprend toute collection organisée de livres et de publications périodiques sous forme imprimée ou électronique ou tout autre matériel graphique ou audiovisuel. Cette définition comprend également les bibliothèques virtuelles et les catalogues numériques. »*

En Fédération Wallonie-Bruxelles existent près de 150 réseaux de bibliothèques reconnues par le Ministère (69 % des bibliothèques publiques le sont depuis 2011). Ces bibliothèques sont chargées du développement des pratiques de lecture sur le territoire de la FWB. Elles ont pour mission d'ouvrir leurs collections à l'ensemble de la population dans un but d'information, d'éducation permanente et de divertissement. La bibliothèque n'est pas seulement un lieu précis, elle va aussi vers le lecteur (bibliobus).

Les bibliothèques publiques proposent non seulement un service de prêt de documents, mais donnent aussi la possibilité à leurs usagers de se former aux nouvelles technologies ou de participer à un grand nombre d'activités fort variées autour de la lecture.

Marcel DEPREZ³⁵ définit une bibliothèque publique comme « *une institution ... qui... est d'abord un geste d'amour et un outil d'éducation* ». Il ajoute : « *C'est un lieu de rencontres organisées entre livres et gens.* » (Blavier, Paulus, 1966)

Dans les années 1830-1840, les premières réalisations sont à l'initiative du monde catholique, très investi dans le domaine de l'enseignement. Elles constituent le premier outil d'acculturation des masses par le livre.

L'article intitulé « L'histoire de la Lecture publique » (LIESEN, 2014) nous apprend que, le 13 septembre 1862, le ministre de l'Intérieur, Alphonse Vandenpeereboom, adresse une circulaire aux gouverneurs de province pour encourager les communes à créer des bibliothèques populaires « complément » de l'école primaire. »

Jusqu'en 1921, l'existence et l'organisation, la gestion, le choix des livres, ... des bibliothèques dépendent de leurs initiateurs. La loi du 17 octobre 1921 poursuit l'objectif de compléter l'obligation scolaire. L'initiateur de cette loi, Jules Destrée, affirme : « *J'ai toujours considéré la bibliothèque publique comme le complément indispensable de l'école* ». Les communes ont le choix entre plusieurs options : créer une bibliothèque publique, en adopter une, se satisfaire de l'existence d'au moins une bibliothèque libre dans leur ressort ou, en l'absence de toute bibliothèque reconnue ou établir un des trois types de bibliothèques publiques dès qu'elle sera sollicitée par des électeurs représentant le cinquième du corps électoral » (art. 2§2). Les bibliothèques ont l'obligation d'être accessibles à tous. L'arrêté royal du 19 octobre 1921 précise que « *l'accès de la bibliothèque ... ne peut être réservé ... aux membres d'un groupement quelconque* ».

En février 1978, le réseau des bibliothèques s'organise en bibliothèques de niveau local, en bibliothèques principales, en bibliothèques centrales, en bibliothèques itinérantes (bibliobus) et bibliothèques spéciales. Cette mise en réseau est coordonnée par le Centre de lecture publique de la Communauté française (CLCF).

Le décret du 19 juillet 1991 puis celui du 30 avril 2009 (arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 juillet 2011), tout en apportant des modifications (prise en considération de l'outil informatique, ...) maintiennent néanmoins un objectif visé depuis

³⁵ Marcel Deprez (1920-2007) fut inspecteur des bibliothèques publiques de 1957 à 1976, inspecteur général pour l'ensemble des matières culturelles de la Communauté française de 1978 à 1985, formateur et conseiller pédagogiques au sein de diverses écoles et associations.

1921 : la facilité d'accès à la lecture pour le plus grand nombre qui demeure un facteur de développement de la démocratie.

Dans le cadre de ce travail, il convient de comprendre « la bibliothèque publique » comme étant « toute bibliothèque, reconnue ou non par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, accueillant et proposant ses services (prêt de documents, formation aux nouvelles technologies,...) à l'ensemble de la population. Elle ouvre ses collections pour développer des pratiques de lecture, dans un but d'information, d'éducation permanente et de divertissement.

L'enquête PIRLS (2018) considère le nombre de livres empruntés par l'élève à la bibliothèque tous les mois comme indicateur de l'engagement de l'élève dans la lecture, bien qu'il puisse être influencé par les pratiques scolaires : *« Les élèves qui empruntent des livres une ou deux fois par mois ont des résultats supérieurs aux autres élèves. Les élèves qui disent emprunter des livres au moins une fois par semaine sont assez nombreux (36 %). Pour expliquer ce nombre élevé et le fait qu'il ne soit pas forcément lié à des performances supérieures, nous pouvons faire l'hypothèse que l'emprunt de livres en bibliothèque s'inscrit davantage dans une pratique de classe ou d'école et est plus rarement le fruit d'une initiative personnelle. Bien que ces élèves empruntent fréquemment des livres, il est probable qu'ils ne les lisent pas tous. »*

Elle souligne que *« Les élèves qui lisent moins de 30 minutes par jour obtiennent des résultats significativement plus faibles que ceux qui lisent davantage. Au-delà de deux heures par jour, les effets sont moins importants qu'entre 1 et 2 heures. »*

Elle insiste sur le lien établi entre les pratiques et attitudes des familles en FW-B et leur influence sur les performances des élèves. Elle démontre que *« les enfants dont les parents manifestent une attitude positive envers la lecture obtiennent de meilleurs résultats que les autres en lecture, et ce sous contrôle du niveau socioéconomique des familles. Les activités littéraires réalisées à domicile avec les parents ont également un effet positif. »* Elle affirme aussi que les pratiques diffèrent au sein de familles d'un même milieu socioéconomique. *« Les élèves qui bénéficient fréquemment d'activités en lien avec la lecture proposées et animées par leurs parents ont de meilleures performances que les élèves qui en bénéficient moins souvent ou presque jamais. »*

Le Plan Lecture, quant à lui présente deux stratégies :

« 7.. Renforcer le projet « Classe lecture » en permettant la formation des enseignants à sa mise en place dans les établissements scolaires en collaboration avec le réseau de lecture publique.

8.. Généraliser la collaboration entre écoles et bibliothèques via la création d'un label spécifique pour les classes ou les écoles qui s'engagent dans un projet de collaboration spécifique avec une bibliothèque publique et ensuite la généralisation dans le projet d'établissement des partenariats avec les bibliothèques et le déploiement d'une stratégie lecture par établissement

10.. Identifier et assurer la promotion dans les écoles des fonds multi-exemplaires de littérature de jeunesse accessibles dans le réseau des bibliothèques publiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles».

Un partenaire non institutionnel mais prioritaire est le cadre familial. La Fondation Roi Baudouin (2019) indique que *« Il s'agit de toujours considérer et respecter l'inscription de l'enfant dans sa famille ainsi que dans un environnement culturel et social propre. Ceci souligne l'importance de la communication et du dialogue avec les familles. »*

D'autres partenaires comme des Hautes Écoles, des centres culturels, des services de différents ministères, des universités peuvent éclairer la réflexion du monde scolaire et lui apporter un soutien aux établissements.

Lors de nos recherches, nous nous sommes interrogés sur les raisons pour lesquelles tant d'énergies, de réflexions, de documents, issus de tous horizons, trouvent si peu d'échos.

Le Plan Lecture émet cette proposition qui pourrait être une piste parmi d'autres :

« 12.. Créer au sein de la future plateforme numérique pédagogique, une plateforme collaborative qui partage les expériences et les ressources en matière de lecture, en lien avec la nouvelle stratégie numérique annoncée ».

En guise de réponse, il nous paraît que les propos de Hugues DRAELANTS (2018) soutiennent notre réflexion. Dans son livre, ce chercheur émet ce constat *« assez largement admis dans la littérature existante (voir e.a. Dupriez 2015 ; Dubet et Merle, 2016), que les réformes éducatives échouent fréquemment à produire le changement*

qu'elles visent. » Il rappelle que « agir sur un système humain en vue de le transformer est éminemment complexe ».

Il estime que « Les chercheurs en sciences sociales et de l'éducation tendent généralement de défendre ces réformes et à minimiser les critiques qui leur sont adressées, estimant qu'elles émanent de groupes sociaux qui entendent sauvegarder leurs intérêts particuliers. Je considère qu'il est important de prendre au sérieux ce que disent les acteurs concernés par la réforme, y compris les opposants aux réformes... Attribuer l'entière responsabilité de l'échec des réformes aux acteurs politiques ou aux acteurs scolaires et usagers de l'école n'aurait pas davantage de sens. La responsabilité est partagée.

Les habitudes de pensée des chercheurs en éducation dès lors qu'il est question de la difficulté rencontrée par les réformes à améliorer l'école, en particulier lorsque les réformes en question appellent des modifications de comportements de la part des acteurs scolaires (chefs d'établissement, enseignants, parents d'élèves, ...) se caractérisent typiquement par deux travers : le premier peut être qualifié d'intellectualiste, le second de conflictualiste.

Le travers « intellectualiste » est une sorte de déformation professionnelle... une croyance ... selon laquelle ayant démontré quelque chose ... [les chercheurs] s'attendent à ce que leurs connaissances produisent des effets sociaux immédiats. Les plus optimistes imaginent qu'il suffirait d'informer les acteurs de terrain de leur découverte... Lorsqu'ils constatent que ce n'est pas le cas, ils invoqueront la nécessité préalable de déloger les fausses croyances de leurs esprits.

Le travers « conflictualiste » ... si [les réformes éducatives] ... se heurtent aux intérêts des groupes sociaux dominants qui jouissent du statu quo et s'opposent à la réforme afin de défendre leurs intérêts particuliers. Le changement doit être légal, il passe par le recours à la loi, par l'imposition de règles et de normes. ...

Un point commun à ces deux manières spontanées de concevoir les problèmes de mise en œuvre des réformes consistent en une tendance à disqualifier la parole des personnes qui expriment une opposition à la réforme.

Dans les deux cas, le problème est vu comme venant du terrain, des acteurs qui résistent, seuls responsables à blâmer.

Réduire systématiquement les résistances au changement à des croyances irrationnelles ou à une forme de conservatisme paraît donc improductif et tend à occulter le fait que la manière dont les politiques publiques sont pensées et conduites fait aussi partie du problème. Je suggère d'appréhender la résistance au changement comme une forme de

contre-expertise profane et d'analyser celle-ci comme la manifestation d'une épreuve de légitimité posée aux réformes en éducation.

Le fait que la réforme ait force de loi ne suffit pas pour convaincre les enseignants de leur bien-fondé. ... Les acteurs de terrain sont prêts à changer à condition qu'on leur en démontre le bien-fondé et qu'ils perçoivent le changement comme une opportunité et non une menace. »

Résumons-nous

Les partenariats dans lesquels s'inscrit l'établissement scolaire sont nombreux et variés. Parmi les institutions partenaires possibles, nous retenons la bibliothèque publique, considérée dès le début comme « *le complément indispensable de l'école* ». PIRLS considère le nombre de livres empruntés par l'élève à la bibliothèque tous les mois comme indicateur de l'engagement de l'élève dans la lecture.

Fréquenter la bibliothèque publique dans le cadre scolaire mais aussi en famille soutient l'enfant dans ses apprentissages.

Parmi les partenaires non institutionnels se trouvent au premier rang la famille, le milieu familial avec lequel l'établissement noue naturellement des liens.

Nous sommes interpellés par le peu d'échos que peuvent trouver les réflexions d'autres partenaires éventuels dont le milieu universitaire. Les écrits de Hugues Draelants offrent un éclairage sur les raisons possibles pour lesquelles les réformes éducatives échouent souvent à produire le changement qu'elles visent. Il émet l'hypothèse que les « acteurs de terrain sont prêts à changer à condition qu'on leur en démontre le bien-fondé et qu'ils perçoivent le changement comme une opportunité » ... encore faut-il que ces acteurs de terrain soient informés et aient le temps de s'approprier ce qui leur est proposé et qu'ils puissent y réagir.

Cadre problématique

Les informations générales.

À présent, nous observons des données telles que l'indice socio-économique (ISE) de l'établissement et des particularités de celui-ci.

Dans cette partie, nous portons notre attention sur les critères suivants : immersion, encadrement différencié, classe inclusive, intégration d'élèves, nombre de nationalités différentes, taux d'échec, ...

Nous nous interrogeons à propos de ces éléments :

- L'ISE de l'établissement influence-t-il la mise en œuvre, le choix et l'efficacité des stratégies utilisées ?
- Les particularités de l'établissement influencent-elles la mise en œuvre, le choix et l'efficacité de ces stratégies ?

Notre hypothèse est : « Les particularités de l'établissement, y compris l'indice socio-économique, jouent un rôle important dans la stratégie mise en œuvre pour un apprentissage efficace de la lecture. »

Le parcours et l'expérience des acteurs

Chaque instituteur, chaque Direction des écoles visitées présente un parcours et une expérience qui lui est propre. Le souvenir que chacun garde de la formation initiale reçue varie fortement. Dans cette partie, nous observons des données telles que l'âge, la formation initiale, l'expérience professionnelle dans l'enseignement et au sein de l'établissement, les formations éventuelles autres que celles qui donnent accès à la profession. La vision du professionnel face à l'acte de lire et à l'apprentissage de la lecture nous paraît importante.

Nous nous interrogeons à propos de ces éléments :

- l'âge de la Direction influence-t-elle la stratégie mise en œuvre pour un apprentissage efficace de la lecture ?
- l'expérience acquise dans plusieurs établissements et/ou dans l'école diversifie-t-elle les stratégies utilisées ?

- les stratégies mises en œuvre varient-elles en fonction des formations initialement suivies par la Direction ?
- la représentation qu'a la Direction de l'acte de lire et de l'apprentissage de la lecture influence-t-elle les stratégies développées au sein de l'établissement ?

Notre hypothèse est : « Chacun de ces facteurs : l'âge, l'expérience, la pluralité des établissements dans lesquels les Directions ont évolué, la durée de la présence au sein de l'école, les formations initiales suivies, les représentations de l'acte de lire et de l'apprentissage de la lecture, ont un impact sur les stratégies mises en œuvre pour un apprentissage efficace de la lecture ».

Les formations continues

Chaque établissement se doit de disposer d'un plan de formation qui lui est particulier. Les thématiques et l'organisation des formations continues sont discutées et choisies en école. Ces formations sont proposées par l'Institut de Formation Continue (IFC) et prises en charge par l'IFC lui-même, des réseaux, la Direction, des organismes privés,

Nous nous interrogeons à propos de ce plan de formations.

- Ce plan de formation, obligatoire, existe-t-il vraiment au sein de chaque établissement ?
- Ce plan de formation est-il connu de l'équipe pédagogique ?
- Ce plan de formation répond-il à un besoin éprouvé par les enseignants à propos de l'apprentissage de la lecture ?
- Ce plan de formation est-il axé sur une thématique particulière ?
- Ce plan de formation est-il axé sur l'apprentissage de la lecture ?
- Comment s'organise la mise en œuvre de ce plan de formation ?
- Quelle évaluation de ce plan est effectuée par la Direction ?
- Quelles modifications dans l'approche de l'apprentissage de la lecture ces formations ont-elles apportées ?

Notre hypothèse est : « Le plan de formation participe à la stratégie mise en place pour un apprentissage efficace de la lecture. Il répond aux attentes des enseignants dans leur recherche de stratégies efficaces de l'apprentissage de la lecture. Ses apports sont observés et sont évalués par l'équipe pédagogique et la Direction ».

L'aspect organisationnel

Au sein de tout établissement scolaire, la gestion du temps et de l'espace réfléchi est primordiale pour mettre en œuvre un apprentissage de qualité. Les ressources dont il dispose peuvent conditionner en partie la manière dont le continuum pédagogique est instauré dans l'école.

Nous nous interrogeons à propos de la manière de procéder des établissements au niveau de la gestion de ressources telles que le temps, l'espace, le matériel, ... afin de favoriser l'apprentissage efficace de la lecture et de la mise en place d'un réel continuum pédagogique concernant cet apprentissage.

- La Direction et l'équipe pédagogique ont-elles une vision d'ensemble commune de l'organisation temporelle de l'apprentissage de la lecture ?
- La Direction et l'équipe pédagogique ont-elles une vision d'ensemble commune de l'organisation spatiale des éléments concourant à la mise en place de stratégies permettant un apprentissage de la lecture ?
- L'outil numérique est-il utilisé pour un apprentissage de la lecture ?
- L'utilisation d'autres outils communs à l'équipe pédagogique est-elle prônée ?

Notre hypothèse est : « Les stratégies d'un apprentissage efficace de la lecture mise en œuvre au sein de l'établissement prennent en considération les ressources dont il dispose : l'organisation temporelle et spatiale, l'outil informatique et toutes celles dont il dispose ».

L'aspect pédagogique et didactique

À travers l'analyse, nous observons à présent la prise en considération de documents internes à l'établissement et la connaissance et l'utilisation de documents externes à celui-ci, des informations quant à l'aspect pédagogique et didactiques sont livrées. Ces documents sont de natures diverses. Certains s'adressent à toute l'équipe pédagogique tandis que d'autres sont particuliers à chaque instituteur.

Nous nous interrogeons, quant à l'existence, la mise en œuvre et à l'utilisation des documents communs puis particuliers à chacun.

Les documents internes à l'établissement :

- La Direction vise-t-elle les documents de préparation des enseignants ? Si oui, dans quelle optique ?
- Qui décide des choix didactiques à mettre en œuvre au sein de chaque classe permettant cette mise en place de stratégies efficaces à l'apprentissage de la lecture ?
- Les membres de l'équipe connaissent-ils les didactiques mises en œuvre au sein des autres classes ?
- La répartition de la charge de travail des enseignants s'inscrit-elle dans une stratégie d'apprentissage de la lecture ?
- Pour poursuivre une stratégie efficace d'apprentissage de la lecture, des concertations lui sont-elles consacrées ?
- Existe-t-il une vision commune de la remédiation mise en œuvre dans le cadre de l'apprentissage de la lecture ?
- À quels documents balisant leurs actions se réfèrent les enseignants pour mettre en place une stratégie efficace ?

Les documents externes à l'établissement :

- Les enseignants utilisent-ils le programme choisi par leur PO ?
- Le référentiel « Socles de Compétences » est-il un outil dans le quotidien des instituteurs ?
- Parmi les documents mis à disposition des établissements, quels sont ceux connus des instituteurs ?
- Parmi les documents mis à disposition des établissements, quels sont ceux utilisés comme ressources ?

Notre hypothèse est : « Les documents internes à l'établissement et les documents externes à celui-ci concourent à la mise en place d'une stratégie efficace de l'apprentissage de la lecture ».

Les partenariats

L'établissement vit rarement en « vase clos ». Certains établissent un partenariat soit avec des acteurs proches de l'établissement soit des acteurs institutionnels soit avec des acteurs non institutionnels.

Nous nous interrogeons à propos des liens établis par l'établissement avec des acteurs institutionnels ou non.

- Quels sont les acteurs externes à l'établissement avec lesquelles l'équipe pédagogique établit des liens ?
- Comment qualifier les liens établis par l'établissement avec des acteurs externes à l'école afin de favoriser la mise en œuvre d'une stratégie efficace de l'apprentissage de la lecture?

Notre hypothèse est : «Des liens privilégiés sont établis entre l'établissement scolaire et des acteurs extérieurs afin d'intensifier l'efficacité de la stratégie mise en œuvre dans l'apprentissage de la lecture ».

Résumons-nous

Nous nous proposons de mener nos recherches en fonction des hypothèses de recherche suivantes :

- Les particularités de l'établissement, y compris l'indice socio-économique, jouent un rôle important dans la stratégie mise en œuvre pour un apprentissage efficace de la lecture.
- Chacun de ces facteurs : l'âge, l'expérience, la pluralité des établissements dans lesquels les Directions ont évolué, la durée de la présence au sein de l'école, les formations initiales suivies, les représentations de l'acte de lire et de l'apprentissage de la lecture, ont un impact sur les stratégies mises en œuvre pour un apprentissage efficace de la lecture.
- Le plan de formation participe à la stratégie mise en place pour un apprentissage efficace de la lecture. Il répond aux attentes des enseignants dans leur recherche de stratégies efficaces de l'apprentissage de la lecture. Ses apports sont observés et sont évalués par l'équipe pédagogique et la Direction.

- Les stratégies d'un apprentissage efficace de la lecture mise en œuvre au sein de l'établissement prennent en considération les ressources dont il dispose : l'organisation temporelle et spatiale, l'outil informatique et toutes celles dont il dispose.
- Les documents internes à l'établissement et les documents externes à celui-ci concourent à la mise en place d'une stratégie efficace de l'apprentissage de la lecture.
- Des liens privilégiés sont établis entre l'établissement scolaire et des acteurs extérieurs afin d'intensifier l'efficacité de la stratégie mise en œuvre dans l'apprentissage de la lecture.

Analyse de la situation

Organisation générale de l'établissement

Faits prélevés

Nombre d'écoles visitées	ISE de 1 à 5	ISE de 5 à 10	ISE de 10 à 15	ISE de 15 à 20	Nombre d'enseignants rencontrés
14	7	1	0	6	33

Lib-OS-Off	ISE	Enc Diff	res Hum	res mat	nbre Es	Nat	lang franç	Discipline problématique
WBE	2	10 ans	25%	0	361	+/- 20	30%	Eveil
OS	1	9 ans	25 périodes	Le reste de la somme	144	+ /- 25		pas déterminé
LS	6	+ 6ans	dédoublent des classes	bien-être des ES	278	12	80%	difficile à dire
LS	2	+/- 10 ans	dédoubler les classes de P1/P2	différents projets	136	entre 5 et 10	70%	Pas déterminé
LS	4	oui	alléger les classes	différents projets	146	4	95%	Pas un en particulier
LS	2	Oui depuis de nombreuses années.	un éducateur mi-temps	matériel et ressources pour le savoir parler	272	17		Pas un en particulier.
OS	19	non			404	8	99%	Français
OS	20	non			583	4	90%	Mathématiques
OS	16	non			288			Français

LS	17	non			135	3	100%	Pas déterminé
WBE	1	Au moins 10 ans	Classes moins nombreuses		31	2	96%	Pas déterminé
OS	2	Au moins 10 ans	Classes moins nombreuses		37	3	96%	Pas déterminé
OS	18	non			88	3	100%	Pas déterminé
LS	18	non			27	1	100%	Mathématiques

Analyse

Huit écoles sur les quatorze visitées ont un indice socio-économique compris entre 1 et 6. Toutes ces écoles bénéficient de subsides depuis parfois plus de dix ans dans le cadre de l'encadrement différencié. Les subsides sont utilisés, d'une part, afin de renforcer les équipes éducatives et ainsi diminuer le nombre d'élèves par classe et d'autre part à l'achat de matériel pour améliorer le bien-être des élèves ou acquérir des outils nécessaires aux apprentissages. Notons cependant que ces outils ne sont pas spécialement dédiés à l'apprentissage de la lecture. Ils sont liés aux objectifs fixés actuellement en fonction des faiblesses mises en évidence par les enseignants ou pour pallier des faiblesses familiales. Ces objectifs sont le savoir parler, l'éveil scientifique, les mathématiques et l'éveil à la culture.

Les six écoles restantes ont un indice socio-économique compris entre 16 et 20.

Le pourcentage d'enfants parlant la langue de scolarisation est assez variable d'une école à l'autre. En effet, ce pourcentage varie de 30 à 100%. Il en est de même pour le nombre de nationalités différentes accueillies dans les établissements, dont les chiffres varient de 1 à 25. Dans deux écoles de notre échantillon, il y a plus de 20 nationalités différentes accueillies au sein de l'établissement.

Les résultats aux épreuves externes ne révèlent pas de manière précise le domaine qui est le moins bien maîtrisé par les élèves qui proviennent de milieux précarisés ou culturellement éloignés de l'école. En analysant les données du tableau, on peut constater que c'est dans les écoles qui ont un indice plus élevé que les directions se prononcent plus facilement sur le domaine le moins bien maîtrisé.

Conclusion

Même si ce n'est pas une nouveauté, l'organisation des établissements est très variable d'une école à l'autre en fonction du public qui y est accueilli. On constate en effet que les écoles qui accueillent plus de 20 nationalités différentes et dont seulement 30% des élèves parlent la langue de scolarisation à la maison ont plus de difficultés à mettre en évidence un domaine d'apprentissage qui serait plus faible qu'un autre. Pour ces écoles, plusieurs paramètres entrent en ligne de compte. Nous nous interrogeons : est-ce parce que les élèves ne maîtrisent pas correctement la langue de l'école ou est-ce parce qu'ils ne maîtrisent pas encore les concepts en mathématiques, en français, qu'ils obtiennent de faibles résultats aux évaluations externes ?

Les Formations

Formation initiale

Faits prélevés en fonction des souvenirs des enseignant(e)s.

souvenirs	code	les stratégies de compréhension	les stratégies de lecture étudiées de façon explicite	thème projet	Autre
14/33	5/33	10/33	5/33	14/33	Vocabulaire et l'étude de mots

Analyse

Moins de 50% des enseignants interviewés se souviennent encore de quelques concepts liés à l'apprentissage de la lecture lors de leur formation initiale.

Les souvenirs des différents concepts étudiés sont relativement faibles. En effet, peu d'enseignants se souviennent de ce que la Haute École leur a donné comme bases afin d'enseigner la lecture aux élèves.

Conclusion

Même si le nombre d'enseignants rencontrés n'est pas un échantillon suffisamment représentatif, nous sommes interpellés par le constat que peu d'entre eux se souviennent de ce que la Haute École leur a offert, lors de leur formation, pour enseigner la lecture à leurs futurs élèves. Certains disent même ne plus se souvenir du tout de ce qu'ils ont appris.

À la suite de cette analyse, on pourrait dès lors comprendre que, si les enseignants eux-mêmes ne sont pas au clair avec les concepts et les stratégies à mettre en place pour l'acquisition de la lecture, on obtienne de faibles résultats lors des évaluations PIRLS et PISA.

Plan de formation

Analyse

Des formations concernant l'apprentissage de la lecture sont ciblées dans seulement 12% des plans de formation des 33 écoles visitées.

Par contre, plus de 50% des plans de pilotage, qui ont été rédigés cette année, prévoient de poursuivre un objectif concernant l'apprentissage de la lecture. Dans les écoles qui ne l'ont pas encore rédigé, l'équipe éducative espère que ce sera un des objectifs à poursuivre étant donné les difficultés rencontrées dans leur classe par beaucoup d'élèves.

Conclusion

Bien que depuis au moins 2001, les évaluations PIRLS et plus précisément l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire pointent du doigt les faiblesses de nos élèves dans le domaine de la lecture ;

bien que de nombreuses recommandations, notamment en termes de compétences à atteindre pour que nos élèves deviennent un jour des lecteurs experts soient proposées en lien avec les résultats de ces évaluations ;

on constate encore, 18 ans après, que nos élèves en sont toujours au même point et que les plans de formation ne ciblent pas tous l'apprentissage des stratégies à mettre en place en lecture.

Formations suivies durant le temps scolaire.

Faits prélevés

Form Equipe	Form Indiv	Freins	Besoins	Réinvestissement	Personne ressource
8/33	5/33	/33	8/33	13/33	0/21

Analyse

Dans les écoles visitées, aucune équipe n'a suivi de formation en lecture depuis au moins trois ans. La plupart des enseignants ont suivi une formation en équipe sur le travail collaboratif cette année, sur le langage oral, les mathématiques ou l'éveil scientifique. En ce qui concerne des formations en lecture, quelques enseignants ont suivi de manière individuelle des modules sur le code, la compréhension ou les albums jeunesse, points de départ de projet ou de thème.

Aucune de ces personnes n'est devenue personne-ressource au sein de l'école ou d'un cycle.

Tous les enseignants avancent que le fait de ne pas être remplacés dans leur classe lorsqu'ils partent est un frein important pour leur formation. Ils ne veulent pas que leurs élèves déjà fragiles soient répartis chez des collègues qui ne les connaissent pas. En effet, certains enfants mettent beaucoup de temps à accepter leur statut d'élèves et les règles à respecter avec leur titulaire. Il est alors difficile pour certains d'être déracinés de leur classe et de devoir s'adapter même pour un jour à un autre enseignant et à des règles différentes. Les enseignants qui partent en formation ne désirent pas non plus surcharger les classes de leurs collègues.

D'autres ont également donné la distance entre l'école et le lieu de formation comme étant un frein.

Un quart des enseignants avouent avoir des besoins de formation afin d'acquérir de nouveaux outils ou de la théorie sur la lecture.

Treize enseignants sur trente-trois disent réinvestir et montrent ce qu'ils ont appris lors des formations suivies.

Conclusion

Bien que le Décret relatif à la formation en cours de carrière (2002) stipule que la formation est agencée d'une part sur base volontaire et d'autre part sur base obligatoire, peu d'enseignants se rendent en formation durant l'année scolaire. Partir en formation pose visiblement un problème à un bon nombre d'enseignants parce qu'ils ou elles ne sont pas remplacé(e)s dans leur classe.

Lors des trois dernières années, les équipes rencontrées n'ont pas suivi de formation dans le domaine de la lecture. Malgré les difficultés rencontrées par les élèves en « littératie » c'est-à-dire le savoir parler, le savoir lire et le savoir écrire, très peu d'équipes se sont investies dans ce genre de formation depuis parfois de nombreuses années. Peu d'enseignants connaissent ce que révèlent les évaluations PISA au sujet de la lecture. Ils n'en connaissent que ce que la presse leur en dit. Parmi tous les enseignants rencontrés, très peu connaissent les évaluations PIRLS pourtant dédiées uniquement à la lecture, et ce en quatrième primaire. Cette découverte nous a quelque peu interpellés.

Certains pensent aussi que les formations données devraient être plus étoffées, c'est pour cette raison aussi qu'ils préfèrent rester en classe avec leurs élèves et vont parfois chercher les informations ailleurs.

Formations suivies en dehors du temps scolaire

Faits prélevés

Nbre d'ens	ISP	Unif	Autres	Lectures	réinvest	Personne ressource
2/33	Mons Namur				oui	seule ou avec la collègue du cycle
1/33			Formation direction		oui	non
11/33			formations en cours de carrière	beaucoup sur le sujet	oui	lors des concertations avec la collègue du cycle.

Analyse

Dans les classes où nous avons constaté que les stratégies efficaces en lecture et notamment les stratégies proposées par PIRLS étaient apprises aux élèves, cela découlait du fait que les enseignants avaient suivi des formations en dehors du temps scolaire en école de pédagogie ou s'étaient formés par de nombreuses lectures. Nous avons également pu constater que ces stratégies étaient présentes dès la classe de troisième maternelle dans trois écoles. Dans une de ces classes, les élèves parvenaient à lire un certain nombre de mots au mois d'avril et pouvaient également nous en donner la signification.

Conclusion

Il nous apparaît que certains enseignants vont chercher les informations ailleurs que dans les dispositifs mis en place durant le temps scolaire, prévus au sein de leur pouvoir organisateur ou du système. Ces personnes trouvent dans ces formations ou ces lectures des réponses à leurs questions, afin d'aider les enfants qui sont en difficulté.

En effet, c'est parce qu'ils se sentent impuissants face aux difficultés de leurs élèves et que, malheureusement, la formation initiale et les formations continues ne leur procurent

pas les réponses espérées et attendues qu'ils vont chercher en dehors du temps scolaire ce dont ils ont besoin.

Nous avons constaté que c'est lors de ces formations ou ces lectures que les enseignants découvrent les stratégies à mettre en place pour permettre à leurs élèves de devenir des lecteurs experts. Ceci est très interpellant : comment en sommes-nous arrivés là, alors que PISA et PIRLS nous informent depuis de nombreuses années maintenant de ce qui est nécessaire à mettre en place pour que nos élèves performant en lecture ? Pourtant à la suite de ces constats, le Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles a rédigé le Plan lecture (octobre 2015) afin de pallier ce problème. Malheureusement, l'information n'est pas arrivée jusqu'aux équipes. Tous les enseignants que nous avons rencontrés ne connaissaient pas du tout ce plan, peut-être n'en avaient-ils jamais entendu parler !

On avance souvent que les élèves issus d'un milieu socio-économique faible éprouvent de grandes difficultés à devenir des lecteurs experts. L'acquisition du langage et plus précisément du niveau lexical par ces enfants depuis leur naissance est parfois peu développée. C'est un constat que nous faisons dès l'entrée des enfants en première maternelle. Cependant suite à notre recherche nous avons découvert que dans certaines écoles qui accueillent ce genre de population et où les enseignants sont particulièrement attentifs, à enrichir le champ lexical, à travailler la phonologie, à faire le lien entre graphie et sons et à apprendre les stratégies efficaces en lecture, ces enfants sont capables de lire dès la troisième maternelle et de comprendre les textes ou les albums qui leur sont offerts. Il serait donc possible qu'en ayant des enseignants bien formés et maîtrisant les stratégies à faire acquérir aux élèves on puisse réduire les écarts de performance et accroître le niveau de lecture.

Aspect organisationnel

Les locaux

Faits prélevés

Bibli école	Bibli classe	utilisation	accès Es	Activités
10/14	14/14	Variable	pour s'occuper	Peu. Si oui, lecture par l'enseignant, activité pour le savoir parler, discussion au départ d' un livre, bataille de livres...

Analyse

Septante pourcent des écoles organisent une bibliothèque dans leur établissement. Les 30% qui ne l'organisent pas ou qui ne l'organisent plus signalent que c'est souvent par manque de place dans l'école. En effet, ce lieu disparaît souvent lorsque la population scolaire augmente et qu'il faut retrouver un local pour accueillir les élèves. Lorsqu'elles existent, toutes les bibliothèques d'école sont utilisées variablement. Certaines ne deviennent qu'un dépôt où chaque titulaire vient approvisionner la bibliothèque de classe, d'autres ne sont pratiquement pas utilisées parce qu'elles servent de local pour accueillir les cours des maîtres spéciaux, d'autres par contre permettent d'y réaliser des activités de recherche, de discussion autour d'un ouvrage.

Cent pour cent des classes maternelles ou primaires possèdent une bibliothèque de classe. Nous avons également constaté que lorsque la lecture est considérée comme un apprentissage essentiel, les bibliothèques de classe sont bien organisées et bien structurées. En effet, les livres qui s'y trouvent sont classés soit en fonction des différents types d'écrits, soit en fonction des thèmes ou des projets réalisés durant l'année, soit en fonction d'un auteur ou par collection.

Dans certaines écoles même si la bibliothèque est présente elle sert essentiellement à occuper les élèves qui ont terminé leurs activités.

On voit apparaître également dans certains établissements des boîtes à livres dans la cour de récréation, afin de permettre aux élèves qui ont envie de consacrer ce temps de repos à un peu de lecture. Nous avons aussi constaté que plusieurs écoles ont instauré les 15 minutes de lecture pour tous et pour toute l'école. Même les techniciennes de surface sont invitées à profiter de ce moment de lecture en même temps que les élèves et leur titulaire.

Conclusion

Bien que le manifeste de l'UNESCO pour la bibliothèque scolaire (2000) affirme que : « la bibliothèque scolaire aide les élèves à acquérir les outils qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie et à développer leur imagination, leur donne les moyens de devenir des citoyens responsables » et que la mise en place du Plan lecture (2015) ait permis le financement des achats de manuels, de livres de littérature jeunesse, afin de mettre le livre et la lecture au centre de l'école, on constate que toutes les écoles n'organisent pas de bibliothèque d'école ou n'en organisent plus par manque de place. Dans certaines écoles qui l'organisent, celles-ci ne sont pas toujours très opérationnelles. Elles ne servent parfois que de dépôt et ne suscitent pas l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale.

Il en est de même pour les bibliothèques de classe. Bien que présentes dans toutes les classes visitées, celles-ci ne sont pas vraiment utilisées pour donner le goût à « la lecture plaisir ». Elles servent essentiellement à faire patienter les élèves les plus rapides dans l'exécution de leur tâche lors des activités.

Elles pourraient cependant être pensées et aménagées en centres de littératie, ce que nous fait découvrir Debbie DILLER dans son ouvrage « les centres de littératie » (2010), afin de mettre en place toute une série d'activités qui suscite l'engagement des élèves dans leur apprentissage de la lecture par des exercices constructifs qui permettent au savoir de s'enraciner dans le cerveau.

Debbie DILLER fait référence à l'ouvrage d'Éric JENSEN « Le cerveau et l'apprentissage » (2000) qui déclare que pour accroître la motivation intrinsèque des élèves et conserver leur attention, les enseignants devraient donner aux élèves des choix à faire, veiller à la pertinence et à l'appropriation de l'apprentissage, tout comme s'assurer que celui-ci suscite leur engagement sur les plans émotifs, énergétiques et physiques. Voilà selon elle

précisément les facteurs qui expliquent le succès des centres de littératie dans les classes.

Les outils

Faits prélevés

Manuels	Outils	Liberté du choix	obligation
6/14	l'outil « la planète des Alphas », la boîte à mots, tapis lecture, tablettes ou TBI	c'est le cas de la plupart des écoles visitées.	

Analyse

Un peu moins de 50% des écoles utilisent un manuel scolaire pour l'apprentissage de la lecture. La plupart des enseignants ont choisi eux-mêmes l'ouvrage qu'ils utilisent. Ils ne se sont pas forcément concertés avec le reste de l'équipe éducative afin de connaître ce que les autres utilisent. Nous en avons cependant rencontrés qui essaient d'uniformiser l'utilisation d'un même manuel pour garantir une certaine continuité des apprentissages. Cependant, cette utilisation d'un même manuel ne concerne en général qu'un cycle.

De nombreux autres outils sont utilisés de manière variable. La boîte à mots, les tapis lecture et l'outil « La planète des Alphas » sont présents dans les classes de M3 et du degré inférieur. Ils sont utilisés afin de permettre à chaque enfant d'entrer dans la lecture par des moyens différents.

Les outils informatiques comme les tablettes et le TBI sont très peu utilisés à l'heure actuelle dans les écoles pour l'apprentissage de la lecture.

Conclusion

Encore une fois bien que le « Plan lecture » propose l'ouverture de budgets afin de financer des achats de manuels et de soutenir l'équipement informatique des établissements scolaires, on constate que les directions et les enseignants n'étant pas au courant, ces outils sont peu, voire pas utilisés par certaines équipes.

Les périodes consacrées à la lecture par semaine

Faits prélevés

La plupart des enseignants interrogés disent « faire de la lecture tous les jours et toute la journée ». Les périodes réellement dédiées à cet apprentissage sont difficilement évaluables pour eux et dès lors pour nous.

Analyse

Comme précisé dans la partie théorique de notre travail : « une période de lecture, moment durant lequel les élèves lisent un livre de leur choix, sans s'interrompre, conduit à une augmentation significative des résultats en lecture, une amélioration des attitudes et de la motivation des élèves, particulièrement pour les élèves en difficulté ».

Néanmoins, seule une infime poignée d'écoles organisent cette pratique en leurs murs, durant une période par jour ou par semaine.

C'est dans ce but également que le « Plan lecture » émet en octobre 2015, trente propositions afin d'enrayer la problématique.

Conclusion

Insistons à nouveau sur un point : malgré les efforts développés par le Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles pour promouvoir la lecture et son enseignement (Plan lecture, alliance « Culture-École) auprès des acteurs concernés par la lecture, rien n'a été mis en place dans ce sens dans les écoles que nous avons visitées par méconnaissance de ce document.

Aspects pédagogiques et didactiques

Les documents internes à l'établissement qui font mention de l'apprentissage de la lecture

Faits prélevés

Les différents documents tels que, le projet d'établissement, le projet éducatif, le projet pédagogique, le plan de formation, sont très mal connus par la plupart des enseignants. Même si l'apprentissage de la lecture fait partie du projet d'établissement peu d'enseignants en connaissent la teneur, voire n'en n'ont jamais pris connaissance.

Dans les écoles qui sont engagées dans la rédaction de leur plan de pilotage, beaucoup d'enseignants nous ont assuré que l'apprentissage de la lecture était un des objectifs à atteindre.

Analyse

Bien que les documents cités ci-dessus fassent partie intégrante de la gestion des objectifs fixés par un établissement et qu'ils proposent une ligne de conduite à suivre pour apporter aux élèves un enseignement de qualité en fonction de la réalité de la population accueillie, on constate que peu d'entre eux sont connus des enseignants.

Conclusion

Nous constatons que les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement définis dans les articles 63, 64 et 67 du Décret des missions du 24-07-1997 sont très peu connus des enseignants que nous avons rencontrés.

Partenariat

Faits prélevés

Bibliothèques communales ou Bibliobus	Le corps paramédical	Papy et Mamy lecture	lieux culturels	les parents
10/14	4/14	2/14	11/14	4/14

Analyse

Certains établissements tentent d'élaborer des partenariats avec différents acteurs au sein des communes dans lesquelles ils sont implantés.

Le partenaire le plus souvent cité est la bibliothèque ou les bibliobus qui sont visiblement les partenaires privilégiés où les élèves empruntent des livres au moins une fois par mois ou y sont accueillis afin d'assister à des activités autour du livre.

Dans les milieux socio-économiques faibles, cela permet aux élèves qui n'ont pas la chance de posséder des livres à la maison, d'entrer dans la lecture et d'avoir le choix de leurs lectures.

À l'exception parfois de quelques logopèdes qui participent à assurer un suivi pour les élèves qui ont des difficultés en lecture, le corps médical n'est pas un partenaire récurrent dans les établissements scolaires.

Deux écoles sur les quatorze visitées accueillent encore un papy-conteur. Ce dispositif mis en place il y a quelques années paraît s'essouffler quelque peu.

Les lieux culturels sont également des partenaires très prisés par le monde scolaire. Les élèves se rendent au moins une fois par an dans des musées, au cinéma, au théâtre. Ils accueillent également des auteurs ou illustrateurs dans les classes. Ils participent à des expositions autour d'un auteur, participent également à divers concours tels que le prix Versele ou la Petite fureur de lire.

L'implication des parents dans l'apprentissage de la lecture est assez variable d'une école à l'autre. Cela reste assez difficile pour des parents qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation. Cependant même s'ils sont « passifs » par rapport aux apprentissages, ils ne constituent cependant pas un frein.

Le livre sert parfois de porte d'entrée entre l'école et la famille et le « projet bibliothèque » permet aux parents d'entrer dans la bibliothèque avec leurs enfants. Certaines associations de parents donnent des livres à l'école ou participent également à l'installation de la bibliothèque.

Conclusion

Comme déjà signalé dans ce rapport au sujet du « Plan lecture » qui est méconnu de tous les enseignants rencontrés, on constate que la connexion entre l'offre culturelle et les écoles existe, que certaines des 30 propositions rédigées sont d'application. Il est regrettable cependant que les enseignants n'aient pas reçu plus d'informations à ce sujet et n'aient pas pu s'investir plus avant dans ce plan.

Conclusion du volet établissement

Après plus de deux mois passés dans les écoles, nous avons pu nous rendre compte que dans certaines classes des stratégies efficaces en lecture sont proposées lors des apprentissages aux élèves dès les classes maternelles. Ces stratégies ne sont pas encore suffisamment présentes dans la pratique de toutes les équipes éducatives rencontrées.

Quel que soit le milieu socio culturel des élèves, les écoles mettent en place des apprentissages en lecture en fonction du niveau de maîtrise des enseignants qui y travaillent.

La formation initiale semble ne pas doter les enseignants de la théorie et des stratégies à mettre en place dans les classes pour faire en sorte que nos élèves atteignent les niveaux 3 et 4 proposés entre autres dans les conseils de l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire.

Même si plusieurs modules sur la lecture sont proposés par divers organismes de formation, l'objectif prioritaire n'est pas toujours la lecture et dépend essentiellement des domaines visés lors des évaluations externes proposées par la Fédération Wallonie Bruxelles. De plus, le manque de remplacement dans les classes constitue véritablement un frein à la formation des titulaires.

L'organisation des bibliothèques d'école ou de classe semble devoir faire l'objet également d'un réajustement afin que des activités efficaces puissent y être offertes aux élèves. Il est nécessaire d'y proposer des activités qui permettent un épanouissement du plaisir de lire, des activités qui mettent les élèves face à des textes résistants et qui permettent à chacun de devenir non seulement des lecteurs experts, mais des lecteurs critiques.

Bien que le partenariat entre les écoles, les bibliothèques et le monde de la culture semble être en connexion dans beaucoup d'endroits, il est nécessaire de l'étendre à toutes les écoles de la Fédération Wallonie Bruxelles en veillant à ce que chacun puisse bénéficier des mêmes chances face à la lecture.

Un des points importants qui ressort de cette analyse est que bon nombre d'informations n'arrivent pas jusqu'aux enseignants. Ni les résultats et conseils proposés lors des évaluations PISA et PIRLS, ni le plan lecture ne sont connus des enseignants rencontrés.

Certaines informations passent via la presse, mais uniquement le fait que nos élèves ne sont pas performants lors de ces évaluations. Le comment faire, les compétences ou stratégies à mettre en place, les enseignants n'en ont jamais entendu parler sauf s'ils suivent des formations en dehors du temps scolaire.

À la suite de ces constats, ces questions se posent à nous :

- Pourquoi ces informations pourtant importantes n'arrivent-elles pas jusqu'aux enseignants ?
- Comment la Fédération Wallonie Bruxelles communique-t-elle avec les établissements scolaires ?
- Où sont les freins ?
- Manque-t-il un maillon entre la recherche, PISA, PIRLS, les textes rédigés par la FWB et les écoles ?
- Pourquoi les chercheurs ne parviennent-ils pas à communiquer leurs travaux aux enseignants ? Ou pourquoi les enseignants ne s'intéressent-ils pas à la recherche et aux travaux des chercheurs ?

Bibliographie

Bégin, C. (2008), *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié*. Revue des sciences de l'éducation, 34, (1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>

Blavier C., Paulus J. (1966), *La bibliothèque pour qui ? Pour quoi ?*, p. 293-321, in *La loi Destrée a 45 ans*, Cahier J.E.B., n°4, décembre 1966

Champy Ph., Etévé Ch. (publié par), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, col. Les Usuels Retz, Ed. Retz., Paris.

Delvaux B., Desmarez P., Dupriez V., Lothaire S., Veinstein M. (2013), *Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail* in «Les Cahiers de recherches du Girsef », n° 92 avril 2013, Louvain-la-Neuve.

Deprez, M. (1966), *La bibliothèque, noyau du « centre culturel*, p. 378-394, in *La loi Destrée a 45 ans*, Cahier J.E.B., n°4, décembre 1966

Develay M. (1996), *Donner du sens à l'École*, ESF Edition, Paris.

Draelants H. (2018), *Comment l'école reste inégalitaire – Comprendre pour mieux réformer*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère – Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique – Service général du Pilotage du Système éducatif, (2013), *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale – À l'usage des enseignants et des directeurs d'école*, Bruxelles.

Felouzis G. (2015), *Les inégalités scolaires*, Presses Universitaires de France, Paris

Fondation Roi Baudoin (2019), *VOIR l'école maternelle EN GRAND ! - Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*, Edition de la Fondation Roi Baudoin, Bruxelles

Friet C., Vadcar A, (2017), *Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ?*, in « Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire », Repères n°55, Ecole Normale Supérieure de Lyon – Institut français de l'Éducation.

Giasson J., Saint-Laurent L. (d'après), (1999), *Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire*, in « Revue canadienne de l'éducation 24,2 – P 197-211

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2018). *Literacy engagement and motivation : rationale, research, teaching eand assesement*. In D. Lapp, & D. Fisher (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (pp. 57-84). New-York : Routledge.

Liesen B. (2014), *L'histoire de la Lecture publique*, in « Lectures n°184, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, (2018), *Bibliothèque d'école – vade-mecum*, Paris.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles–AGE–Direction générale du Pilotage du Système éducatif–Service de l'analyse et de la prospective–Direction de l'exploitation des données (2019), *Les indicateurs de l'enseignement 2018*, Ed. Lise-Anne Hanse, Bruxelles

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2002), *Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire du 11 juillet 2002*. Bruxelles

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2000), *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents* (12/12/2000—modifié le 16/08/2017). Bruxelles.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, (2015), *Un Plan Lecture pour la Fédération Wallonie-Bruxelles – Rapport à Madame la Vice-Présidente, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance – octobre 2015*, Bruxelles.

Ministère de la Culture, (30 avril 2009), *Décret relatif au développement des pratiques de lecture organisé par le réseau public de la lecture et les bibliothèques publiques*. Bruxelles (30 avril 2009)

Ministère de l'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, (1995) *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, Bruxelles

Ministère de l'Enseignement de la fédération Wallonie-Bruxelles (1997), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles

Décret portant les livres 1^{er} et 2 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (2 mai 2019). Bruxelles

Schillings P., Dupont V., Dejaegher C., Géron S., Matoul A. (2018), *Rapport final - PIRLS 2016 – Étude internationale sur les compétences en lecture*, Liège

UNESCO (2000), *Manifeste de l'Unesco pour la bibliothèque scolaire*, Unesco/IFLA, 2000

Viau, R. (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : de boeck

Service général de l'inspection
Enseignement fondamental ordinaire

Année scolaire 2018 - 2019

**Du temps scolaire prescrit
aux temps d'enseignement organisés
Comment l'école gère-t-elle ces/ses
temps ?**

RAPPORT PREMIER

Rapport rédigé par Fabian BARBIER, Isabelle DE BACKER, Simon DESSOMME, Valérie HORRION, Dominique LAVAL, Jean-Louis SARLET, Dominique SANREY, Sophie VITRY, Françoise WAUTELET

Sous la coordination de Dominique NOTTEBAERE

Table des matières

0	Avant-Propos	4
1	Introduction et présentation de la question de recherche	5
2	Partie théorique.....	7
2.1	Cadre conceptuel.....	7
2.1.1	Introduction.....	7
2.1.2	Le temps	7
2.1.3	Conditions d'enseignement et d'apprentissage : de la théorie à la pratique.....	10
2.1.4	Le temps scolaire : du temps d'enseignement au temps d'apprentissage	16
2.2	Cadre législatif.....	19
2.2.1	S'agissant du temps scolaire passé et actuel.....	19
2.2.2	S'agissant du temps de préparation des activités proposées par l'enseignant.e durant le temps scolaire ainsi que celui des devoirs à réaliser par les élèves à domicile.....	22
2.2.3	S'agissant du temps scolaire à venir	23
2.2.4	S'agissant des rythmes scolaires en dehors de la Fédération Wallonie-Bruxelles	25
2.3	Modélisation	27
3	Modalités d'investigation	29
3.1	Méthodologie	29
3.2	Échantillon.....	30
3.2.1	Types de classes	30
3.2.2	Répartition selon la classe d'encadrement différencié	31
3.2.3	Répartition par réseau.....	31
3.3	Investigations	32
4	Traitement des données	33
4.1	Données relevées	33
4.2	La répartition du temps : scolaire et extrascolaire toutes classes confondues.....	34
4.3	Les domaines d'apprentissage « soclés », durant le temps scolaire	35
4.4	Domaines et matières	36
4.5	Les préparations des enseignant.e.s	38
4.5.1	Présence de préparations	38
4.5.2	Mentions Compétences – Objectifs – Tâches	40
4.5.3	Adéquation entre les compétences, objectifs, tâches si écrits dans les préparations et les activités vécues.....	41
4.5.4	Mention de l'évaluation	42
4.5.5	Différenciation anticipée.....	43
4.5.6	Liens avec ce qui précède ou suit l'activité.....	44

4.5.7	Utilisation du guide de l'enseignant.e (manuel)	45
4.5.8	Mention de la situation de départ	46
4.5.9	Mention des étapes de l'activité	47
4.5.10	Mention d'une structuration des apprentissages	48
4.6	Les intervenants.....	49
4.7	Les activités.....	50
4.7.1	Font le lien avec ce qui précède ou qui suivra	50
4.7.2	Introduisent de nouveaux apprentissages.....	51
4.7.3	Contiennent des moments d'exercices d'application	52
4.7.4	Contiennent des moments « occupationnels »	53
4.7.5	Sont des tâches répétitives.....	53
4.7.6	Correspondent à l'objectif.....	54
4.7.7	Annoncent l'objectif aux élèves	55
4.7.8	Annoncent l'objectif aux élèves & correspondent à l'objectif annoncé	55
4.7.9	L'organisation du travail (collectif/individuel)	56
4.7.10	Interventions différenciées de l'enseignant.e.....	59
4.7.11	Structuration des apprentissages.....	61
4.7.12	La communication	64
4.7.13	Le climat de classe	67
4.7.14	Les postures d'élèves.....	67
4.7.15	Les « incidents critiques »	69
5	Premières conclusions	72
6	Perspectives	77
6.1	Premières pistes d'action dans le cadre scolaire.....	77
6.2	Pistes d'action dans la poursuite du GT3.....	77
6.2.1	Fonctionnement du GT	78
6.2.2	Cibles poursuivies et démarche d'investigation	78
7	Bibliographie	79
7.1	Ouvrages	79
7.2	Articles en ligne	79
7.3	Références législatives	81
7.4	Rapports du Service général de l'inspection	82
8	Annexes.....	83
8.1	Grilles horaires.....	83
8.2	Grille de prise d'indices	84
8.3	Modélisation complète des éléments « concepts »	89

Avant-Propos

Dans le cadre des missions transversales de l'année scolaire 2018-2019, le groupe initialement nommé « GT Temps d'apprentissage », après une première année de fonctionnement, a établi sa question de recherche en se focalisant sur le cadre scolaire et plus particulièrement sur les conditions d'enseignement favorables à l'apprentissage des élèves.

Force est de constater que le travail que vous lirez est « en chantier », certes bien *avancé*, notamment parce qu'il s'inscrit dans une optique bisannuelle accordée en cette fin d'année scolaire par le cabinet de Mme la Ministre Marie-Martine Schyns via la note verte émise.

Si la question de recherche et la partie théorique apparaissent finalisées aux yeux du groupe de travail – sachant que rien n'est jamais définitif –, par contre un travail d'investigation complémentaire doit encore être mené afin, d'une part, de compléter l'échantillon maternel pour le rendre statistiquement conforme à l'image de la Fédération Wallonie – Bruxelles et, d'autre part, compléter l'échantillon primaire qui doit être notamment prolongé jusqu'en sixième primaire.

Sur ces deux bases complémentaires d'implémentation, des constats plus robustes et des analyses conséquemment plus riches permettront durant la seconde année de travail d'alimenter le rapport final.

Il semble dès lors inopportun de rédiger *les* conclusions et *les* pistes d'action dans cette version intermédiaire.

Néanmoins, pour satisfaire en partie *l'exercice* demandé en début d'année et partager un ensemble important d'informations, outre ce qui a déjà été cité, ce travail amène principalement des constats et certaines analyses (point 4), quelques éléments rassembleurs (point 5) et plusieurs charnières pour l'année de travail prochaine (point 6).

Au nom du groupe, je prie le lecteur de ne pas tenir rigueur de cet état intermédiaire nonobstant l'intérêt qu'il pourrait nourrir au fil de sa lecture.

Dominique Nottebaere
Inspecteur chargé de la coordination

1 Introduction et présentation de la question de recherche

« À la recherche du temps perdu... » : vaste questionnement auquel se sont attelés les participants du groupe de travail ; non pas le temps « *révolu* », qui chagrine les *romantiques*, mais le temps évanoui, égaré, gaspillé, toutes ces heures passées à l'école qui semblent si peu productives et qui interpellent, à juste titre, les professionnels de l'enseignement.

Partant du travail de nos collègues maternelles en 2006¹, concluant qu'une trop grande partie du temps d'apprentissage est utilisée en organisations, déplacements, occupations diverses et que dès lors il en reste peu pour de réels apprentissages planifiés par l'enseignant.e², une analyse approfondie du phénomène était indispensable.

Le rapport de nos collègues en 2017-2018³ sur la psychomotricité conforte ces propos. Beaucoup trop de pertes de temps, dont il est question ci-dessus, réduisent grandement le temps de travail réel, donc d'enseignement avec les élèves, pour les élèves ; on retrouve trop peu de traces, de structurations, construites avec eux, leur permettant de s'y référer et de revenir sur leurs acquis au moment opportun. Chez les plus jeunes de nos élèves, le manque de soutien de puériculteur.trice.s ou d'assistant.e.s maternelles déforce l'action des enseignant.e.s.

De surcroît un autre rapport du Service général de l'inspection de l'enseignement fondamental ordinaire sur l'évaluation⁴, de cette même année, nous indique que les pratiques relevées manquent souvent de pertinence par rapport aux objectifs définis dans le Décret Missions⁵ ; que les activités observées dans les classes montrent la nécessité d'une réflexion collective sur les démarches évaluatives liées à la mise en œuvre de la pratique de la remédiation immédiate. Dans cette représentation, il faudrait prendre en compte les stratégies des élèves, pratiquer la métacognition, utiliser des outils de remédiation immédiate, intégrer l'évaluation formative, limiter le temps imparti aux exercices d'application pour en laisser plus aux leçons d'apprentissage.

¹¹ Mission globale d'information sur la gestion du temps scolaire à l'école maternelle prioritairement en termes quantitatifs et ensuite en termes qualitatifs. Service Général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire, 2006.

²² Ce rapport est rédigé en tenant compte des principes de l'écriture inclusive (<https://www.ecriture-inclusive.fr/>)

³ Parmi les fondements nécessaires à l'épanouissement des élèves, forces et faiblesses de l'enseignement maternel en FWB au travers des cours de psychomotricité. Service général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire, année scolaire 2017-2018.

⁴ Quels sont les liens possibles entre les pratiques actuelles d'évaluation et les pratiques de remédiation immédiate à l'école fondamentale ? Service général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire, année scolaire 2017-2018.

⁵ Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence, dans son avis n° 3⁶, veut faire évoluer l'école notamment en renforçant les classes maternelles, en mettant l'accent sur la qualité de l'accueil, les domaines de l'apprentissage, les interactions entre les enfants, les familles et les professionnels. Dans son axe stratégique 5, *Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et (de) faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions de bien-être de l'enfant*, il se pose comme le futur de notre institution.

Tous ces constats et visées d'une part, nos vécus au sein des classes d'autres part, ont conduit à notre interrogation sur l'organisation du temps d'enseignement : « Du temps scolaire prescrit aux temps d'enseignement organisés : comment l'école gère-t-elle ces/ses temps ? ».

Sachant que nous travaillons dans un contexte temporel réduit, nous nous sommes particulièrement intéressés aux conditions qui favoriseraient ou non les temps d'enseignement. Ce rapport intermédiaire – Rapport premier – définit dans une première partie les cadres conceptuel et législatif dans lesquels nous évoluons.

La partie suivante décrypte notre travail « sur le terrain » avec les prises d'indices.

Enfin la dernière partie fait émerger les premiers constats et analyses, essentiellement concernant l'enseignement maternel et celui de début primaire, ainsi que quelques pistes d'action.

Un second rapport – Rapport final – est mis en perspective durant l'année scolaire 2019 – 2020. Celui-ci consolidera et affinera les éléments pratiques sur la base de prises d'indices complémentaires et engendrera les conclusions et recommandations.

⁶ Pacte pour un enseignement d'excellence Avis n° 3 – axe stratégique 1 « Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21e siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et précisé » - page 31

- axe stratégique 5 : « Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant » - page 291

2 Partie théorique

La partie théorique se compose de deux cadres et d'une modélisation. Nous entamons cette partie par le cadre conceptuel. Nous poursuivons par le cadre législatif et plus particulièrement ce qui est régi en Communauté française avec toutefois un comparatif de plusieurs contextes temporels scolaires en dehors de celle-ci, nationaux ou internationaux. Une modélisation termine cette partie afin de permettre une transition vers la « partie pratique » de ce rapport, soit les prises d'indices sur le terrain.

a. Cadre conceptuel

i. Introduction

Notre cadrage théorique se compose de trois parties : d'abord « Le temps », ensuite « Les conditions d'enseignement et d'apprentissage », enfin « Le temps scolaire : du temps d'enseignement au temps d'apprentissage ».

ii. Le temps

À l'image du lapin d'Alice qui court après le temps, la gestion du temps à l'école peut s'appréhender comme une course contre la montre à chaque instant... Comment dès lors peut-on influencer sur ce temps ? *Une riposte* ne serait-elle pas de *décélérer*⁷ ?

Selon Buser P. et Debru C.⁸, la conception du temps est envisagée différemment selon les philosophes et les scientifiques. La pensée humaine n'a pas pu conserver « le temps » comme une unité. Si, au départ, on considère une notion unique du temps en lien avec la nature (alternance jour/nuit, saisons...), les sciences modernes divisent cette notion du temps. Le temps psychologique est « irréversible » et se construit par chaque individu en fonction de sa propre histoire. Les physiciens affirment qu'il n'est pas prouvé que le temps physique est réversible.

Les controverses concernant le temps sont constantes et favorisent l'émulation des concepts en lien avec différentes approches.

Bernadette Guéritte-Hess⁹ affirme que le temps peut-être « continu », comme « la durée », ou « discontinu » parce que composé « d'éléments séparés ».

Dans le cadre scolaire, maitres et élèves sont amenés à vivre un temps continu, déterminé par son début et sa fin, les périodes prévues et vécues successivement constituant les horaires scolaires.

Les horaires hebdomadaires sont composés de périodes scolaires et extrascolaires¹⁰. Si les décrets offrent un cadre temporel au sein des écoles et si enseignant.e.s et élèves vivent un temps commun, celui-ci est vécu différemment.

⁷ En référence à l'ouvrage de Ph. MEIRIEU, *La Riposte - Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*, Paris, Autrement, 2018.

⁸ BUSER P., DEBRU C., *Le temps, l'instant et la durée de la philosophie aux neurosciences*, Odile Jacob, Paris, 2011. (pp.5-6)

⁹ GUERITTE-HESS B., *L'enfant et le temps*, Le pommier, Paris, 2011.

¹⁰ Voir à ce propos le cadre législatif.

L'enseignant.e est amené.e à anticiper et organiser son temps scolaire pour dispenser son enseignement. Il.Elle construit ses préparations avant la leçon. Il.Elle enseigne pendant que l'élève vit sa séquence d'apprentissage. Enfin, il.Elle assure un suivi par des corrections ou des ajustements, et recommence ainsi au fil des jours.

Si pour l'élève du maternel, le temps « scolaire » est essentiellement vécu durant sa présence à l'école, il n'en va généralement pas de même pour l'élève de l'enseignement primaire. En effet, d'une part, selon certaines périodes de l'année, la veille de sa journée scolaire, il.elle révise et se prépare aux évaluations ; d'autre part, après le temps passé à l'école, il.elle assume ses travaux à domicile¹¹.

Une grande différence existe entre l'anticipation et la gestion du temps de l'enseignant.e et celle de l'élève. Ce.tte dernier.e vit son temps scolaire au fil des disciplines. Plus rarement, il.elle est amené.e à *pouvoir* anticiper ou gérer son temps.

Du point de vue des neurosciences, le sens du temps est en relation avec l'action humaine. « *Le sens humain du temps* » permet de comprendre ses limites, il est également intimement lié aux phénomènes de la conscience. Ses rythmes sont ceux de notre organisme. De plus, ce temps possède une certaine *élasticité*¹² liée aux émotions et orientée par le désir, tant individuel que collectif.

En ce qui concerne notre organisme et plus particulièrement au niveau de la chronobiologie¹³ (et chronopsychologie¹⁴), l'enseignant.e devrait considérer et planifier les activités en fonction des capacités d'attention et de concentration de ses élèves. Lors de la rédaction de ses informations de préparation de « type calendrier¹⁵ », l'enseignant.e anticipe et veille à allouer des périodes d'apprentissage plus ou moins longues en séquençant les moments afin de respecter, du moins dans l'idéal, les rythmes biologiques des enfants. Ce qui est particulièrement prégnant chez les plus jeunes, à l'école maternelle. Mais même chez les plus âgé.e.s, prendre en compte ces besoins liés aux rythmes est un incontournable, eu égard à la pyramide de Maslow¹⁶.

¹¹ Voir à ce propos le cadre législatif.

¹² BUSER P., DEBRU C., *Le temps, l'instant et la durée de la philosophie aux neurosciences*, Odile Jacob, Paris, 2011. (p.6)

¹³ La chronobiologie est l'étude des rythmes biologiques et des variations physiologiques périodiques. Elle correspond à des périodes d'activation et de repos dont tout individu a besoin. Le sommeil est l'un des aspects le plus reconnu et fondamental. H. Montagner.

¹⁴ La chronopsychologie est l'étude des rythmes des comportements et de l'activité intellectuelle. Les études en chronopsychologie scolaire de l'enfant (étude des niveaux de vigilance et de performance de l'enfant en milieu scolaire) montrent que l'activité intellectuelle de l'élève fluctue au cours de la journée, mais aussi de la semaine, construire un emploi du temps au plus près du rythme de l'enfant. Circonscription du Tarare, 18 mai 2016.

¹⁵ Voir à ce propos le cadre législatif.

¹⁶ B. MEURICE, *Accompagner les enseignants du maternel dans leurs missions*, de Boeck Education, Outils pour enseigner, 2012.

Selon R. Clarisse¹⁷, débiter la journée à 8h30 est trop tôt. En effet, à cette heure, les élèves ne seraient pas assez attentif.ve.s. Il vaudrait mieux commencer à 9h00, pour obtenir une attention idéale.

Comme en maternel dans le temps d'accueil du matin, il serait opportun d'envisager de commencer la journée par exemple avec un entretien familial, quel que soit le niveau d'enseignement. Il est à noter qu'en cours de journée les récréations sont nécessaires, car elles ont un « *effet de rebond* »¹⁸ par rapport à l'attention.

Au niveau maternel, il semble indispensable de porter une attention particulière lors de la planification et la gestion des moments de repos. Ceux-ci devraient être différenciés selon les besoins des élèves, surtout chez les plus jeunes. En effet, selon Dehaene, le sommeil est un élément clé pour la « *consolidation de l'apprentissage* »¹⁹. Ces quelques exemples incitent tout enseignant.e à anticiper le temps et offrir des temps variés.

Il.Elle gagne à être prévoyant.e par rapport à sa planification et à l'alternance des activités en fonction de la *fluctuation de l'attention*²⁰ de l'apprenant.e. Il vaudrait mieux alterner différents types d'activités. Plusieurs modalités d'alternance se combinent ou peuvent se combiner pendant la journée. Notamment par la variation des tâches comme la recherche, la création, la mémorisation, le réinvestissement, et ce, par la modulation des groupes.

L'enseignant.e pourrait considérer deux temps lors de l'élaboration de son horaire journalier. *Le temps de l'attention*²¹ consacrée à l'écoute et celui de la concentration inhérent à la réalisation d'une tâche. Dans ces contextes, chaque intervenant.e de la classe possède une élasticité particulière du temps humain : le temps long et le temps court. On relève ainsi que les élèves de classe d'accueil peuvent être attentif.ve.s pendant un laps de temps très court de deux à trois minutes. Tandis qu'il.elle.s peuvent se concentrer²² de cinq à six minutes. Heureusement, ces temps d'attention et de concentration augmentent avec l'âge.

Anticiper et gérer le temps apparaissent ainsi deux préoccupations fondamentales à partir desquelles nous poursuivons à l'intérieur de ces temps, dans la partie suivante.

¹⁷ <https://www.ORTEJ.org>, Clarisse R., *observatoire des rythmes et des temps de vies des enfants*, site consulté le 13 mars 2019.

¹⁸ www2.ac-lyon.fr/tarare/IMG/pptx, « Construire un emploi du temps au plus près des rythmes de l'enfant. » Site consulté le 13 mars 2019.

¹⁹ La consolidation des apprentissages et l'importance du sommeil, <https://www.coolege-de-France.fr>

²⁰ <https://www.cairn.info>, Baptiste J., Testu F., Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans, site consulté le 13 mars 2019.

²¹ <https://naitreetgrandir.com> site consulté le 13 mars 2019 «

²² <https://eurekasante.vidal.fr>, site consulté le 13 mars 2019.

iii. **Conditions d'enseignement et d'apprentissage : de la théorie à la pratique**

Si différents paramètres constituent et influent sur l'enseignement et l'apprentissage, ils n'ont de sens que l'un par rapport à l'autre en constante interaction. Le fil conducteur de cette deuxième partie est construit sur la base de quatre questions fondamentales :

- Qu'est-ce qu'apprendre ?
- Qu'apprendre ?
- Comment l'élève apprend-il ?
- Comment l'enseignant.e enseigne *ou devrait enseigner* ?

Les paramètres qui sont pris en considération au travers des réponses à ces questions serviront à élaborer une grille d'observation²³ à partir de laquelle nous établirons des liens indispensables à toute action dans le cadre scolaire.

1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Notre travail ne s'étendra pas sur l'historique des différents courants pédagogiques, mais s'appuiera, entre autres, sur plusieurs définitions qui ont nourri notre réflexion, ayant souligné l'interaction entre enseignement et apprentissage. Il nous paraît important d'envisager ces deux concepts de concert, tout en pointant quelques paramètres pour chacun, et plus particulièrement dans cette partie en focalisant sur l'apprentissage²⁴.

Dans l'étude que nous menons, strictement dans l'environnement scolaire, nous envisageons le cadre de l'apprentissage formel²⁵ où l'on identifie les compétences de l'apprenant et où l'on catégorise les postures de l'élève par rapport à l'action vécue durant l'apprentissage²⁶.

Dans cette partie, nous mettons en tension trois définitions d'auteur qui peuvent nous apporter un certain éclairage.

Pour Jean BERBAUM²⁷, « *l'apprentissage (learning) est l'acquisition d'une conduite nouvelle, capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle* ».

Sylvain CONNAC²⁸ définit l'apprentissage comme un « *processus durable d'appropriation des savoirs par combinaison de trois activités : la compréhension (créer du sens entre le savoir en jeu et ce que l'on s'est précédemment construit), la*

²³ Cette grille d'observation est détaillée au chapitre 3.

²⁴ Pour précision, nous associons le terme « apprentissage » à l'« apprenant.e », celui qui apprend et le terme « enseignement » à celui.celle qui fait apprendre, enseigne.

²⁵ Dans le cadre formel, « *le but est d'identifier ce qu'un individu sait ou sait faire* », reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques, OCDE 2010. – L'apprentissage formel s'entend dans le cadre d'une institution, en l'occurrence dans notre travail il s'agit de l'établissement scolaire.

²⁶ Dewey J., La pédagogie par expérience, www.philocite.eu, site consulté le 13 mars 2019.

²⁷ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1998)

²⁸ Connac S., Enseigner sans exclure (2017), Broché, 2017.

mémorisation (le stockage des informations), le transfert (l'ajustement de ce que l'on a construit et mémorisé aux caractéristiques d'un nouvel environnement) ». Il considère l'apprentissage comme un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances²⁹.

Selon Stanislas DEHAENE, « *L'apprentissage c'est construire, au sein de notre cerveau, un nouveau modèle du monde. L'apprentissage permet à notre cerveau de saisir une parcelle de réalité qui lui échappait auparavant*³⁰ ». Du même auteur, on peut ajouter ceci : « *Le maître mot, alors, est la plasticité cérébrale*³¹. Car c'est précisément ce qui nous permet d'apprendre. Cette plasticité, on doit la comprendre comme une remarquable capacité à recycler des circuits présents dès l'origine. Elle est, et c'est un point très important, mobilisable tout au long de la vie ».

Ainsi, et sans vouloir répondre à tout ce qui relève de l'apprentissage, on peut dégager notamment le fait qu'il y a apprentissage lorsqu'il y a « nouveauté », « nouvelle » conduite, « nouveau » modèle, quels que soient les tenants et aboutissants, tout en pointant complémentirement tant l'aspect « durable » que « plastique » de celui-ci.

2. Qu'apprendre ?

Le cadre de ce travail, par nos fonctions d'inspection en Fédération Wallonie-Bruxelles, a ciblé ce qui était édicté par la législation en vigueur. Nous renvoyons dès lors le lecteur au cadre législatif, deuxième partie théorique.

3. Comment l'élève apprend-il ?

Lors de ses apprentissages, l'élève est amené.e à adapter sa posture. Ainsi, au cours des séquences au fil de la journée, l'apprenant.e agit et réagit différemment selon son engagement dans les tâches assignées par l'enseignant.e. Bucheton³² définit plusieurs types de postures d'élèves qui nous ont éclairés pour sélectionner les items de notre grille d'observation et construire une classification partagée par notre groupe de travail. Cette classification est élaborée en cinq postures à l'image de la classification de Bucheton.

Nous désignons comme première posture, l'élève « **acteur.trice** ». Ses caractéristiques sont : donner sens à l'activité confiée par l'enseignant.e, la gérer en autonomie dans le cadre scolaire. L'élève est impliqué.e dans ce qu'il.elle fait, l'enseignant.e lui a donné les clés de compréhension et de gestion nécessaires. Pour Bucheton cela s'apparente à ce qu'il appelle « *la posture seconde ou réflexive* ».

En deuxième posture, nous considérons l'élève « **actif.ve** ». Ses caractéristiques sont : ne pas donner nécessairement sens à l'activité proposée, ne pas la gérer au-delà de la

²⁹ Ibid.

³⁰ Dehaene S., Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines, Jacob, 2018.

³¹ Site consulté le mars 2019, <http://parisinnovationreview.com/article/les-quatre-piliers-de-lapprentissage-stanislas-dehaene>

³² Bucheton_gestes_professionnels_postures, site consulté le 2 mai 2019.

simple exécution de la tâche demandée. Il.Elle ne fait que suivre les consignes de l'enseignant.e. Pour Bucheton cela s'apparente à « *la posture scolaire* ».

En troisième posture, l'élève est « **actif.ve autre** ». Ses caractéristiques sont : être dans la même posture que l'élève actif.ve sauf qu'il.elle n'est pas impliqué.e dans l'activité de l'enseignant.e, mais dans une autre activité que celle prioritairement prévue. Il s'agit par exemple d'un temps de contrat à réaliser durant la quinzaine. Selon Bucheton cela s'apparente à « *la posture première* ».

En quatrième posture, l'élève est « **occupé.e** ». Ses caractéristiques sont : absence de nouvel objectif d'apprentissage, être dans une tâche répétitive, avoir le champ libre. Pour Bucheton, cela s'apparente à « *la posture ludique* ».

Enfin, en cinquième posture, l'élève est « **passif.ve** ». Ses caractéristiques sont : ne rien faire, être « ailleurs »³³, dormir. Ce qui pour Bucheton constitue « *la posture de refus* ».

Ainsi, l'organisation de ces cinq postures se fait en fonction de la combinaison du sens que l'élève donne à l'activité, du respect de l'activité proposée et du degré d'autonomie laissée à l'apprenant.e.

4. Comment l'enseignant.e enseigne ou devrait enseigner ?

Dans cette partie, on envisage trois moments liés à l'activité de l'enseignant.e : l'anticipation, la gestion et le suivi. Nous nous focalisons sur les deux premiers, l'anticipation et la gestion, celle-ci directement influencée par celle-là... Tout se joue dans leur combinaison, essentielle...

Dans le cadre de l'anticipation, l'enseignant.e construit ses documents de préparation élaborés en dehors des temps scolaires et en fonction des référents légaux (Socles³⁴ et programmes³⁵). Ces documents informent de l'allocation des disciplines, et ce, en lien avec les périodes et les intentions pédagogiques.

Ce travail de préparation devrait viser à modifier les représentations mentales des élèves en proposant une situation nouvelle³⁶, en s'appuyant sur leur zone proximale de développement³⁷, en les rendant actif.ve.s lors d'activités de découvertes et de recherches, en alliant leurs essais et leurs erreurs³⁸.

En corrélation avec les compétences visées et/ou sollicitées, l'enseignant.e formule ses objectifs d'apprentissage. Pour que l'élève s'approprie des savoirs et acquière des

³³ La notion de « passivité » vis-à-vis de ce qui est organisé par l'enseignant.e ne présume en rien d'une « non-activité ». L'enfant peut être très actif.ve dans ses réflexions mentales.

³⁴ Fédération Wallonie Bruxelles, Administration de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Socles de compétences*, confirmé par le décret du 19 juillet 2001.

³⁵ Chaque école suit un programme approuvé par le Gouvernement de la Communauté française, décret Missions prioritaires, article 9, 24 juillet 1997.

³⁶ Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., Les compétences à l'école. (2003, p.33) De Boeck & Larcier.

³⁷ L. Vygotski, *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, 1997.

³⁸ ASTOLFI Jean-Pierre, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2014.

compétences³⁹, l'enseignant.e prévoit des progressions et éventuellement des répétitions de tâches.

Pour ce faire, il.elle doit élaborer des processus afin que les élèves puissent modifier leur comportement, leurs représentations et faire en sorte que la nouveauté engendre l'appropriation de connaissances. Cette combinaison de processus s'inscrit par le développement de compétences dans un principe spiralaire⁴⁰.

À la suite du temps d'anticipation, vient celui de la gestion durant les interactions enseignant.e – élèves. D'un point de vue organisationnel et pour favoriser l'autonomie, particulièrement dès les plus jeunes, l'enseignant.e module ses groupes, crée des activités occupationnelles où les enfants s'imaginent des jeux remplis de symboles. Certaines organisations amplifient la coopération et l'expérimentation au départ de jeux de société ou de rôles, d'autres favorisent des conflits sociocognitifs. Là, les élèves apprennent le contrôle inhibiteur et la gestion de leurs émotions. Cette approche collaborative⁴¹ vise à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale⁴².

Outre la mise en place de situations nouvelles pour les apprenant.e.s, l'enseignant.e envisage une évaluation en lien avec les nouveaux apprentissages induits. L'objectif étant alors de pouvoir évaluer tant l'efficacité de son action pédagogique que de réguler⁴³ la situation d'enseignement. Il.Elle propose aux élèves des relances, collectives ou individuelles, des différenciations⁴⁴ qu'il.elle aura anticipées en vue, d'une part, de remédier aux obstacles cognitifs, psychomoteurs ou relationnels et, d'autre part, pour varier le niveau d'exigence en complexifiant et décomplexifiant les tâches, en proposant une variation du degré de compétence⁴⁵.

Parfois ou régulièrement menés en fin d'activité, les exercices « d'application », entre autres, permettent à l'enseignant.e de vérifier auprès de chaque élève le degré d'acquisition des apprentissages ciblés. Une construction fine de ces exercices doit

³⁹ Décret Missions prioritaires, article 6 2°, 24 juillet 1997.

⁴⁰ PAQUAY L., *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, Actes du Colloque du 22/11/2000, Presses universitaires UCL, p.24.

⁴¹ « Le partenariat organise une sorte d'espace intermédiaire, un intersystème qui vise la mise en œuvre du rapport apprendre/entreprendre et dont la finalité est d'ancrer l'action de formation sur les lieux de production ». Corinne Mérini, *Le partenariat en formation*, (1999, p.82), L'harmattan.

⁴² Décret Missions, article 6, 24 juillet 1997.

⁴³ On parlera alors d'évaluation formative et de pédagogie différenciée. (Décret Missions, article 15)

⁴⁴ FORGET A.⁴⁴, « Différencier ne signifie pas varier son enseignement. On ne différencie pas pour différencier, mais pour permettre à chaque élève de maîtriser le socle commun de savoir et de compétences. L'enseignement différencié consiste en l'analyse des caractéristiques des élèves : c'est reconnaître les différences et répondre de façon proactive. Il existe trois grands niveaux de différenciation : les contenus, les processus et les productions », WWW.cnesco.fr, site consulté le 29 mai 2018.

⁴⁵ Les compétences sont illustrées par trois degrés : « Compétence du premier degré ou compétence élémentaire, savoir exécuter une action à un signal préétabli, après un entraînement. Compétence du deuxième degré ou compétence élémentaire avec interprétation (cadrage) de la situation, savoir choisir parmi les procédures qu'on connaît, celles qui conviennent à une tâche non connue. Compétence du troisième degré ou compétence complexe, savoir parmi les procédures qu'on connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou une tâche non connue et complexe. », Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S. *Les compétences à l'école*. (2003, p.33) De Boeck & Larcier S.A.

pouvoir permettre de déceler les difficultés rencontrées par les élèves et ainsi permettre de les résoudre par une action complémentaire.

Une autre variable dans la gestion de la classe est constituée par la structuration des apprentissages, qu'elle soit réalisée par l'enseignant.e ou les élèves. Cette démarche peut se réaliser durant ou en fin d'activité, être orale ou écrite, être collective ou individuelle. Faute de temps, une structuration, bien qu'annoncée, est parfois reportée à plus tard.

Dans le cadre de la gestion de la classe, nous ne pouvons faire l'impasse sur l'importance de la communication au sein de celle-ci et la création d'un climat de confiance⁴⁶ où les erreurs sont permises et non stigmatisées. L'enseignant.e adopte aussi différentes postures⁴⁷, en accompagnant ou monopolisant l'espace et le temps de parole. Il lui est parfois bien difficile de lâcher prise et laisser l'apprenant.e prendre « sa » place au sein de *son apprentissage*... tout en assurant une discipline comportementale *appropriée* engendrant un climat propice de classe.

En poursuite de ces moments de classe, arrive pour l'enseignant.e ce qui fera le lien avec les prochaines activités dans le prolongement de ce qui a été vécu, ce vécu pouvant d'ailleurs être déjà le prolongement d'activités antérieures, dans le cadre d'une séquence plus large. Ce que l'on désigne dans ce travail comme « troisième moment » est un moment charnière entre l'activité qui se termine et la suivante. On retrouve ici, hors classe, par exemple un temps de corrections lorsque des productions personnelles des élèves ont été produites ou l'enclenchement, la préparation des futures activités. Nous fermons alors la boucle avec les deux autres moments d'anticipation et de gestion.

Il va de soi que toutes les situations de classe présentées peuvent apparaître comme idéales. De la théorie à la pratique, dans la vie de tous les jours, certains incidents, parfois « critiques », interfèrent pendant ces moments communs entre maître et élèves. Ce que nous développons dans le point suivant.

Les « incidents critiques »

Ce que nous évoquons ici est nourri par nos observations⁴⁸ de classe et nos expériences professionnelles.

⁴⁶ Hattie, J., « L'apprentissage visible pour les enseignants », Canada, 2017. Les enseignants, « *Les enseignants experts établissent un climat dans la classe qui favorise l'admission des erreurs ; ils y parviennent en développant un climat de confiance entre l'enseignant et l'élève, et entre les élèves eux-mêmes* ».

⁴⁷ Bucheton_gestes_professionnels_postures, site consulté le 2 mai 2019

⁴⁸ « L'observation est un acte incluant l'attention volontaire et l'intelligence dirigée sur un " objet " pour en recueillir systématiquement des informations » comme le propose J.M. de Ketele. (J.-M. DE KETELE & X. ROEGIER, *Méthodologie du recueil d'informations Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, deBoeck supérieur, Louvain-La-Neuve, 2015.)

En 2006, le rapport⁴⁹ établi par 22 inspectrices de l'enseignement maternel a permis de relever des faits spécifiques interpelants. Elles se sont notamment inspirées d'une méthode scientifique appelée « *méthode des incidents critiques*⁵⁰ ».

Par incidents critiques, nous ne faisons pas référence aux violences en milieu scolaire et autres manifestations du désordre, sans pour autant négliger l'impact de ces événements graves sur les apprentissages, mais plutôt sur un choix d'éléments récurrents pouvant avoir un impact négatif sur les apprentissages, comme la perte de temps pour compléter le registre d'appel, pour récolter de l'argent (photos, vente de produits, repas, activités culturelles ou sportives...), pour communiquer avec les différent.e.s intervenant.e.s, pour assurer la durée et la gestion des temps de récréations, des repas, des siestes et des sorties.

D'autres incidents sont aussi à prendre en compte comme les « pauses personnelles⁵¹ » ou le personnel absent qui n'est pas remplacé.

Afin de classer les freins aux apprentissages relevés, nous avons distingué ces incidents selon qu'ils trouvent leur source, soit dans la gestion pédagogique de la classe, soit dans la gestion organisationnelle de l'établissement ou de l'institution scolaire.

Le classement est opéré à trois niveaux :

- Au niveau « micro », les incidents qui relèvent des propositions d'organisation offertes par les titulaires de classe ;
- Au niveau « méso », les incidents qui relèvent des attributions, compétences et rôles des Pouvoirs organisateurs et des directions d'écoles. Nous y incluons aussi les personnes extérieures à l'équipe éducative, de même que les fédérations de PO ;
- Au niveau « macro », les incidents induits par les données institutionnelles des prescrits légaux : les décrets régissant notamment les normes d'encadrement.

Nous avons parallèlement organisé un second classement des incidents en fonction des niveaux de responsabilités :

- D'abord, les perturbations engendrées par certain.e.s élèves, comme l'indiscipline et les absences ;
- Ensuite, celles provoquées par certains parents d'élèves, par le temps passé avec eux à communiquer durant le temps scolaire, parfois l'expression d'une forme de violence, de harcèlement ou d'insécurité ;
- Après, les faits émanant de certain.e.s enseignant.e.s, entre autres et à des degrés divers, le manque de préparation des activités, de disponibilité ou de soutien aux élèves, de patience ;

⁴⁹ R. Léonard et al, Rapport de synthèse : De la mission globale d'information visant à évaluer la gestion du temps scolaire dans l'enseignement maternel sur base d'investigations menées dans 63 classes par l'Inspection de l'Enseignement fondamental subventionné, Service général de l'inspection de l'enseignement fondamental ordinaire, décembre 2006.

⁵⁰ Psychologie-travail-rh.over-blog.com, La technique des incidents critiques-la psychologie du travail a-t-elle sa place..., site consulté le 19 mars 2019.

⁵¹ On épingle ici le fait par exemple d'utiliser un téléphone ou un ordinateur pour des tâches privées, autres que celles devant occuper un.e enseignant.e durant le temps scolaire de classe.

- Enfin, les perturbations engendrées par le contenu des textes légaux et leurs interprétations diverses par les Pouvoirs organisateurs et les Directions qui imposent les horaires, les tâches administratives en classe (appel, registre, collecte d'argent...), les remplacements impossibles et l'organisation des cours spécifiques qui se multiplient (cours philosophiques, de langues, d'éducation physique...).

iv. Le temps scolaire : du temps d'enseignement au temps d'apprentissage

Dépliée tout au long de cette première partie conceptuelle du rapport, l'interaction entre le temps, l'enseignement et l'apprentissage amène à l'idée de Maulini et Perrenoud : la tension didactique⁵². En effet, selon ces auteurs, l'idée de tension didactique, qui exerce une pression de diffusion des compétences définit la fonction de l'enseignant.e, à savoir : « *Gérer le temps qui reste...* »

Pour ne pas subir le temps, comme le *lapin d'Alice*, mais faire en sorte de laisser à tous les élèves, le temps d'apprendre à leur rythme⁵³, il est nécessaire de consacrer du temps à la préparation et la planification des séances. Ces démarches enseignantes favorisent ou devraient favoriser la variété des approches pédagogiques pour accroître l'efficacité didactique et mieux concevoir des activités adaptées tant aux élèves qu'aux exigences légales ou hiérarchiques.

En synthèse, pour modéliser⁵⁴ les temps d'enseignement et d'apprentissage, nous les envisageons de manière imbriquée dans les deux figures ci-après.

La figure 1 ne reprend que les deux lignes conductrices, à savoir la ligne de l'enseignement et celle de l'apprentissage formel⁵⁵. La figure 2 la complète avec l'ensemble des éléments développés jusqu'à présent. Ne voulant pas alourdir la modélisation dans cette partie, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 8.3. présentant toutes les notions abordées et travaillées dans ce travail (figure 3, en annexe).

⁵² Maulini O., Perrenoud P., *La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions*, www.unige.ch, site consulté le 13 mars 2019.

⁵³ Décret Ecole de la réussite, article 3 1°, 14 mars 1995.

⁵⁴ Cf. modélisation temps d'enseignement-apprentissage

⁵⁵ Cf. ce qui a été défini ci-devant, point 2.1.3.1.

Modélisation du temps d'enseignement-apprentissage

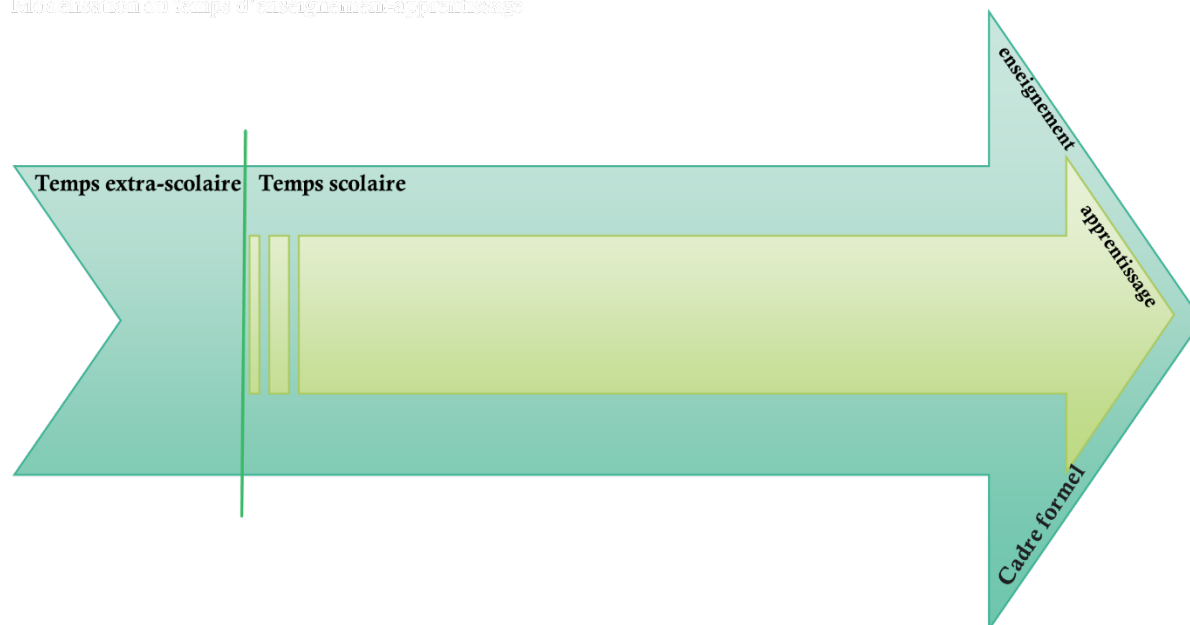


Figure 1

Figure 1

Ces lignes du temps sont subdivisées en dix blocs (cf. Fig.2) représentant différents moments : l'anticipation et la création de la situation didactique, la progression de l'apprenant dans cette nouvelle situation, la répétition, la différenciation (au moment de l'activité), l'application, la structuration, la synthèse, l'évaluation, la remédiation et la différenciation anticipée qui promeut le niveau d'exigence.

Ces séquences représentées par des blocs n'ont pas d'ordre déterminé, l'enseignant.e peut donc moduler ces séquences et les envisager, en partie ou en totalité, en fonction de sa liberté méthodologique dans le cadre toutefois défini par son pouvoir organisateur.

Ces blocs s'articulent de différentes façons, selon le mode de communication, le type d'organisation, ainsi que l'implication des apprenant.e.s par rapport aux tâches d'apprentissage. Ces mêmes blocs visualisent le séquençage des activités d'apprentissages dans un temps discontinu et le retour sur l'action d'apprendre afin « *de proportionner des apprentissages de surface, en profondeur et conceptuels*⁵⁶ ».

⁵⁶ Hattie, J., « L'apprentissage visible pour les enseignants », Canada, 2017. L'amorce de la leçon, « il y a trois principaux niveaux de résultats dont les enseignants doivent tenir compte lorsqu'ils préparent, enseignent et évaluent leur leçon ; les connaissances de surface nécessaires pour comprendre les concepts ; la compréhension plus en profondeur des liens qui existent entre les idées et avec les autres apprentissages ; et la réflexion conceptuelle permettant de transformer les apprentissages de surface et en profondeur en conjectures et en concepts qui permettront de forger une nouvelle compréhension », (p.110).

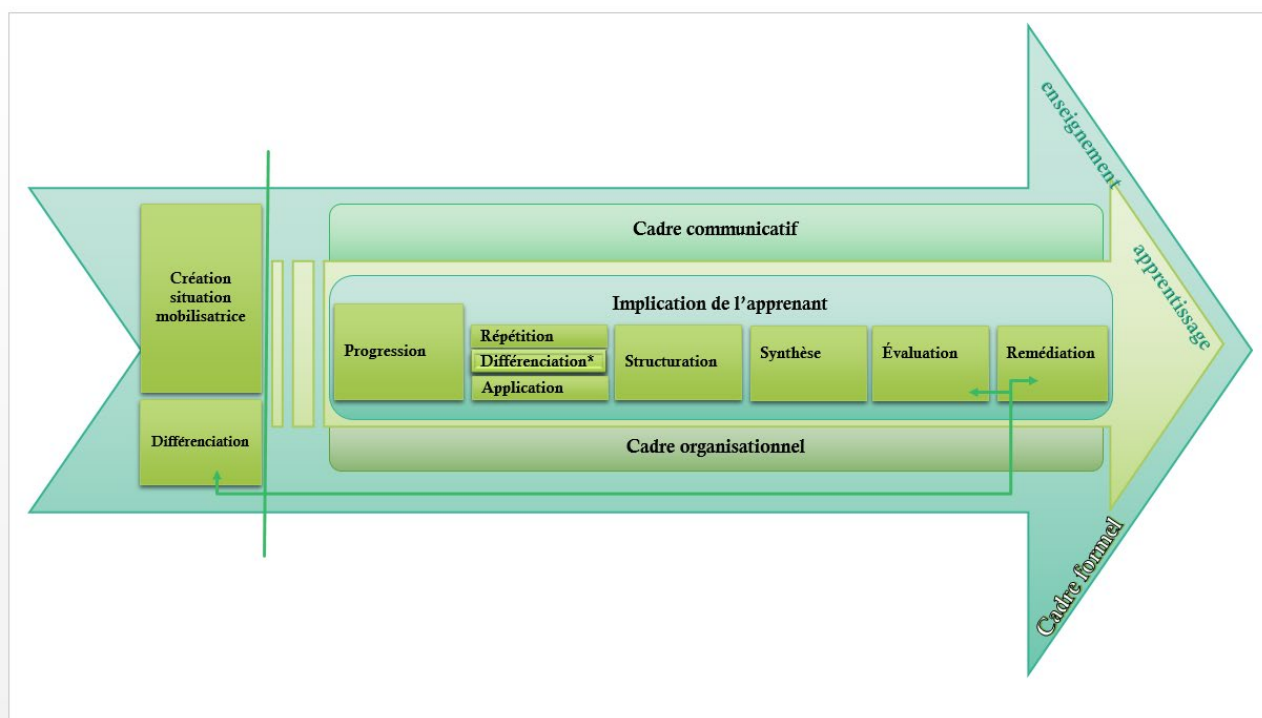


Figure 2

In fine, l'optimisation des temps d'enseignement et d'apprentissage se développe dans un cadre spatiotemporel fermé – scolaire –, mais aussi en dehors de celui-ci – temps et espace extrascolaire –.

Tout comme Alice, qui suspend le temps alors que le chapelier le comprime.

Cette image nous renvoie ainsi aux notions d'élasticité du temps et de plasticité cérébrale.

« *L'assurance du succès* » se situera dans la capacité de l'enseignant.e à anticiper et à s'adapter, du temps enseigné au temps d'apprentissage et vice-versa. C'est « *un exercice d'une redoutable difficulté, surtout lorsqu'il s'agit d'inscrire les cycles de l'action humaine dans les cycles de la nature*⁵⁷ », et plus précisément, dans un carcan horaire hebdomadaire divisé en périodes scolaires.

Notre système scolaire peut fournir un environnement privilégié, organisé et contraignant tout en demeurant accueillant, généreux, juste et stratégiquement tolérant à propos du temps d'apprentissage.

Ainsi, le système scolaire prône une gestion de la classe par des spécialistes pédagogiques, formés pour tirer parti des capacités tout à fait unique des apprenant.e.s qui leurs sont confié.e.s, et ce en fonction notamment de l'évolution naturelle de chaque

⁵⁷ BUSER P., DEBRU C., Le temps, l'instant et la durée de la philosophie aux neurosciences, Odile Jacob, Paris, 2011. (p.6)

enfant, capacités sur lesquelles nous favorisons, engendrons, consolidons du savoir, et surtout, du comprendre.

b. Cadre législatif

Pour répondre aux questions de la partie précédente « Quand et que faire apprendre ? », nous envisagerons ci-après le cadre législatif auquel tout.e enseignant.e en Communauté Française est tenu.e de se conformer.

Depuis le Pacte scolaire établi en 1959, la Belgique a connu bien des réformes dans le cadre de l'enseignement.

Le 1^{er} janvier 1989, les trois Communautés (flamande, française et germanophone) de Belgique sont devenues compétentes en matière d'enseignement. Depuis lors, le temps scolaire en Communauté française a fait l'objet de bon nombre de réformes.

Présentés chronologiquement et de manière non exhaustive, voici les éléments prélevés dans les décrets ou circulaires qui ont régi, régissent ou régiront ce temps scolaire. Durant ces trente dernières années, des modifications et amendements ont été effectués dans le but d'améliorer la gestion des pratiques pédagogiques tant d'un point de vue temporel qu'au niveau des apprentissages attendus et ce pour notamment davantage tenir compte des différences individuelles du public qui fréquente chaque établissement organisé ou subventionné par la Communauté française.

i. S'agissant du temps scolaire passé et actuel

En 1985, le programme du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation donnait pour le seul réseau organisé par la Communauté française (devenu réseau WBE) et pour la section primaire, des balises précises degré par degré ainsi qu'une répartition des disciplines sur les 28 périodes de la semaine scolaire (Grille horaire type – Annexe 8.1.).

En aout 1994, un premier document « Socles de compétences » est mis à la disposition des enseignants. Il vise principalement une approche des apprentissages axée sur des compétences à acquérir pour chacune des grandes étapes qui jalonnent le parcours scolaire de l'enfant jusqu'à 14 ans.

En mars 1995, le décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental stipule que toutes les écoles fondamentales doivent mettre en place un dispositif basé sur une organisation en cycles pour permettre à chaque élève de parcourir sa scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement d'abord de son entrée à l'école maternelle à la fin de la P2 (en 2000), ensuite de la P3 à la P6 (en 2007), et ce afin de réaliser les apprentissages indispensables en référence aux socles de compétences (*document d'aout 1994*) définissant le niveau requis des études.

En juillet 1997, le décret « Missions prioritaires » précise les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

L'article 6 prévoit notamment d'assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale, de s'approprier des savoirs, d'acquérir des compétences et de devenir un citoyen responsable.

L'article 12 précise que l'enseignement maternel vise particulièrement à développer le potentiel de chaque enfant à travers des activités créatrices, l'expression de soi, la socialisation, les apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs. Par ailleurs, il incite à déceler les difficultés et les handicaps des enfants afin d'apporter les remédiations nécessaires.

Pour atteindre ces objectifs généraux, les savoirs et les savoir-faire sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences (article 8).

Trois grandes étapes structurent le continuum pédagogique de l'entrée dans l'enseignement fondamental aux deux premières années du secondaire (article 13).

Chaque établissement scolaire permet, à chaque élève, de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée (article 15).

L'article 16§3 indique la priorité à donner à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ainsi qu'à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes. Ils définissent les compétences communicatives dans une langue autre que le français qui sont attendues à la fin du premier degré. Les autres activités éducatives s'inscrivent dans les domaines suivants, qui font partie de la formation commune obligatoire : la structuration du temps et de l'espace, l'éducation psychomotrice et corporelle, l'éveil puis l'initiation à l'histoire et la géographie, l'éducation artistique, l'éducation par la technologie, l'initiation scientifique, la découverte de l'environnement, l'éducation aux médias, l'apprentissage de comportements sociaux et de la citoyenneté.

De plus, dans l'article 67, on prévoit d'une part l'élaboration d'un projet d'établissement propre à chaque établissement. Il définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires (membres de droit, membres élus et membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'établissement qui constituent le Conseil de participation) pour réaliser les projets éducatifs et pédagogiques de chaque pouvoir organisateur. D'autre part, à partir de l'année scolaire 2019-2020, il est prévu que tous les établissements travailleront sur la base d'un plan de pilotage contractualisé par un.e délégué.e au contrat d'objectifs. Ces objectifs devront être atteints sur une période de six ans. Ceci devant permettre d'améliorer notre système éducatif par un pilotage plus affirmé, en lien notamment avec la création du Service de pilotage des établissements et des CPMS (décret du 13/09/2018).

En juillet 1998, le décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire précise notamment le nombre de jours de classe : 182 jours (voire 181 ou même 183 jours).

Il appartient à chaque pouvoir organisateur d'organiser la grille horaire.

Le décret détermine l'horaire des enseignant.e.s maternel.le.s et primaires. Ces dernier.e.s sont tenu.e.s d'assurer 26 et 24 périodes de cours par semaine et d'accomplir 60 périodes de concertation.

Il stipule que l'horaire des élèves doit être continu et qu'il comprend au minimum une récréation de 15 minutes le matin et une interruption d'au moins une heure entre les activités de la matinée et celles de l'après-midi.

Par ailleurs, cet horaire comprend 28 périodes hebdomadaires de 50 minutes consacrées aux cours et activités éducatives. Toutefois, après avoir pris l'avis du conseil de participation, on peut étendre la semaine de cours jusqu'à 31 périodes hebdomadaires en particulier lorsque l'horaire des cours prévoit l'étude d'une langue moderne à raison de plus de trois périodes hebdomadaires.

En maternelle, deux de ces périodes au moins sont consacrées à des activités de psychomotricité.

En primaire, on doit veiller à dispenser le cours d'éducation physique durant au moins deux périodes hebdomadaires, mais aussi consacrer deux périodes à un cours philosophique, deux autres pour l'apprentissage d'une langue moderne (néerlandais, anglais, allemand) en cinquième et en sixième primaire (article 7 de la loi de 1963 concernant les communes à facilités⁵⁸). On peut également prévoir deux périodes de cours dédiées à des travaux dirigés.

◆ À propos des périodes de cours philosophiques

Conformément à la loi du 29 mai 1959, dans chaque implantation, un cours de religion ou de morale est organisé dès qu'un élève est inscrit dans un de ces cours.

Dans l'enseignement libre confessionnel ou dans l'enseignement libre non confessionnel qui n'organise que le cours de morale, les cours philosophiques peuvent être assurés par le titulaire. Dans ce cas, il cède deux périodes à un.e autre titulaire. Ces dernières ne peuvent concerner ni le cours de langue moderne ni le cours d'éducation physique.

◆ Au sujet de l'apprentissage d'une langue étrangère, deux pans sont envisagés : l'apprentissage précoce et l'enseignement en immersion

L'apprentissage facultatif d'une langue étrangère, y compris l'apprentissage précoce (circulaire n° 30 du 12 février 2001)

Avec l'adoption du décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (1998), un enseignement facultatif d'une seconde langue peut être organisé en complément des périodes obligatoires.

⁵⁸ Dans les 19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale ainsi que dans les communes wallonnes de Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq et Enghien, la langue moderne est le néerlandais, tandis que dans la Région wallonne pour les communes de Malmédy, Waimmes, Baelen, Plombières et Welkenraedt, la langue moderne peut être soit l'allemand soit le néerlandais. Pour ces entités, la circulaire n°65 précise qu'en 3^e et 4^e primaires, trois périodes sont prévues à l'apprentissage d'une langue moderne, tandis qu'en 5^e et 6^e primaires il faut en organiser cinq.

Par école, après avoir pris l'avis du conseil de participation, il est possible de proposer l'apprentissage d'une seule langue ou le choix entre deux. Sauf avec une dérogation du ministre, l'élève ne peut pas modifier son choix de la langue entre la 5^e et la 6^e année primaire.

Il faut ainsi soit augmenter le nombre de périodes hebdomadaires dans les degrés et années où une obligation existe, soit créer un cours dans des degrés ou années antérieures. Tous les élèves concernés doivent y participer.

En respectant les lois linguistiques, les pouvoirs organisateurs peuvent inclure dans les 28 périodes minimales hebdomadaires 2 périodes au premier degré du niveau primaire en région de Bruxelles-Capitale et dans les communes wallonnes à statut spécial ou encore 1 période au degré supérieur dans les autres communes wallonnes.

Afin de permettre d'organiser un apprentissage « précoce » sans pour autant imposer un apprentissage par immersion, les écoles peuvent inclure 2 périodes de seconde langue dans les 28 périodes minimales hebdomadaires en 1^{re}, 2^e, 3^e ou 4^e primaires.

Si l'on souhaite augmenter davantage le nombre de périodes de seconde langue, il y a lieu d'accroître l'horaire jusqu'à 29,30 ou 31 périodes.

L'apprentissage d'une seconde langue en immersion (Décret du 11.05.2007)

Le décret précise, en son article 9, le nombre de périodes à consacrer à cet apprentissage en fonction du moment où le cours a été organisé (M3, P1 ou P3).

Sur demande, le Gouvernement peut autoriser ce qu'on appelle « l'apprentissage par immersion ». Cet apprentissage peut débuter à partir de la 3^e maternelle.

La langue est à choisir conformément aux dispositions des lois linguistiques. L'immersion ne peut être organisée que dans une seule langue. Le cours de langue moderne est intégré dans la partie de la grille-horaire réalisée en immersion. Les cours de religion et le cours de morale ne peuvent être dispensés en immersion.

En juillet 1999, pour tous les réseaux, pour toutes les écoles, pour toutes les classes de l'entrée dans l'enseignement fondamental jusqu'aux deux premières années de l'enseignement secondaire, les Socles de compétences (seconde version de 1994) s'imposent comme la référence unique fixant le niveau des études.

Il s'agit d'un référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études. Chaque réseau, chaque pouvoir organisateur pourra rédiger des programmes qui définiront les méthodes les plus adéquates pour atteindre les compétences définies dans les Socles.

Pour rappel, il convient cependant de noter que conformément à l'article 6 de la loi du « Pacte scolaire » de 1959, chaque pouvoir organisateur est libre en matière des méthodes pédagogiques.

ii. S'agissant du temps de préparation des activités proposées par l'enseignant.e durant le temps scolaire ainsi que celui des devoirs à réaliser par les élèves à domicile

Au chapitre III du décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (D. 13-07-1998), il est précisé que les temps de préparation des leçons, de correction des travaux, de documentation et de mise à jour personnelle ne sont pas compris dans les périodes de cours ou celles destinées à la concertation. Ceux-ci relèvent de l'organisation personnelle de travail des membres du personnel.

La circulaire n°205 du 27 mai 2004 donne aux professionnels de l'enseignement un éclairage sur ce qui doit être consigné, à minima, dans les documents de préparation écrits. Elle rappelle que l'organisation et la rédaction de ces documents de préparation relèvent de l'autonomie professionnelle de chaque enseignant.e et que des renvois vers d'autres documents de référence sont acceptables (préparation de l'enseignant.e, d'un manuel...). Elle stipule aussi que ces documents doivent reprendre deux types d'indication : des informations de type « calendrier » précisant quelle activité est programmée, à quel moment (il s'agit de dire « ce que l'on prévoit de faire à tel moment de la journée ») et des informations d'ordre davantage pédagogique précisant l'intention pédagogique, la situation de départ et les étapes principales de l'activité.

Dans ce travail, si nous n'avons pas collecté d'informations concernant le temps alloué aux préparations, nous avons néanmoins observé la présence ou non de ces préparations impactant le temps scolaire proprement dit.

La circulaire n°108 du 13 mai 2002 (explicitant le décret du 27 mars 2001) définit et détaille la régulation des travaux à domicile dans l'enseignement fondamental.

Bien que ceux-ci agissent sur le temps scolaire (moments consacrés à la rédaction du journal de classe et aux explications fournies concernant les tâches à effectuer à la maison), ils n'ont pas fait l'objet d'une étude approfondie dans ce travail même s'ils percolent au travers de plusieurs activités observées qui étaient notamment dédiées à la correction et/ou à l'évaluation de devoirs.

iii. S'agissant du temps scolaire à venir

Le Pacte pour un enseignement d'excellence dans son avis n° 3 (mars 2017) prévoit un cursus continu de l'entrée en maternelle jusqu'à la 3^e secondaire.

À cette fin, le premier axe stratégique envisagé s'intitule « *Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^e siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé* ». Les grandes finalités de ce tronc commun consistent dans la plus grande maîtrise des compétences disciplinaires de base et d'un bagage commun de savoirs fondamentaux par tous les élèves ; la construction d'une citoyenneté commune reposant sur un ensemble de valeurs et de références partagées ; la promotion d'une plus grande égalité sociale face à l'école ; et la garantie de la maturation du choix d'orientation ultérieur, notamment par le recul du choix des filières de spécialisation.

Les domaines d'enseignement du tronc commun⁵⁹ seront répartis en sept disciplines d'apprentissages qui se déploient selon une intensité progressive et variable au fil des années : l'apprentissage du français, les apprentissages linguistiques, l'éducation aux arts et à la culture, les compétences en mathématique, en sciences, en géographie physique, la formation aux compétences manuelles, techniques et technologiques, les

⁵⁹ Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis N° 3 page 47

sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté, les apprentissages liés aux activités physiques, bien-être et santé, la créativité.

Des connexions et des articulations entre les domaines seront donc réalisables et même souhaitables. Pour chaque domaine, les trois approches possibles - l'approche disciplinaire (les apprentissages se réalisent au sein de cours existants ou nouveaux), l'approche transversale (les apprentissages du domaine sont assurés au sein de tous les cours ou de certains d'entre eux), et l'approche interdisciplinaire (les apprentissages du domaine sont assurés en collaboration avec d'autre(s) discipline(s) au sein de projets et/ou d'activités et/ou de périodes ad hoc) - pourront se combiner de différentes manières de façon à ne pas alourdir le volume du temps scolaire. Toutefois, le découpage en périodes de 50 minutes pourrait être revu dans le cas des composantes propres à certains domaines quant à l'organisation du tronc commun, elle se fera par année et non plus par cycle de 2 ans⁶⁰.

Il est, actuellement, organisé la rédaction de nouveaux référentiels pour chacune des disciplines. Ceux-ci sont rédigés sous forme de contenus d'apprentissages identifiant les savoirs, savoir-faire et compétences devant faire l'objet d'un enseignement et les attendus qui y sont relatifs. Ce document unique permettra aux enseignants de prendre connaissance de ce qui est réalisé en amont et en aval de leurs actions.

Dans l'axe stratégique 5.3, il est question d'« *adaptation des rythmes scolaires* ». On y redéfinit des rythmes scolaires pour mieux prendre en compte les besoins physiologiques des élèves, favoriser les apprentissages et permettre l'intégration dans le temps de l'école d'activités participatives, sportives, culturelles, de travail individuel et collectif, de remédiation, de consolidation et de dépassement, etc. Les réformes relatives au rythme scolaire sont toutefois des réformes très complexes à mettre en œuvre. C'est pourquoi le Groupe central du Pacte propose la réalisation d'une étude de faisabilité approfondie tant en ce qui concerne le rythme la journée que celui de l'année. À ce dernier égard, il sera envisagé de répartir l'année en périodes de sept semaines de cours suivies chaque fois de deux semaines de congés et d'adapter en conséquence les vacances d'été.

L'horaire des élèves comprendra aussi des moments destinés au dispositif d'accompagnement intitulé *RCD* « Remédiation, Consolidation, Dépassement ». L'apprentissage des « *savoirs de base* » constitue une des priorités de l'ensemble des dispositifs de remédiation et de dépassement. L'apprentissage du français fera l'objet d'une attention particulière dès la maternelle et d'un soutien spécifique destiné aux enfants qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement.

Cet horaire n'est pas encore figé.

Depuis lors, ces deux grilles ont été mises en débat sans qu'un consensus n'ait pu véritablement se dégager. Les différences qui apparaissent entre ces deux projets se situent au niveau de la répartition du temps accordé aux différents domaines. À l'issue de la journée du 20 janvier 2018 organisée dans le cadre des journées de consultation rassemblant des enseignant.e.s et des citoyen.ne.s appelé « processus collaboratif », il a été envisagé deux propositions de grilles (Annexe 8.2.) dans lesquelles on retrouve

⁶⁰ Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis N° 3 page 55

l'introduction de deux périodes d'accompagnement personnalisé pour tou.te.s et d'une période de langue moderne dès la M3 qui jalonnent toutes trois le tronc commun. Malgré tout, l'horaire pourra, cette fois encore, être adapté dans le cadre de la mise en œuvre d'aménagements raisonnables⁶¹.

Enfin, ce 2 mai 2019 (soit plus de 20 ans après l'adoption du décret « Missions prioritaires »), le code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire balisant le tronc commun dans l'enseignement obligatoire et posant les bases d'une codification de notre législation scolaire a été définitivement approuvé. Cette refondation appelle une traduction juridique qui doit éviter le travers de faire table rase du passé. Différents livrets seront insérés dans le code au fur et à mesure de l'adoption de nouveaux décrets. Ce travail permettra d'actualiser et de rassembler les textes législatifs concernant l'enseignement.

iv. S'agissant des rythmes scolaires en dehors de la Fédération Wallonie-Bruxelles

La comparaison⁶² faite dans ce dernier point ne prend en compte que l'enseignement maternel et primaire, objet d'étude de ce rapport.

Six systèmes éducatifs ont été retenus : la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté flamande, la France, l'Angleterre, l'Italie, la Finlande.

Ce choix a été dicté à la fois par la proximité géographique, la langue et par la plus ou moins grande décentralisation qui caractérise les systèmes éducatifs des différents pays.

Pour chacun d'eux, il nous a paru pertinent de présenter : le nombre de jours d'école par semaine, la durée d'un cours, le nombre de périodes dispensées par semaine, le rythme de la journée, le nombre de semaines d'enseignement par année scolaire, les périodes de congés dans l'année scolaire.

⁶¹ Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis N° 3 page 243

⁶² Références utilisées pour compléter le tableau de comparaison :

<https://data.oecd.org/fr/eduresource/heures-d-enseignement.htm>

<https://itebe.org/sites/itebe.org/files/comparaison-internationale-rythmes-scolaires.pdf>

[http://www.oecd.org/education/EAG2014-Indicator%20D1%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/education/EAG2014-Indicator%20D1%20(eng).pdf)

<http://tpe-rythmes-scolaires.e-monsite.com/pages/ii-comparaison-avec-les-autres-pays-d-europe.html>

https://www.liberation.fr/societe/2010/06/07/ailleurs-en-europe-qui-passe-combien-de-temps-a-l-ecole_657161

<https://www.robert-schuman.eu/fr/questions-d-europe/0212-les-rythmes-scolaires-dans-l-union-europeenne>

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/schooljaar-schoolweek-schooldag-in-secundair-onderwijs>

http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Etude/Description_syst_edu_Flandre.pdf

[Vlaams Onderwijs in cijfers_1617_NL_Integraal.pdf / aanwending_van_de_onderwijstijd_surligné.pdf](#)

	Finlande	Angleterre	Italie	France	Communauté flamande	Fédération Wallonie-Bxl
Nbre de jours par semaine	5 jours	5 jours Des activités sont aussi organisées le samedi	4,5 à 5,5 jours	4 jours	4,5 jours	4,5 jours
Durée d'un cours	45 minutes + pause de 15 minutes	50 à 60 minutes	50 à 60 minutes	60 minutes	50 minutes	50 minutes
Nbre de périodes (50 min) par semaine	19 heures (plus petit nombre d'heures)	De 21 à 25 heures	Minimum de 25 heures	De 24 à 26 heures	De 26 à 30 périodes	De 26 à 28 périodes
Rythme de la journée	Cours jusque maximum 15h avec pause de 30 min pour le repas Activités scolaires à l'extérieur	De 9h à 15h30 avec une pause de 1 heure le midi.	De 8h à 13h / 14h La pause est à discretion de l'école Activités complémentaires	6 heures par jour Pause de 1 heure le midi	De 08h00 à 15h00 pause de 1 heure le midi	De 8h30 à 15h ou 16h La pause de 1 à deux périodes
Nbre de semaines d'enseignement par année	38 semaines	38 semaines	38 semaines	958 heures 140 jours	848 heures 182 jours 38 semaines	865 heures 183 jours 38 semaines
Période de congés dans l'année	Cinq périodes Entre 14 et 16 semaines	Cinq périodes Entre 11 et 13 semaines	Trois périodes Entre 17 et 18 semaines	Cinq Périodes 17 semaines	Cinq périodes 14 semaines	Cinq périodes 14 semaines

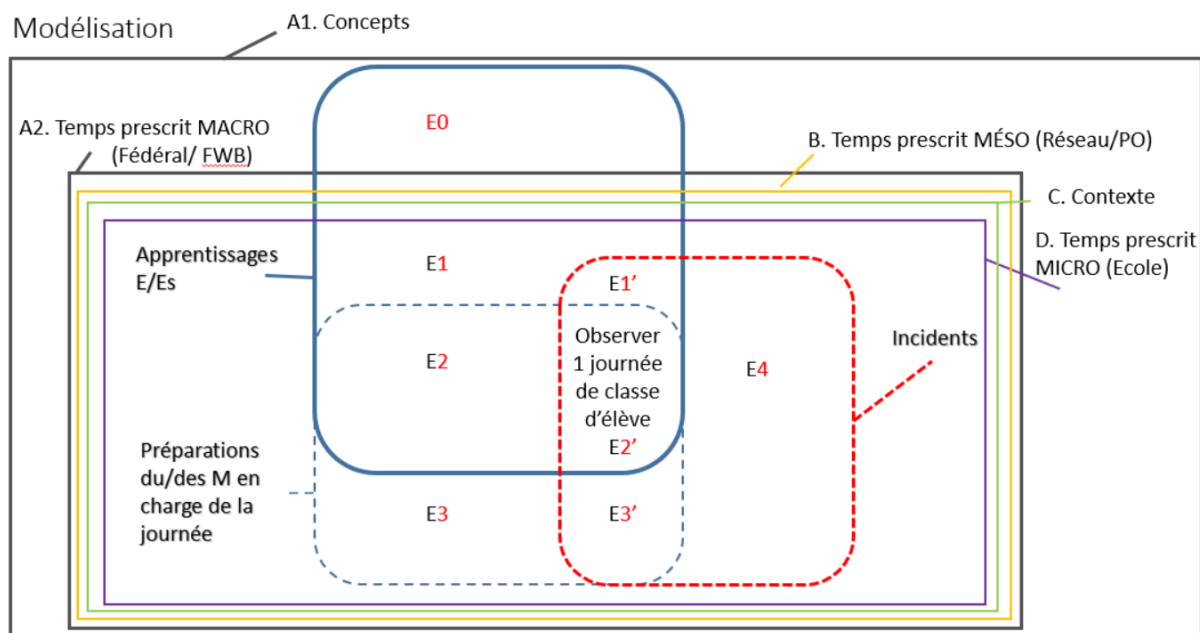
Comparer des rythmes scolaires, même si ceux-ci sont très similaires, est un exercice délicat, à cause par exemple de l'autonomie dont disposent les divers organismes qui gèrent le temps scolaire.

Cette comparaison révèle néanmoins des données proches comme une semaine de 5 jours d'école, des périodes de cours entre 45 et 60 minutes, 38 semaines de cours (sauf en France, 35 semaines), 5 périodes scolaires (sauf en Italie qui en compte 3) ainsi qu'une réflexion généralisée sur la répartition des périodes de vacances (douze semaines en Espagne et en Italie, mais seulement six ou sept en Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni).

En focalisant sur la Fédération Wallonie- Bruxelles, les données la placent toujours dans la moyenne des nombres repris dans le tableau.

c. Modélisation

Faisant la transition entre cette double partie théorique et les prises d'indices sur le terrain, le groupe de travail (GT) a construit une modélisation classant schématiquement des éléments de cette partie dans une présentation ensembliste.



Après avoir défini le champ conceptuel (cadre A1.), repris plusieurs éléments du cadre législatif « MACRO » en Fédération Wallonie-Bruxelles (cadre A2.) et d'autres plus restreints règlementés par celui-ci (cadres « Méso » B. et « Micro D. » pris en charge par les différents réseaux et subséquemment par les différents Pouvoirs organisateurs), le GT a introduit un cadre intermédiaire (cadre C. Contexte) qui détermine voire contraint certains choix d'établissements (contexte rural/urbain, avantages/inconvénients de l'infrastructure, réseau d'associations diverses...).

Enfin, nous mêlons trois zones qui font l'objet dans la partie suivante de développements en rubriques de prise d'indices :

- la zone « des préparations du/des Maitres en charge de la journée » et des enseignements organisés et donnés, la zone « des apprentissages des élèves/des enfants » selon le fait qu'ils soient dans un cadre scolaire ou extrascolaire et aussi une zone « d'incidents » qui reprend de multiples faits influençant ou non toute journée d'école comme l'intervention d'une personne extérieure à la classe, la mise en place de matériel, la récolte d'argent...

Ces trois zones déterminent plusieurs plages séparées ou associées.

- La plage E0, située en dehors du cadre scolaire, évoque tout apprentissage de l'enfant en dehors de la structure scolaire (cf. apprentissages non formels⁶³).

⁶³ Cf. pt 2.1.3.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

- La plage E1 constitue les apprentissages de l'élève en dehors de ce que l'enseignant.e a préparé ou enseigne.
- La plage E1' est identique avec la particularité d'être modifiée par un ou plusieurs incidents.
- La plage E2. révèle toutes les interactions entre l'enseignant.e et l'élève. La plage E2' faisant écho à E1'. C'est dans cette plage que nous avons récolté le plus d'indices.
 - Les plages E3 et E3' reprennent toutes les préparations et planifications de l'enseignant.e en dehors de tout moment d'interaction « classe » avec l'élève.
- La plage E4 liste des incidents qui n'ont pas d'influence directe sur les apprentissages lors des prises d'indices qui ont été effectuées.

Après cette modélisation qui termine la partie théorique, nous envisageons maintenant la partie suivante consacrée aux modalités d'investigation déployées.

3 Modalités d'investigation

a. Méthodologie

L'une des tâches de notre GT fut de constituer un échantillon d'établissement suffisamment proche de la diversité en FWB.

Étant donné l'achèvement des décrets (« Inspection⁶⁴ », « Pilotage⁶⁵ ») et leur prise d'effets, des fluctuations dans notre groupe et notre organisation nous ont contraints à redistribuer des travaux et changer des binômes déjà avancés dans leurs recherches respectives.

De plus, nous avons constitué un échantillon qu'il a fallu ajuster en cours de travail pour répondre aux demandes de notre hiérarchie, sur la base notamment des difficultés des écoles en *phase de pilotage 1*, et faire correspondre celui-ci à la réalité des représentations des réseaux de la FWB.

Pour croiser les données du rapport maternel de 2006 et nos façons habituelles de procéder lors des investigations de niveau des études, nous avons posé le choix de suivre durant une journée complète, une classe par établissement sélectionné.

Pour ce faire, nous avons pris des indices relevant d'une part des préparations des enseignant.e.s et d'autre part d'une observation détaillée et chronométrée du déroulement d'une journée en classe. Nous avons également comptabilisé le temps extrascolaire (temps de repas, pause, sieste) pour analyser le temps moyen que passe un.e enfant dès son arrivée le matin jusqu'à sa sortie de l'école. Cette démarche devrait permettre une analyse de la corrélation entre le temps des enseignements « prescrits », le temps des enseignements « dispensés » et le temps des apprentissages « reçus ».

Nous avons recueilli ces informations sur la base d'une grille par classe reprenant en abscisse plusieurs rubriques (les préparations, les domaines, l'évaluation...), croisées en ordonnée en découpage par activité différente⁶⁶ tout au long de la journée, depuis l'accueil du matin jusqu'à la sortie des classes.

Vivre ainsi une journée nous a permis de mieux nous rendre compte de ce qui était vécu par les élèves d'une classe durant toute une journée. Nous les avons suivis quelle que soit l'activité et quel.le que soit l'intervenant.e.

⁶⁴ Décret relatif au service général de l'Inspection du 10 janvier 2019

⁶⁵ Décret portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psychomédicosociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs du 13 septembre 2018

⁶⁶ Chaque activité différente reprend soit une activité « soclée », soit une activité « autre ».

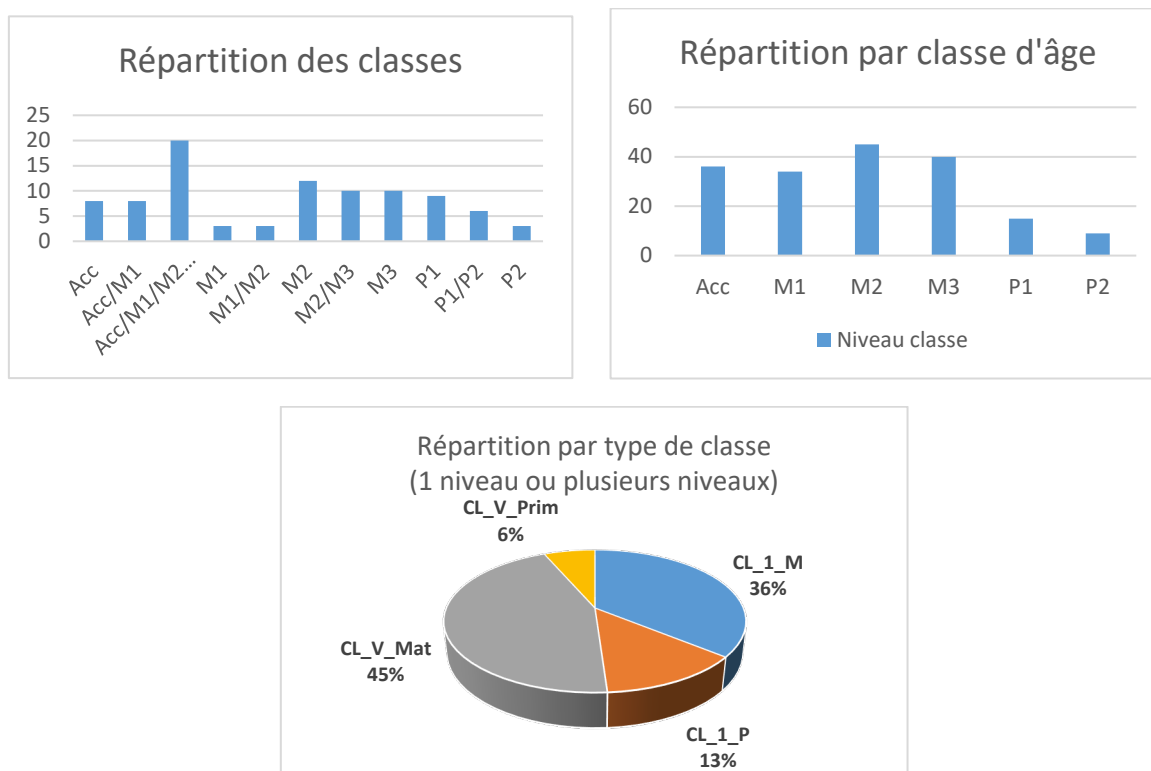
b. Échantillon.

77 classes⁶⁷, depuis l'entrée en maternelle jusqu'à la deuxième primaire, ont été sélectionnées dans les secteurs de Bruxelles, du Brabant, du Hainaut, de Namur, de Liège et du Luxembourg. Il a été tenu compte de plusieurs critères afin de rendre l'échantillon le plus représentatif possible, selon le réseau, l'implantation, l'organisation de l'école, la formation des classes (uniques, verticales, horizontales...), le caractère rural ou urbain des implantations, le niveau socioéconomique des établissements⁶⁸.

Toutes ces informations ont donné lieu aux représentations ci-dessous.

i. Types de classes

La répartition des classes s'est faite en sélectionnant essentiellement les différents types de classes maternelles et quelques classes de P1 et P2, sachant que l'année prochaine notre recherche se portera plutôt sur l'ensemble des classes primaires.



Si l'on peut constater une forte proportion de classes investiguées « Accueil-M1-M2-M3 » (graphique de gauche), la répartition par niveau montre une proportion plus équilibrée entre les niveaux des classes maternelles (graphique de droite).

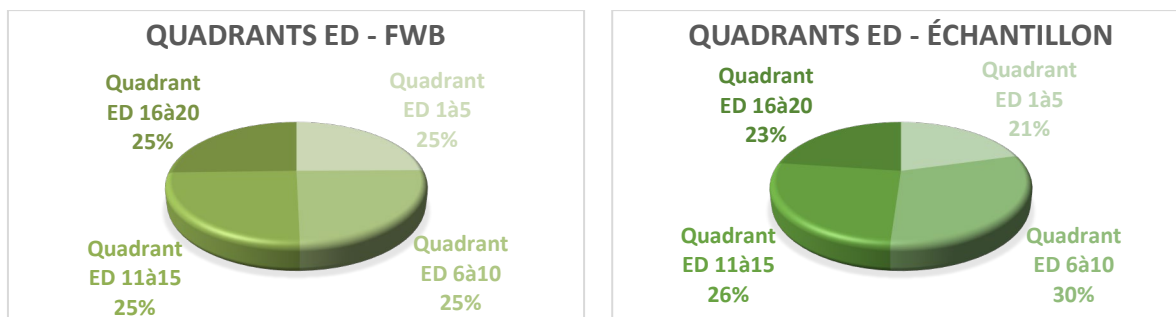
Le graphique du bas montre une légère majorité de classes à plusieurs niveaux « _V_ » par rapport aux classes à un seul niveau « _1_ ».

⁶⁷ 77 classes dont 15 ont été « dédoublées » en fonction de divisions intra-classe. Ce qui donne une base de travail de 74 « classes » au niveau maternel et 18 au niveau primaire, soit un total de 92.

⁶⁸ Cf. graphiques au point 3.2.2.

ii. Répartition selon la classe d'encadrement différencié

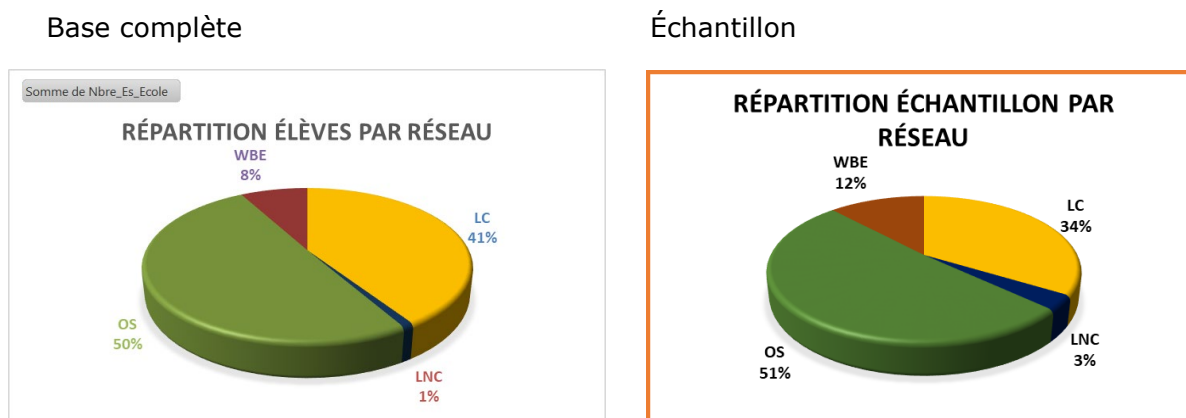
Les deux graphiques ci-dessous présentent la répartition des établissements selon leur classe d'encadrement différencié⁶⁹ en quartiles. Le graphique de gauche montre la situation complète en FWB⁷⁰, celui de droite montre celle de notre échantillon.



On constate dans l'échantillon une représentation légèrement inférieure des quartiles 1 et 4⁷¹ à l'avantage des quartiles 2 et 3 (classes d'encadrement différencié 6 à 15).

iii. Répartition par réseau

Sur la base complète de la répartition des enfants par réseau en FWB, notre échantillon reflète des valeurs assez semblables.



⁶⁹ Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité du 30 avril 2009

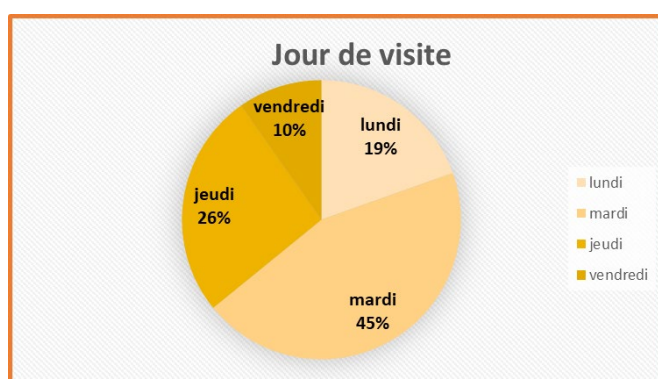
⁷⁰ Pour toutes modélisations faisant appel à une comparaison avec la Fédération Wallonie - Bruxelles, le graphique de gauche représentera la FWB et celui de droite, notre échantillon

⁷¹ Sur la base d'indices socioéconomiques liés aux élèves d'un établissement, 20 classes répartissent l'ensemble de toutes les implantations en FWB. Le quartile 1 reprend ici les classes 1 à 5 – définies sur la base des niveaux socioéconomiquement les plus faibles -, le quartile 4 reprend les classes 16 à 20 – niveaux les plus aisés).

En ce qui concerne les jours d'investigation dans les écoles, la répartition s'est principalement effectuée de manière à répondre aux disponibilités des établissements (horaires des titulaires, cours de psychomotricité, cours philosophiques...).

Nous n'avons pas investigué le mercredi étant donné notre décision de procéder au relevé d'activités d'une journée complète.

De plus la particularité d'avoir au sein de notre groupe, deux inspecteur.trice.s de cours spécifique, l'une s'occupant du cours d'éducation physique, l'autre du cours de morale non confessionnelle, nous a amenés à choisir des classes présentant ces disciplines lors de nos visites. Ceci a d'ailleurs impacté la répartition des domaines représentés et qui a également impacté la répartition des jours d'investigations sur la semaine.



c. Investigations

Lors des visites « expérimentales », une première grille⁷² de prise d'informations a été élaborée. Les informations recueillies ont été encodées dans un document « Excel » qui nous a fourni des tableaux récapitulatifs des différentes observations. Cette démarche a permis à l'ensemble du groupe d'avoir un affichage statistique des données ainsi qu'un retour et un suivi de l'évolution du chantier, en appréhendant le traitement des données et en élaborant des analyses de plus en plus fines. Ces analyses et mises en liens sont réalisées au regard du cadre théorique, tant conceptuel que légal.

Les investigations, une dans chaque secteur, ont été programmées au début de la prise d'indices conjointement par deux inspecteur.trice.s chargé.e.s de la mission afin d'uniformiser la méthode de travail. Les autres investigations ont été réalisées soit en duo soit par l'inspecteur.trice du secteur seul.e. Ces visites ont eu lieu entre le 19 décembre 2018 et le 2 avril 2019.

L'analyse des documents de préparation des enseignant.e.s a pour but de mettre en évidence les compétences travaillées par les un.e.s et par les autres, les objectifs et les

⁷² Annexe 8.3.

temps d'apprentissages, les liens de continuité entre ces compétences et les intervenants, ainsi que la planification du travail, de la différenciation et de l'évaluation.

L'assistance aux cours a permis de prendre des indices quant à l'adéquation des contenus proposés et les besoins des élèves, le climat de classe et la corrélation notamment avec le décret « Missions prioritaires ».

Des rencontres avec les titulaires et les directions ont été prévues, pour celles et ceux qui le désiraient, afin de mieux connaître leurs conditions de travail, notamment du point de vue de leur statut et de l'organisation des cours, et de préciser des éléments observés dans les documents de préparation ou au cours de la journée d'observation.

4 Traitement des données

Nous mettons ici en lien notre cadre théorique avec les observations faites sur le terrain.

Une première série amène différents constats et quelques analyses. Des analyses plus complètes seront développées dans le cadre du rapport final.

a. Données relevées

92 grilles de prise d'indices constituent la source d'informations de laquelle sont issues toutes les analyses suivantes. L'essentiel des visites a concerné le niveau maternel : 74 grilles au maternel pour 18 au primaire.

Ces grilles ont généré plusieurs lots de traitement informatique sur la base de points de vue adoptés :

- 38918 minutes relevées au total des journées passées en classe ;
- 2552 moments⁷³ relevés depuis le début de la journée jusqu'à la sortie des élèves : il s'agit ici de tous les moments, scolaires comme extrascolaires (cf. explications au point 4.2) ;
- 1811 moments d'activité reprennent les moments scolaires hors ceux répondant aux besoins physiologiques (collations, toilettes...) ;
- 1316 moments d'activité reprennent les activités « soclées⁷⁴ ».

⁷³ Toute modification d'activité ou toute activité différente de la précédente entraîne un « moment » différent entraînant une collecte d'informations dans une colonne Excel suivante. Voir à ce propos l'annexe 8.3.

⁷⁴ Ayant trait à un domaine repris dans les Socles de compétences.

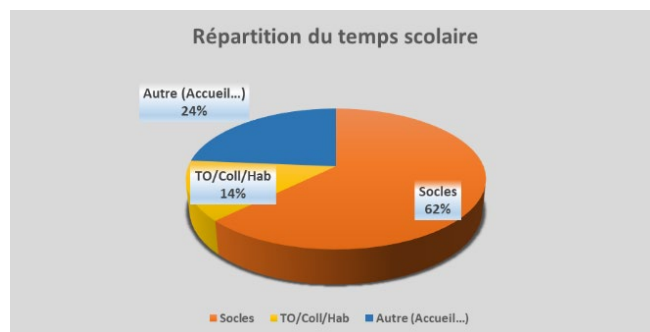
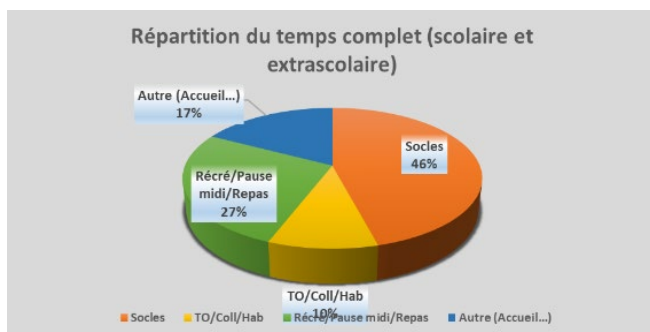
Pour éviter une multitude de données chiffrées, nous avons préféré proposer dans les points suivants des graphiques les illustrant. Un commentaire explicatif est joint à chaque thématique pour la parfaite compréhension de ceux-ci.

b. La répartition du temps : scolaire et extrascolaire toutes classes confondues

Nous avons fait le choix de regrouper les activités en quatre blocs :

- En vert ce que nous désignons comme « extrascolaire » : les récréations, la pause de midi en ce compris le temps du repas ;
- En jaune, ce qui répond aux besoins physiologiques ou associés : les temps de collation, de toilettes, d'habillage et déshabillage ;
- En orange, toutes les activités reprises dans les domaines des Socles : français, formation mathématique, éveils, éducation artistique, éducation physique, éducation par la technologie, cours philosophiques ;
- En bleu, les autres temps : temps d'accueil, de sieste durant le temps scolaire.

Les graphiques suivants à gauche reprennent l'ensemble des moments collectés depuis le début de journée jusqu'à la fin de celle-ci, contrairement aux graphiques de droite qui ne reprennent que le temps exclusivement « scolaire » des 28 périodes de base.

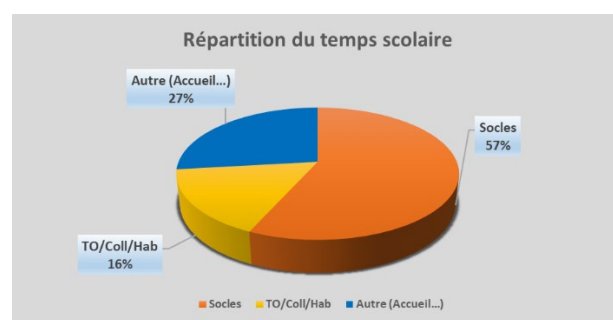
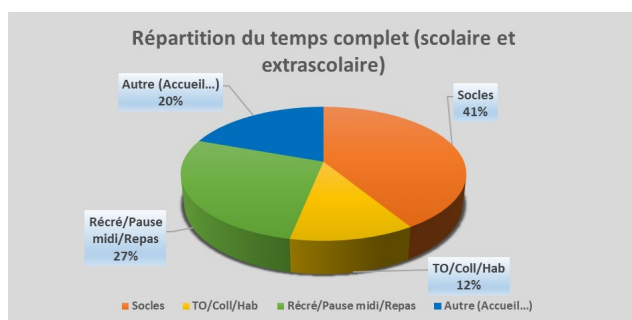


De manière globale, nous pouvons constater sur une journée complète (temps scolaire et extrascolaire) qu'environ 50 % du temps est consacré aux apprentissages « soclés », 25 % au temps de récréation et de repas et les 25 autres % à des moments principalement dédiés au temps d'accueil.

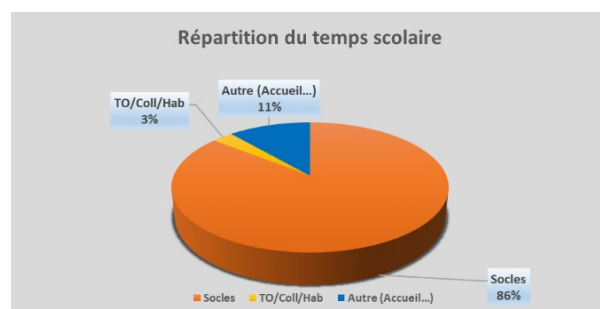
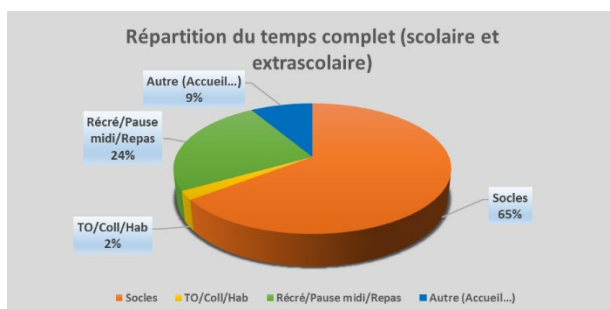
Si l'on se concentre sur le temps scolaire, 2/3 du temps est consacré aux apprentissages « soclés ».

Si l'on sépare les données entre enseignement maternel et les P1-P2 ; nous obtenons les quatre graphiques suivants.

Enseignement maternel



Enseignement primaire (P1/P2)



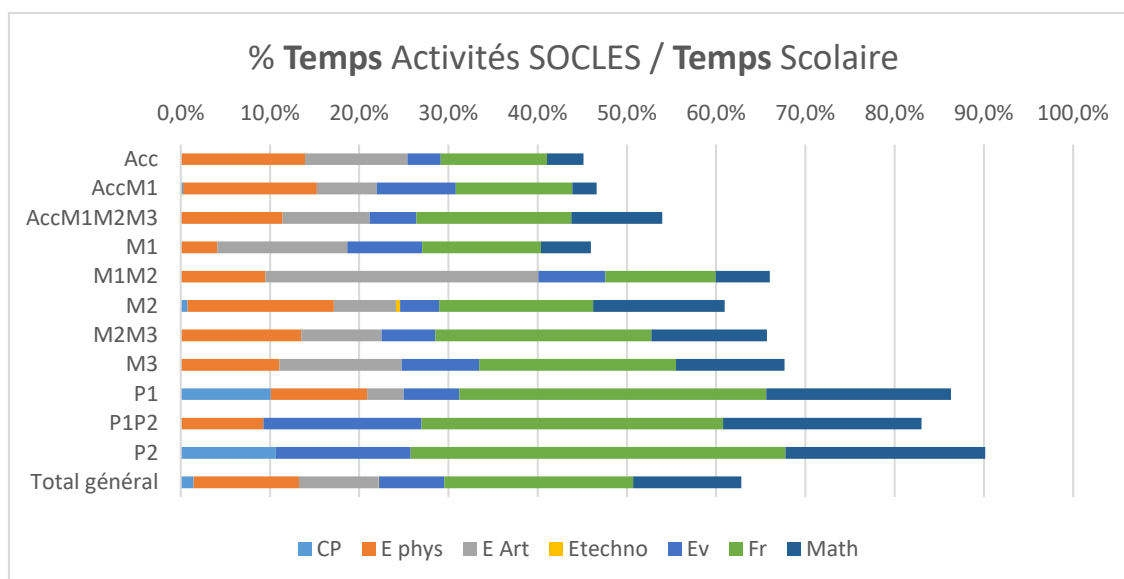
Il apparaît que le temps consacré aux habillages, déshabillages, toilettes, collations et temps d'accueil est nettement plus important dans l'enseignement maternel qu'en P1-P2, tandis que les temps « soclés » sont au contraire plus importants en P1-P2. Cette différence est sans doute due au fait que les soins et les besoins physiologiques de l'enfant prennent plus de temps en maternelle.

On peut dès lors s'interroger quant au nombre de moments d'enseignement prodigués pour favoriser les apprentissages, tous les apprentissages.

c. Les domaines d'apprentissage « soclés », durant le temps scolaire

La plupart des graphiques suivants reprennent en abscisse la configuration des classes visitées, de l'Accueil (Acc) à la P2 et de toutes les classes à plusieurs niveaux. Dans ce cas, tous les niveaux repris sont indiqués pour chaque cas rencontré. L'organisation se fait au départ de la classe des plus jeunes, quel que soit le type considéré (classe à un niveau ou à plusieurs niveaux).

Si la plupart des graphiques se basent sur le nombre de moments relevés, certains, comme le suivant est engendré en fonction des temps relevés. C'est la raison pour laquelle le terme « Temps » est mis en évidence dans le titre à partir de cette rubrique.



Le graphique ci-dessus affine les observations faites au point précédent en détaillant chaque type de classe visitée en fonction des secteurs orange des graphiques circulaires précédents (activités « soclées⁷⁵ »).

Sur la totalité des activités analysées, il y a 45 % d'activités soclées en classe d'accueil, ce pourcentage augmente jusqu'à une valeur de 90 % en P2.

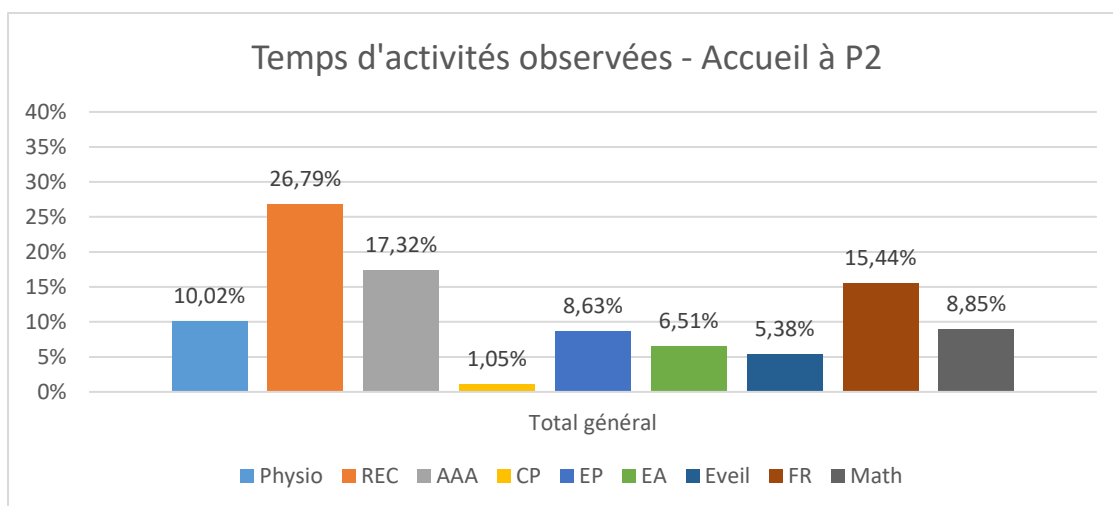
Relayant la rubrique précédente, nous constatons que les activités de français et de formation mathématique augmentent au fur et à mesure de la scolarité des élèves. Par contre, les activités d'éveil artistique observées diminuent fortement dès le passage en primaire.

Relayant une remarque faite ci-devant, il apparaît plus difficile en maternel de « travailler » des domaines soclés quel que soit le moment considéré. Or, de nombreuses compétences peuvent être exercées et approfondies, notamment dans le cadre de la communication orale, de la maîtrise du temps, de l'espace. Toutefois, nous devons relater ici une situation vécue, exceptionnelle, où l'enseignante prépare chacun de ses moments de classe. Exceptionnelle écrivons-nous..., mais réalisée...

d. Domaines et matières

En ce qui concerne les domaines et matières, une précision est à apporter : nous ne nous sommes présentés dans les classes que certains jours de la semaine (voir schéma au point 3.2.3) pour répondre notamment aux sollicitations des inspecteur.trice.s de cours spécifiques afin qu'il.elle.s puissent apporter leur expertise dans leurs domaines ; un certain recul d'interprétation est à privilégier quant à la lecture de nos pourcentages car cela ne correspond pas au relevé que nous aurions pu mener sur plusieurs semaines d'activités dans la même classe.

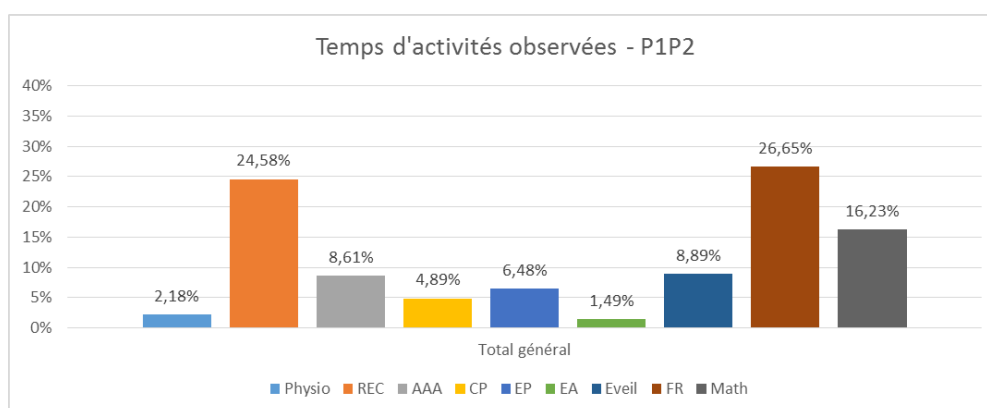
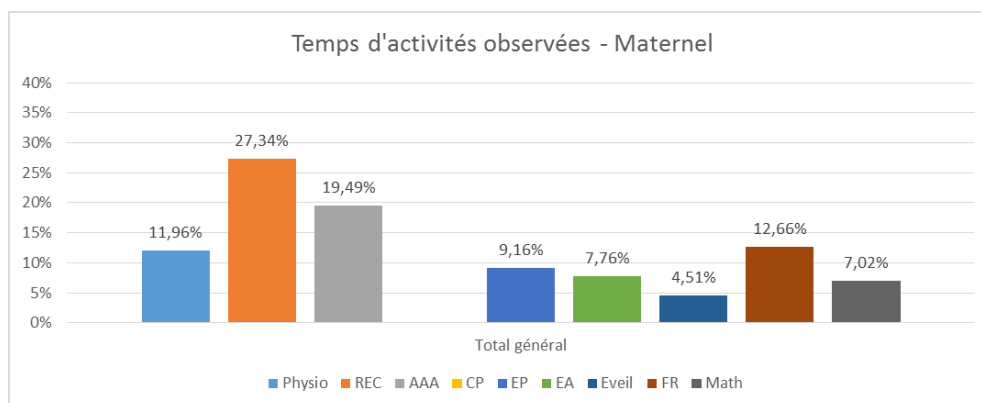
⁷⁵ Cf. note au point 4.1



La majorité du temps d'activités observées est dédiée aux récréations et pauses de midi pour 26,8 %, viennent ensuite les activités dites « autres » (AAA) telles que les jeux libres, rangements, regroupements, calendrier, météo, présences, etc. pour 17,3 %. Les activités de français arrivent en troisième position, pour 15,4 %.

En ce qui concerne les cours philosophiques, le trop petit nombre de classes visitées en P1 et P2 n'a permis de comptabiliser qu'un faible pourcentage dans ce domaine ; nous reprendrons la récolte des informations l'année prochaine lors du travail sur les classes primaires.

En séparant les données maternelles de celles primaires P1-P2, nous obtenons les deux graphiques suivants.



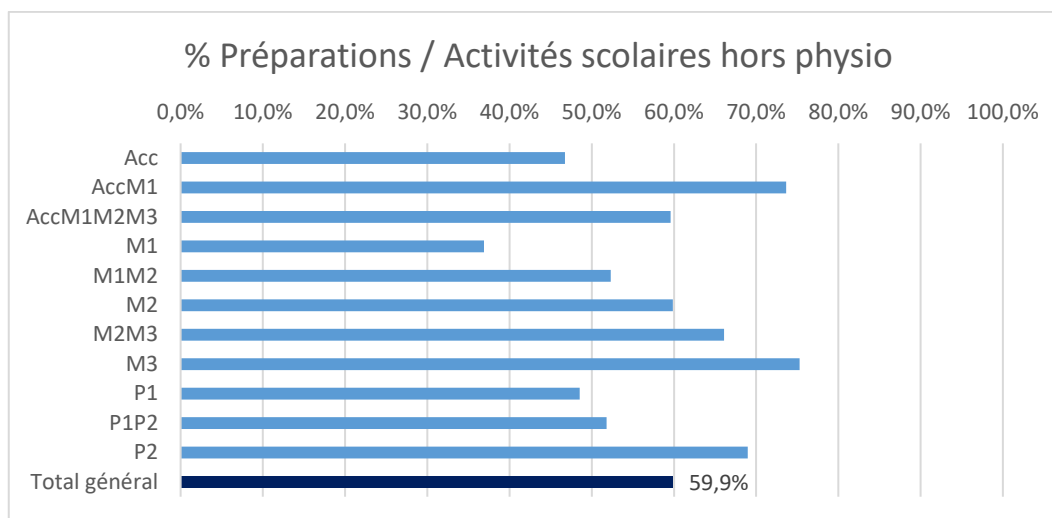
Une comparaison de ces activités entre le maternel et le primaire nous permet de tirer les constats suivants :

- Une très forte diminution du temps dévolu aux besoins physiologiques des enfants qui passe de presque 12 % en maternelle à 2 % en primaire, compte tenu de la propreté *logiquement* acquise en fin de maternelle.
- Le pourcentage des récréations et pauses de midi sont à 2 % près identique en maternelle et en P1-P2.
- Les activités dites « Autres » sont proportionnellement plus importantes dans les classes maternelles (19,49 %), qu'en P1-P2 (8,61 %).
- La valeur donnée aux cours philosophiques (0 % en maternelle et 4,89 % en P1-P2) s'explique par le fait qu'il n'y a pas d'organisation spécifique de ces cours dans l'enseignement maternel.
- À part en psychomotricité (9,16 % - 6,48 %) et en éducation artistique (7,76 % - 1,49 %) où le pourcentage est plus élevé en maternelle, pour tous les autres domaines celui-ci a plus que doublé en P1-P2 : éveil (4,51 % - 8,89 %), français (12,66 % - 26,65 %), formation mathématique (7,02 % - 16,23 %).

Nous attirons le lecteur sur le fait que ces pourcentages correspondent à ce qui a été vécu uniquement durant nos journées d'investigation. Néanmoins, les 92 relevés de prises d'indices, confrontés à nos pratiques de terrain permettent de confirmer un basculement entre la part importante en maternelle de temps « d'accueil », principalement l'arrivée à l'école, ou répondant aux besoins physiologiques, et une part grandissante des domaines d'apprentissages sociés en primaire. Ce basculement se produisant progressivement des plus jeunes aux plus âgés.

e. Les préparations des enseignant.e.s

i. Présence de préparations

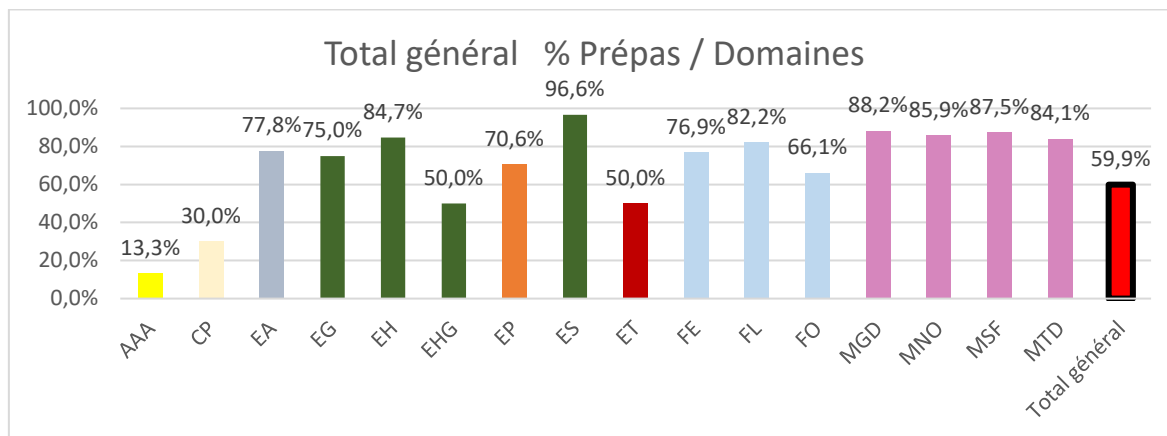


Malgré le fait que la circulaire n°205 du 27 mai 2004 rappelle la nécessaire et obligatoire rédaction de documents de préparation, on remarque ci-dessus que sur 1815 moments d'activités d'enseignement observées, 1085 d'entre eux ont fait l'objet d'une préparation c'est-à-dire seulement 60 %. Il est à noter que si, en classe d'accueil, on en retrouve une moindre quantité, celle-ci s'explique par le fait que dans les classes des plus jeunes, un temps important (parfois l'entièreté de l'après-midi) est consacré à la sieste, moment qui n'exige pas de préparation.

Lors de la lecture approfondie des journaux de classe, on relève deux types de documents : des préparations pour les nouveaux enseignements et des fiches pour les activités récurrentes. Ces dernières se traduisent sous la forme de préparations génériques et n'envisagent pas ou peu d'évolution possible dans les apprentissages. Cette forme de document est essentiellement utilisée lorsqu'une même démarche est dupliquée (étude d'un phonème, exploitation d'un livre...). Ces fiches servent de nombreuses années voire durant toute une carrière. Généralement, elles proviennent de divers.e.s collègues, de sites internet les plus variés, voire d'une « époque lointaine ». Elles sont souvent collectées et rassemblées de façon aléatoire au fil de la carrière. À l'opposé de ce type de préparation, on peut regretter la trop rare présence de préparations qui envisagent des apprentissages nouveaux.

On peut aussi déplorer que lorsque l'enseignant.e s'inspire de sites internet ou de manuels scolaires pour l'élaboration de ses préparations, il.elle n'effectue que très rarement une modification, une adaptation et une appropriation des idées qu'il.elle trouve, voire des documents eux-mêmes. Fréquemment ceux-ci sont repris tels quels dans leur « entièreté » ne faisant l'objet d'aucun ajustement en regard de la situation particulière de la classe (vécu de la classe, du lieu de l'établissement...).

Le graphique ci-dessous reprend les mêmes données, cette fois-ci selon l'axe des domaines considérés (Temps autres, Cours philosophiques, Éducation Artistique, Éveil géographique, Éveil Historique & Géographique, Éducation Physique, Éveil Scientifique, Éducation par la Technologie, Français Écrire, Français Lire, Français Oral, Math Grandeurs, Math. Nombres & Opérations, Math. Solides & Figures, Math. Traitement de données). Certains domaines sont très peu représentés (CP, EG, EHG, ET, MGD), leur pourcentage doit donc être pris avec prudence.

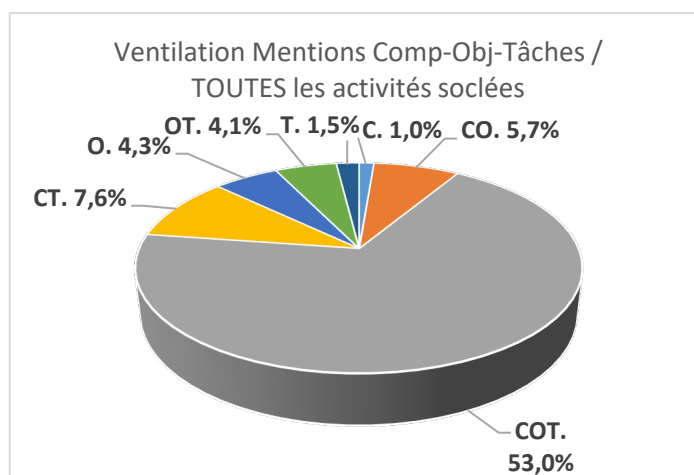


Les pourcentages ci-dessus sont interpellant : seulement 60 % des activités préparées rencontrent une des disciplines énoncées dans les Socles de compétences (en ce compris les « AAA ») et donc, de facto, 40 % des activités n'émanent pas des programmes et donc ne correspondent pas à ce qui est attendu, avec les réserves émises (temps de sieste...).

Nonobstant, il ressort des points positifs comme le pourcentage plus élevé de préparations (70,6 %) consacrées à l'éducation physique ainsi qu'à la psychomotricité : constat fort heureux puisque cette discipline envisage la notion de corps respecté (corps, image du corps, corps investi, réinvesti, corps dans sa relation à l'autre corps, corps dans le réel et dans l'imaginaire). De plus, outre le fait d'éduquer le corps, l'activité motrice utilise celui-ci comme moyen pour aborder les différentes matières, le corps étant l'outil idéal et le plus porteur pour apprendre à un jeune âge.

ii. Mentions Compétences – Objectifs – Tâches

Le graphique ci-dessous reprend trois indications d'intention pédagogique différente, à savoir la compétence (C), l'objectif (O) ou la tâche (T). Toutes les combinaisons sont indiquées, jusqu'à celle qui mentionne les trois (C, O et T).



Si dans la circulaire n°205 du 27 mai 2004, il est stipulé que les documents de préparation doivent reprendre notamment l'intention pédagogique, l'article 5 du décret Missions définit, lui, les Socles de compétences comme le référentiel présentant les compétences de base à exercer ou encore les compétences disciplinaires à acquérir dans chaque discipline scolaire.

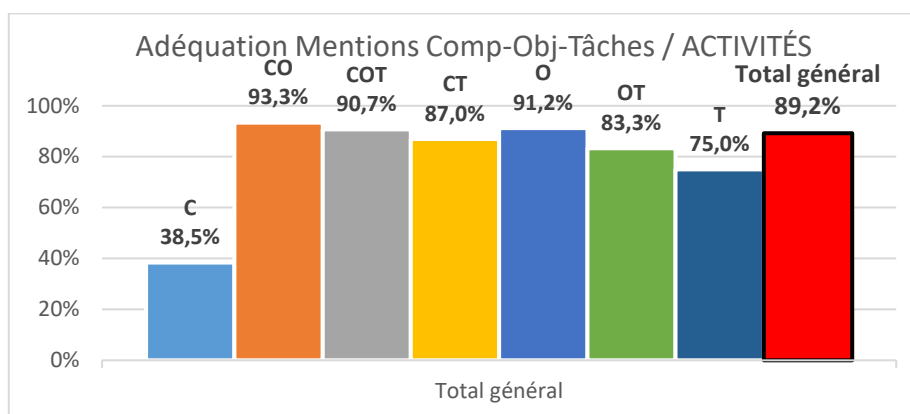
Sur 1316 moments d'activités qui font référence aux Socles de compétences, on en relève 1016 (soit 77 %) qui mentionnent une intention pédagogique de compétence, d'objectif ou de tâche. En décomposant ces 77 %, on constate que seuls 53 % indiquent ces trois composantes, c'est-à-dire qui précisent à la fois la compétence, l'objectif et la tâche (COT). Toutefois, cette affirmation est à nuancer puisque ni l'adéquation à l'activité observée ni la cohérence de ces trois paramètres ne sont prises en compte dans ce graphique, sans compter le fait que certaines préparations reprennent parfois plusieurs voire une liste de compétences (visées ou sollicitées) pour une seule et même activité.

Les 24 autres pourcents de moments de préparations analysées reprennent une intention pédagogique partielle.

Sur la seule base de ces mentions, nous pouvons donc constater qu'une moitié reprend les trois composantes, un quart en reprend une partie et un dernier quart n'en reprend aucune.

iii. **Adéquation entre les compétences, objectifs, tâches si écrits dans les préparations et les activités vécues**

Ce graphique reprend les mêmes abréviations que le graphique précédent.



Lorsqu'on se trouve en présence d'une préparation qui envisage une intention pédagogique, le lien entre ses composantes correspond à l'activité dans 89 % des cas.

Les plus hauts pourcentages de concordance se situent en présence d'un objectif annoncé (seule composante reprise ou en combinaison avec une compétence ou une tâche), ce qui apparaît logique, car la prise d'indice demandait s'il y avait adéquation entre l'objectif annoncé et l'activité vécue.

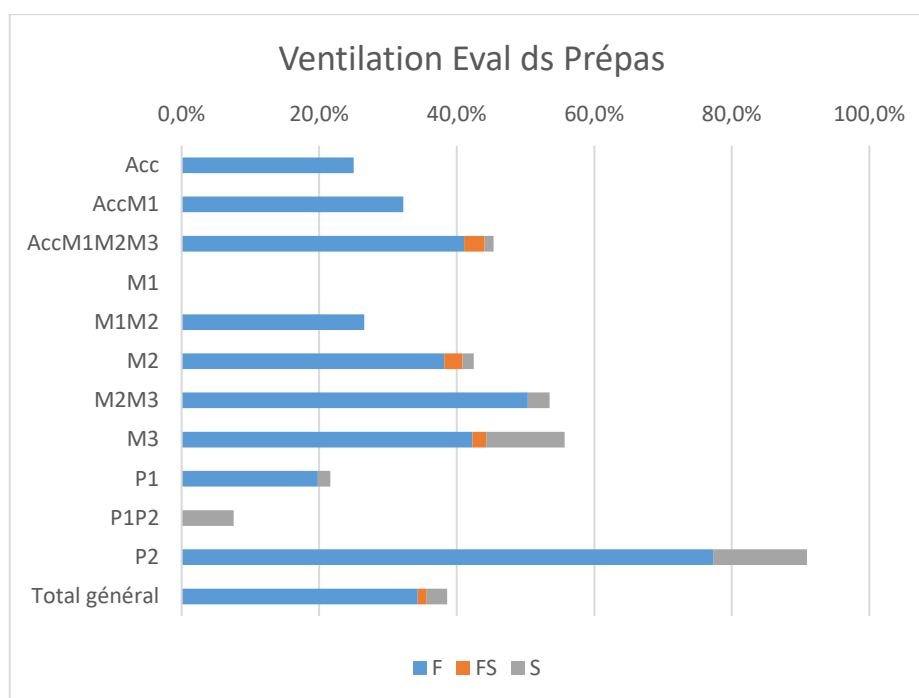
La correspondance la plus basse se situe lorsque seule la compétence est précisée. En effet, dans ce cas, il est coutumier de constater une distorsion entre la compétence à développer et la tâche à réaliser. Le libellé de la compétence se révèle être source de problème : l'intitulé est très/trop souvent repris dans son intégralité signe qu'il n'est pas toujours appréhendé et donc compris en profondeur par les enseignants puisqu'impossible à atteindre dans son entièreté.

Il est aussi courant de constater un amalgame entre le libellé de l'objectif et la tâche. Ceux-ci ne font qu'un lorsque l'objectif ciblé est opérationnalisé et non formulé en termes d'apprentissage.

De plus, les habitudes d'enseignement persistent et prévalent encore trop souvent sur les programmes et donc les savoirs, savoir-faire et attitudes envisagées dans les Socles de compétences.

iv. Mention de l'évaluation

Le graphique suivant relève si dans la préparation, il y a mention d'une évaluation formative (F), formative et sommative (FS) ou uniquement sommative (S).



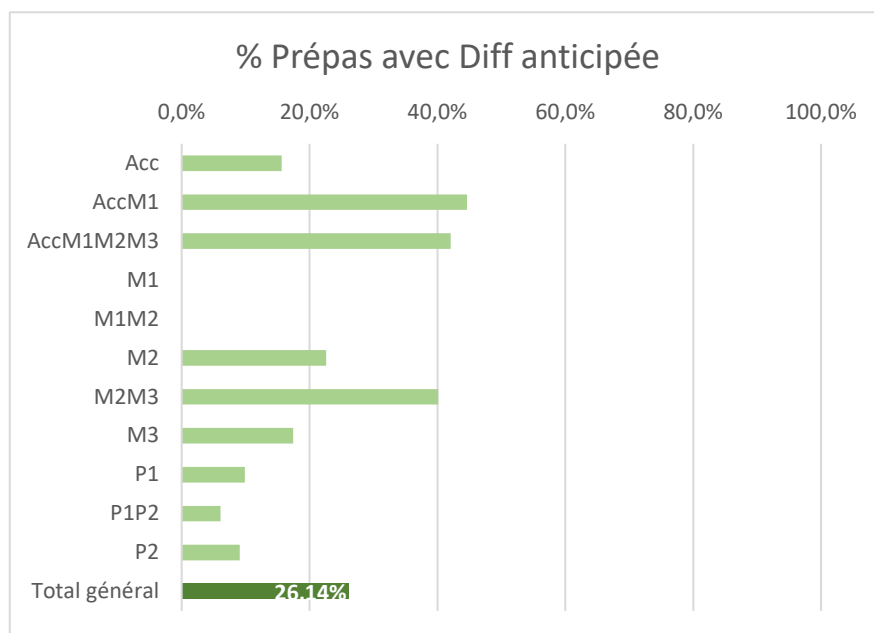
À l'article 5 du Décret Missions, il est précisé que les épreuves à caractère sommatif doivent être envisagées à la fin des séquences d'apprentissage afin d'établir le bilan des acquis des élèves, mais aussi que d'autres évaluations (dont l'autoévaluation) doivent, elles, être effectuées en cours d'activité dans le but d'apprécier le progrès accompli par l'élève et de comprendre la nature des difficultés rencontrées lors d'un apprentissage. L'objectif étant d'améliorer, de corriger et de réajuster le cheminement de l'élève. Ce qui est appuyé par l'article 15 du même décret prônant notamment l'évaluation formative.

Si l'on devait se satisfaire, au regard du graphique, d'une écrasante majorité de moments signalant une évaluation formative, il faut malheureusement constater que sur 1316 moments d'activités observées, on en relève seulement 508 annonçant une évaluation, quelle qu'elle soit. Ce qui représente globalement moins de 40 % de ce qui a été observé.

Si l'évaluation est davantage présente en P2 (en relevant le peu d'activités observées dans cette seule année), au niveau maternel, on rencontre une minorité de moments consacrés à l'évaluation, excepté en M2 et M3. Lorsque celle-ci est présente, elle apparaît sous deux formes : soit la formulation d'un ressenti par rapport aux activités de la journée soit l'évaluation formative en cours d'apprentissage lors de laquelle l'enseignant.e remarque les erreurs et tente de comprendre les démarches de l'élève pour pouvoir l'aider à ne plus se tromper.

Les relevés ci-dessus ne peuvent pas tirer de tendance entre les classes à un niveau par rapport aux classes à plusieurs niveaux.

v. Différenciation anticipée



Selon le décret "Missions" du 24 juillet 1997 (art 5, §12), la pédagogie différenciée est *"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"*. Soit l'enseignant.e ou l'équipe éducative font varier la pédagogie, le matériel, la dynamique de classe dans le but de rejoindre le plus grand nombre d'apprenants soit ils adaptent les interventions à un ou plusieurs élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Si cette démarche pédagogique figure dans les prescrits légaux depuis plus de vingt ans, il convient de constater qu'elle n'apparaît que très exceptionnellement dans les préparations consultées notamment lors de cette investigation.

En lisant le graphique ci-dessus, on pourrait penser que les enseignant.e.s des classes organisées d'une manière « verticale » sont plus attentif.ve.s à développer cette pratique. Malheureusement, il s'agit seulement ici du reflet d'une organisation d'activités variées en regard des différents âges du public qui fréquente ce type de classe et concerne tout au plus quelques adaptations des consignes ou encore de la tâche à effectuer.

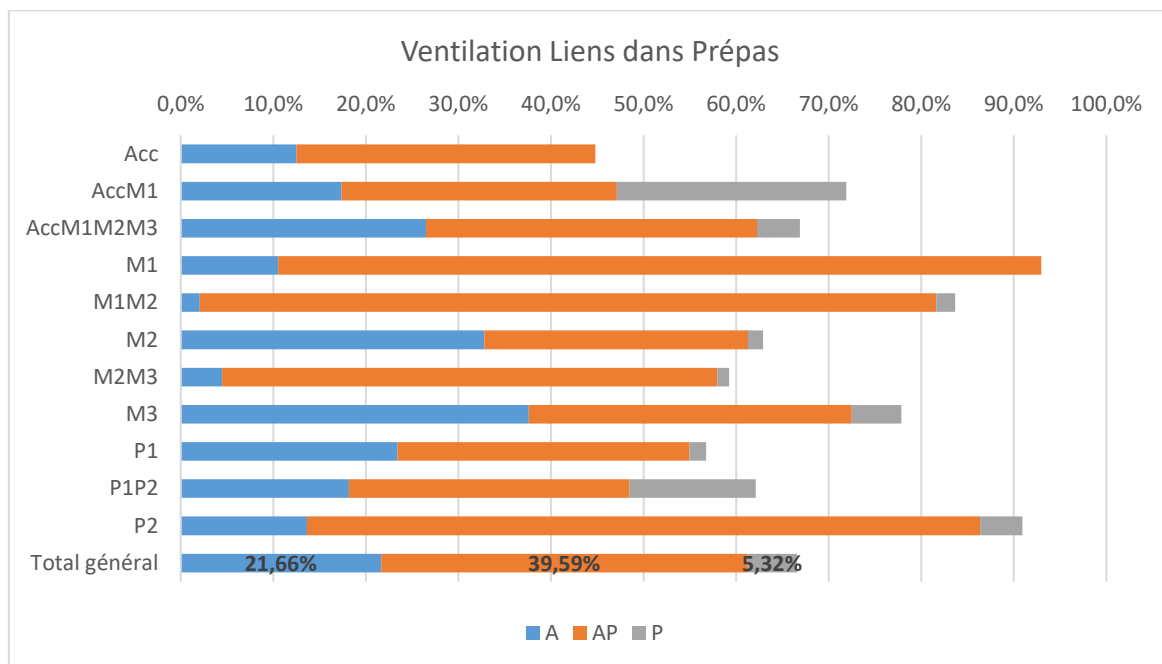
Dans les classes verticales (M1-M2-M3), on regrette que trop souvent, les activités soient pensées et dispensées pour un niveau de 2^e maternelle. Les plus jeunes sont placés face à des savoirs et savoir-faire inadaptés en regard de leurs capacités (intellectuelles, motrices...) et les M3 se voient assigner des compétences en deçà de ce qu'ils sont en droit d'attendre à leur âge.

Toutefois, dans la pratique, on perçoit fréquemment un semblant de différenciation sous la forme d'une aide (souvent individualisée) apportée aux élèves. Celle-ci est davantage gérée au coup par coup en fonction de situations ponctuelles qui se présentent plutôt qu'anticipées et imaginées au travers de dispositifs définis et élaborés. La différenciation porte le plus souvent sur la tâche que sur la réflexion.

En complément, si l'on se réfère à la partie théorique, il serait judicieux de prévoir plusieurs procédés de différenciation dont notamment un temps « élastique » ainsi que des temps répondant mieux aux besoins chronobiologiques des enfants, surtout les plus jeunes.

vi. Liens avec ce qui précède ou suit l'activité

Le graphique suivant indique si la préparation s'inscrit dans un principe de continuité en mentionnant un lien Antérieur (A), un lien Postérieur ou un lien Antérieur Et un lien Postérieur (AP).



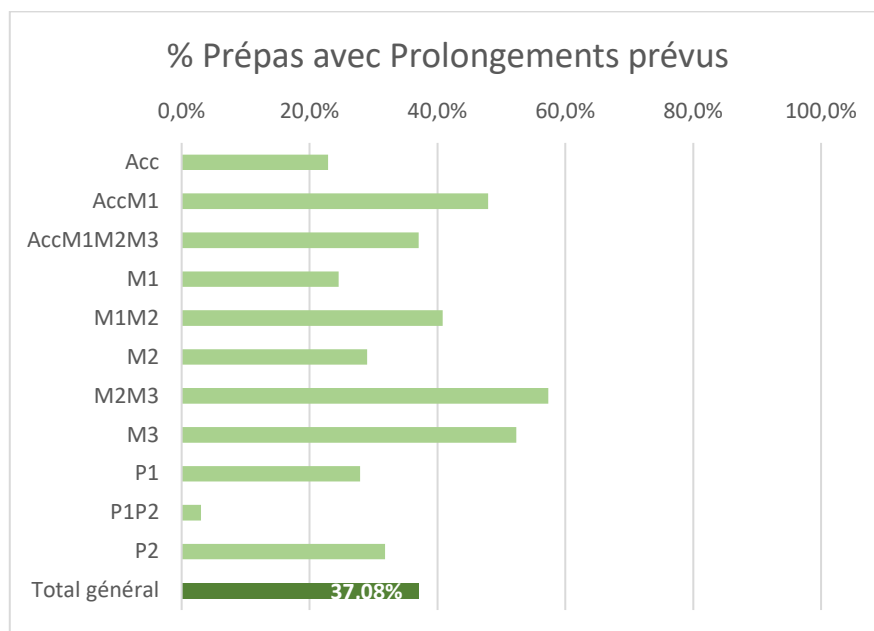
L'organisation en cycles prévue dans les prescrits légaux a pour but, outre le fait d'interdire le redoublement, d'assouplir les progressions et ainsi permettre à l'élève de parcourir son cursus à son rythme et d'une manière continue.

Or, si l'analyse des données laisse apparaître des liens limités entre les activités, il n'en existe pas moins des carences au niveau des planifications et donc des liens à tisser entre les activités. En effet, la prise en compte des activités antérieures et postérieures (AP) reste réduite (40 % globalement). Le lien entre chacune d'elles apparaît surtout au niveau du sujet traité et non de la matière ou des savoir-faire à envisager avec les élèves. Le rapport avec ce qui a été abordé précédemment est habituellement furtif et sert, tout au plus, à l'introduction d'une nouvelle activité.

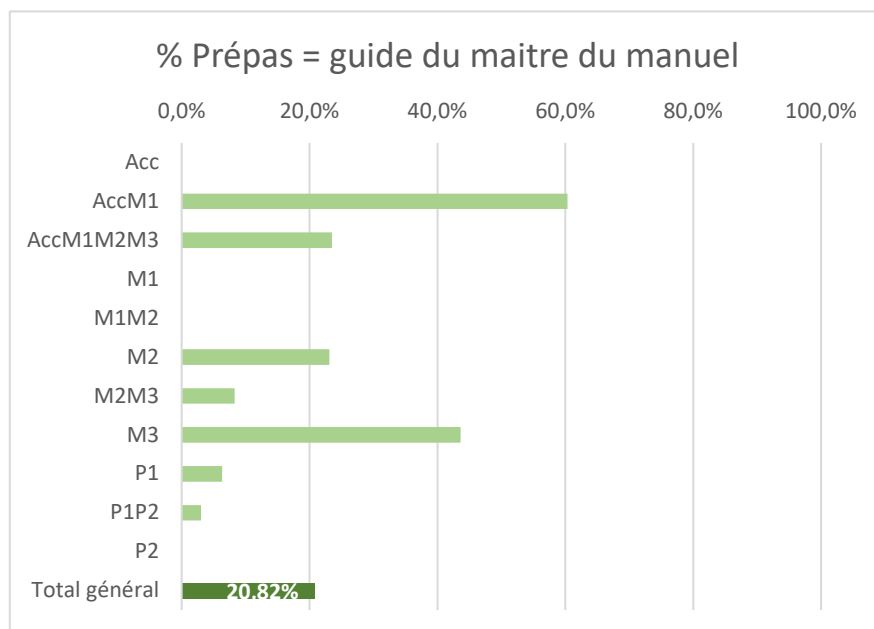
Le plus souvent, les préparations se présentent sous la forme de documents juxtaposant les activités. Le fait d'envisager un prolongement réel en termes d'apprentissage reste exceptionnel (5 % globalement). Force est de constater que ce concept n'est pas utilisé, voire maîtrisé et donc trop rarement employé ou alors dans une forme inexacte voire galvaudée comme lorsque l'élève est placé.e face à des exercices d'application (d'un même niveau taxonomique) à réaliser « en plus », trop rarement « en mieux ».

Dans ces conditions, il est bien difficile d'envisager et donc voir pratiquer une solide continuité de fond.

Le graphique suivant ne reprend que les liens postérieurs (qu'ils soient seuls ou en combinaison avec des liens antérieurs). Globalement un tiers des moments observés sont reliés à une préparation envisageant explicitement une continuité ultérieure à l'activité.



vii. Utilisation du guide de l'enseignant.e (manuel)



La circulaire n°205 du 27 mai 2004 rappelle que l'organisation et la rédaction de ces documents de préparation relèvent de l'autonomie professionnelle de chaque

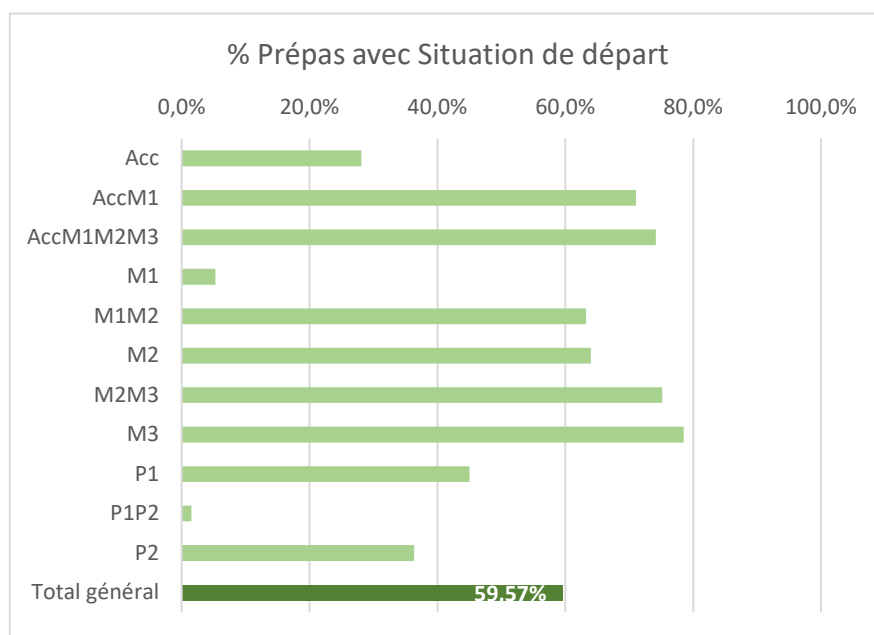
enseignant et que des renvois vers d'autres documents de référence sont acceptables (préparation de l'enseignant.e, d'un manuel...).

Les pourcentages relevés dans le graphique ci-dessus montrent une grande variabilité de la pratique d'utilisation d'un manuel ou d'un quelconque guide didactique, quelle que soit l'année considérée.

Complémentairement sur la base de nos visites de classe, contrairement au niveau primaire où bon nombre d'enseignant.e.s utilisent des livres d'apprentissages et d'exercices dans les domaines du français ou de la formation mathématique, l'utilisation du manuel en maternelle est une denrée rare.

Au-delà du manuel à proprement dit, c'est surtout l'utilisation de documents tirés de sites internet qui est privilégiée avec les plus jeunes. En effet, si en primaire c'est la démarche proposée dans l'ouvrage qui intéresse, chez les plus petits, c'est la recherche d'idées et de documents « tout prêts » qui motive l'enseignant.e. Trop souvent d'ailleurs, ces documents sont simplement dupliqués et présentés tels quels sans la moindre adaptation en regard de la réalité de terrain et du vécu de la classe.

viii. **Mention de la situation de départ**



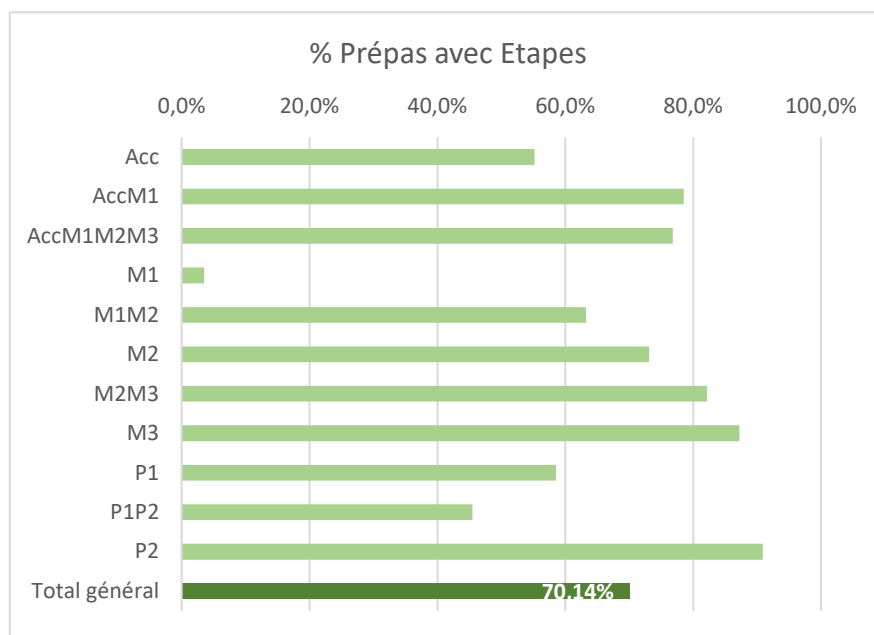
Outre la circulaire n°205 du 27 mai 2004 qui stipule que les documents de préparation doivent reprendre des informations pédagogiques qui précisent notamment la situation de départ de toute activité, dans les socles de compétences, il est demandé d'aborder les apprentissages via une situation de départ et plus précisément une situation problème. Idéalement, celle-ci doit concerner les élèves et être porteuse de sens pour celui qui apprend.

Or, d'une manière générale, on constate que 40 % des moments liés à une préparation ne contiennent pas de situation de départ ou lorsqu'elle est présente, elle n'est que très rarement en phase avec le vécu ou la réalité de la classe (situation reprise d'année en année, situation artificielle, situation irréalisable, copiée d'un livre ou d'un site internet et non adaptée...).

La situation de départ (quand elle existe) ne sert régulièrement qu'à « lancer » l'activité pour finir très rapidement par être oubliée, n'étant qu'un prétexte introducteur. Peut-être est-ce dû au fait que l'enseignant.e accorde trop peu d'importance au sens même de l'activité complète ou encore à un intérêt trop faible qu'il.elle accorde à la relation entre les apprentissages et le vécu de l'enfant.

Les résultats relevés dans le graphique ci-dessus sont à ce propos révélateurs de grande variabilité entre niveaux, voire entre enseignant.e.s...

ix. Mention des étapes de l'activité



Même si la circulaire n°205 du 27 mai 2004 stipule aussi que les préparations doivent reprendre des informations d'ordre pédagogique, dont les étapes principales de l'activité, le graphique révèle que seulement 70 % des moments reliés à une préparation présentée répondent à cette exigence.

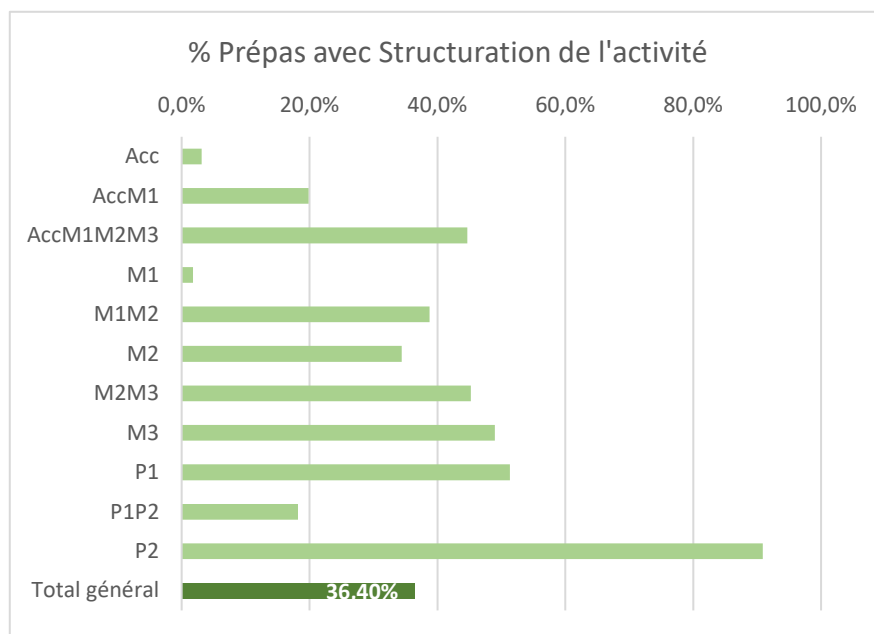
Les 30 % qui ne fournissent pas cette mention proviennent pour la plupart d'enseignant.e.s qui ne rédigent plus ou pas de préparation parce qu'il.elle.s considèrent peut-être que leur expérience « suffit » et qu'il.elle.s sont « rôdé.e.s ». Ici encore, l'expérience des enseignant.e.s, sur la base de nos visites de terrain, montre la diversité des pratiques sans lien direct entre le nombre d'années accomplies et le respect des exigences légales.

Dans le cas où ces informations figurent, certaines sont inutiles ou encore tellement succinctes qu'elles ne permettent pas d'envisager les grands moments liés à l'apprentissage en jeu puisqu'ils ne sont pas repris explicitement.

En primaire, pour les disciplines du français et de la formation mathématique, l'enseignant.e s'en tient à suivre scrupuleusement les étapes formulées dans le guide quand il.elle ne décide pas d'en passer ou d'accélérer abusivement en fonction du temps dont il dispose. Ne maîtrisant pas forcément l'activité prévue, on se rend alors compte de l'irréversibilité du temps qui passe, du temps inexorablement *passé*...

Cette image qui peut apparaître sombre, ne doit pas masquer d'autres pratiques démontrant la maîtrise de l'enseignant.e. La diversité des observations ne peut que renforcer notre sentiment d'« école à (au moins) deux vitesses ».

x. Mention d'une structuration des apprentissages



La structuration constitue cette étape nécessaire de la mise en relation d'un nouvel élément avec une structure existante.

S'il est important de concevoir des moments dont l'objectif prioritaire correspond à cette mise en relation, et ce tant à la fin d'un sujet d'étude que durant les apprentissages, l'analyse actuelle met en évidence que moins de 40 % des préparations observées indiquent une quelconque structuration. De plus, lorsqu'il y a structuration, elle se passe généralement au terme d'une activité pour établir le bilan de ce que l'on a appris au cours des 25 ou 50 minutes écoulées.

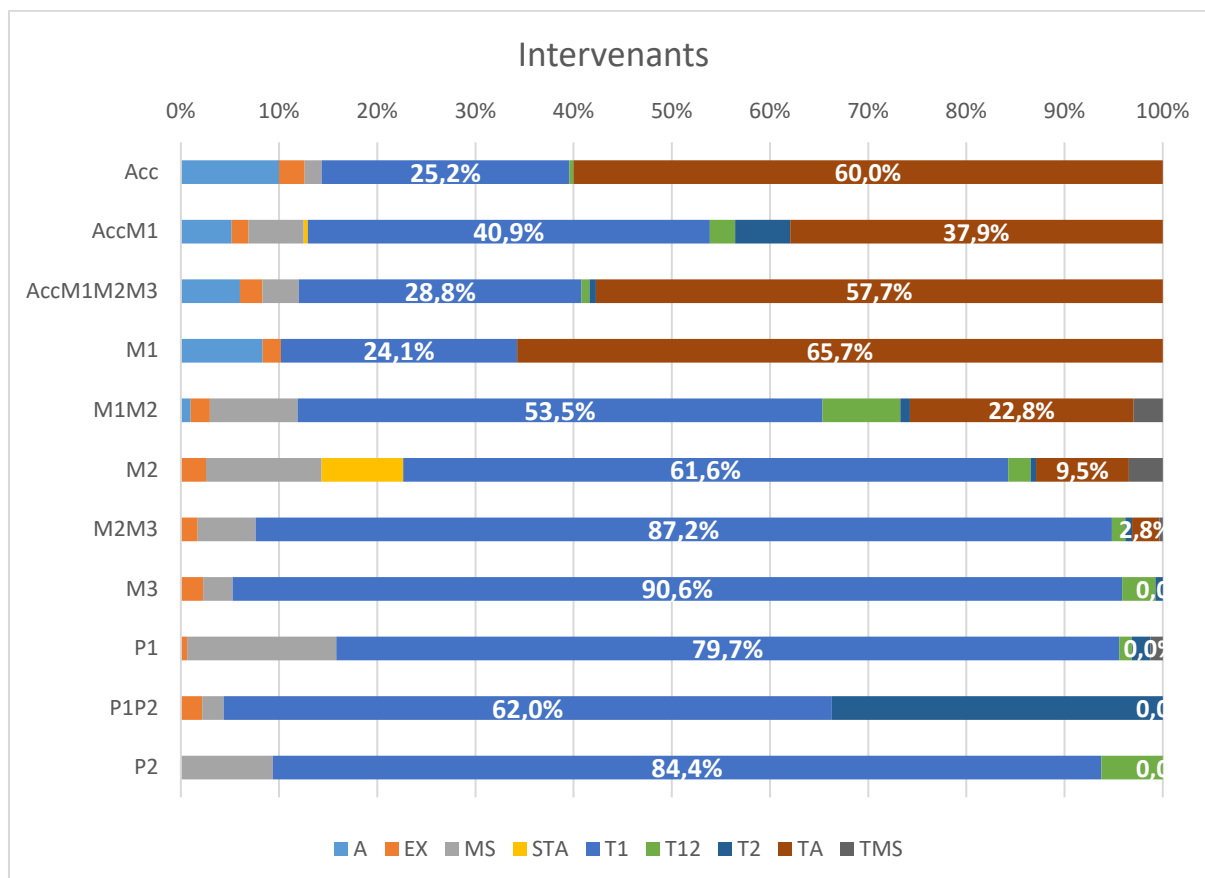
Lorsqu'elle existe, la structuration est habituellement préparée et fournie par l'enseignant.e (synthèse à lire préparée, copiée d'un livre, texte lacunaire...) et donc rarement réalisée par les élèves et/ou avec l'enseignant.e. Pourtant, il ne peut y avoir structuration que si elle est menée par l'élève lui-même, l'enseignant.e ne pouvant jouer qu'un rôle d'incitateur et de personne ressource. Pour ce faire, et avec les élèves, il.elle prendra alors le temps de réévoquer les activités antérieures, les mettre en relation et construire avec sa classe des invariants plus larges. La synthèse sera alors construite et élaborée à partir d'un ensemble de situations de référence, afin d'en dégager le caractère plus général.

Quant au classement de ces synthèses (c'est-à-dire provenant majoritairement de l'enseignant.e), il est trop rarement envisagé (peu de cahiers/fardes regroupent ces synthèses avec une table des matières, un tableau d'avancement des avancements...).

f. Les intervenants

Lors des visites de classes, nous avons listé tou.te.s les intervenant.e.s⁷⁶ ayant participé à la journée de classe vécue.

Dans le graphique ci-dessous, les deux séries de pourcentages repris concernent des moments d'activité assurés par le/la titulaire seul.e (bleu moyen) et d'autres moments assurés conjointement titulaire et aide (marron).



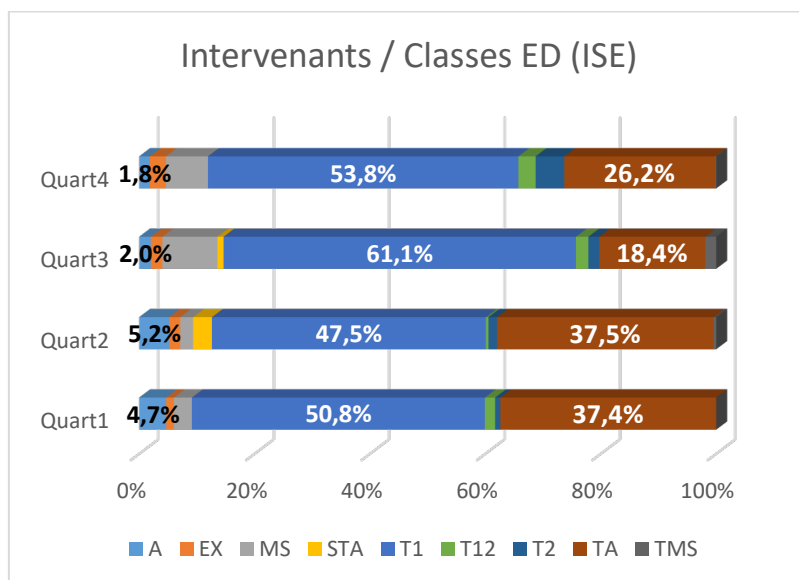
En ce qui concerne les aides apportées aux enseignant.e.s, nous remarquons que les élèves de classe d'accueil bénéficient d'une aide pour 60 % des moments d'activités scolaires et que lorsqu'on arrive aux classes de M2, hormis les classes regroupant toutes les classes maternelles, cette aide diminue pour disparaître en M3.

Croisant cela avec le graphique suivant, sur la même base de données, mais cette fois en focalisant sur les quatre quartiles de classes d'encadrement différencié, une part importante d'aide est attribuée aux quartiles 1 et 2 à la différence des quartiles 3 et 4. Sachant que seul le quartile 1 bénéficie d'aides matérielles et humaines supplémentaires liées à l'encadrement différencié, on peut s'étonner de ne pas avoir plus de différence entre les deux premiers quartiles. Peut-être est-ce dû au fait que certaines écoles

⁷⁶ Intervenants : À = aide, Ex = personne externe à l'établissement, MS = maître.sse de cours spécifique, STA = titulaire et stagiaire, T1 = titulaire principal, T12 = 2 cotitulaires, T2 = titulaire 2 (cotitulaire), TA = titulaire et aide, TMS = titulaire et maître.sse de cours spécifique

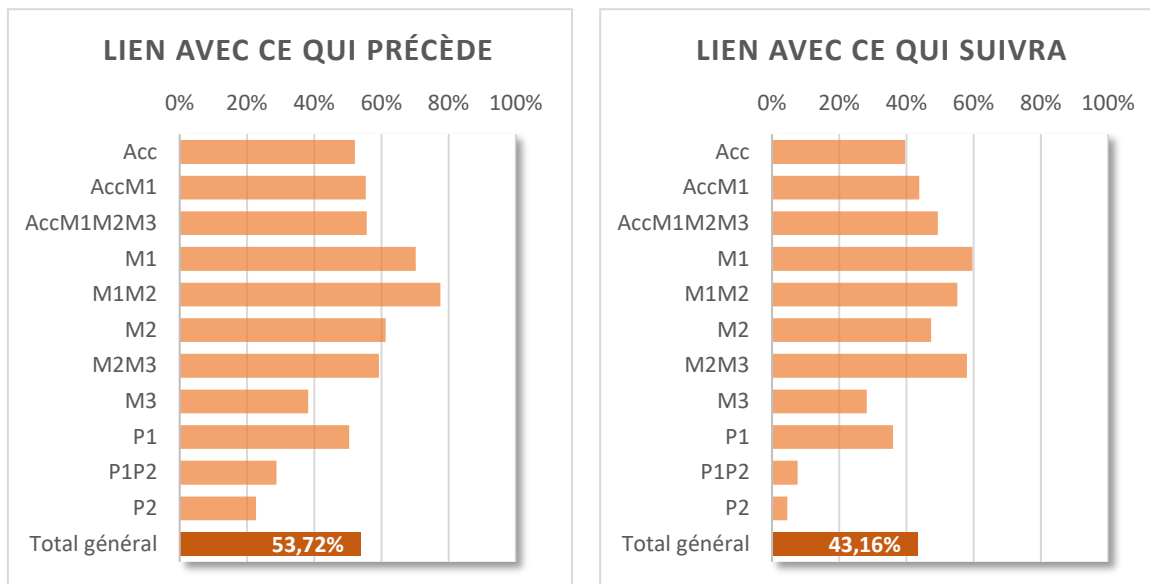
privilégient un nombre plus important de classes plutôt que placer plus d'aides dans les classes déjà constituées.

On peut également remarquer que les enseignant.e.s de cours « spéciaux » travaillent quasi exclusivement seul.e.s.



g. Les activités

i. Font le lien avec ce qui précède ou qui suivra

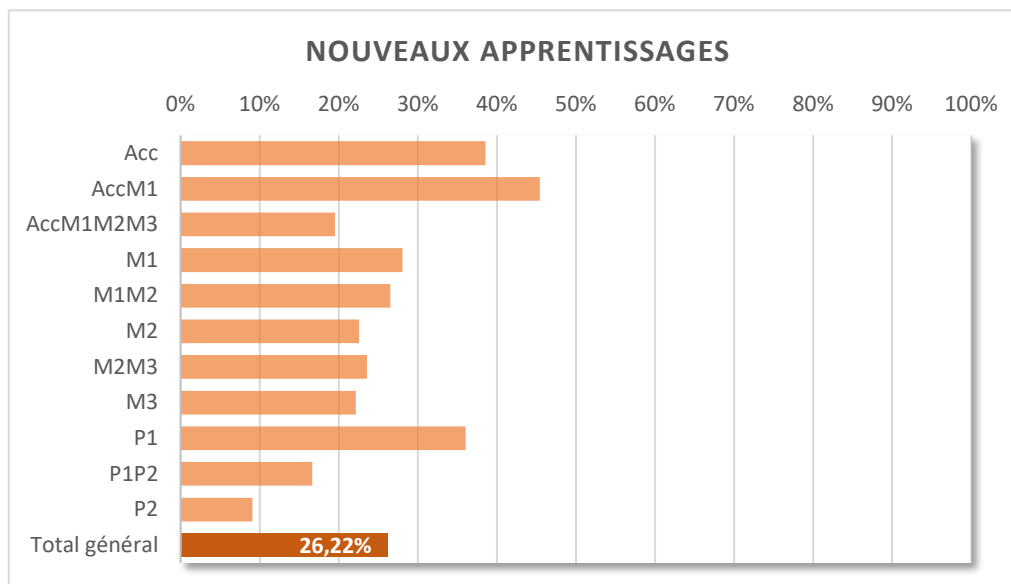


Les deux graphiques, à relier avec ce qui se trouve dans les préparations, montrent une diversité des pratiques tentant de faire le lien entre les activités, qu'elles soient antérieures (un peu plus de la majorité des cas observés) ou postérieures (moins de la moitié des cas). Ici aussi, il n'y a pas de tendance nette entre les différents types de

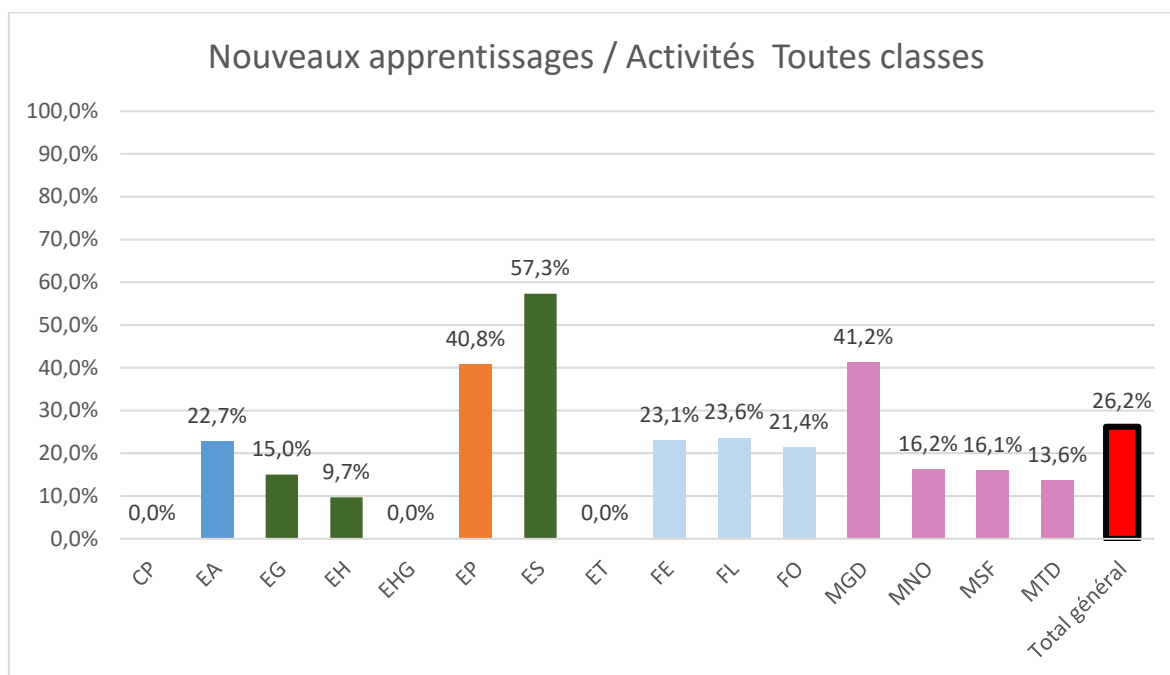
classe, même si l'on observe de meilleurs résultats parallèles en milieu de niveau maternel. Peut-être est-ce dû à leur positionnement au sein de ce niveau.

À remarquer également le faible taux des M3 et P1, alors que ces deux années constituent une charnière entre le niveau maternel et celui de primaire. Sachant que cette charnière est un maillon faible de continuum pédagogique, il faudrait dès lors s'interroger quant à ces pratiques insuffisamment observées.

ii. Introduisent de nouveaux apprentissages

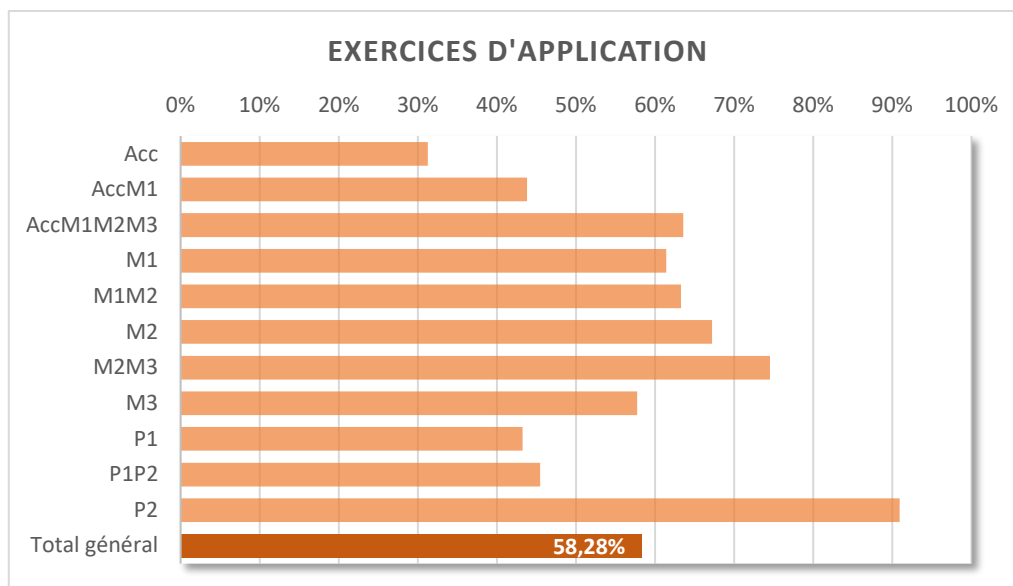


Les moments d'activités observées n'ont pas amené beaucoup de nouveaux apprentissages, globalement un moment sur quatre. Néanmoins, le début de chaque niveau, maternel ou primaire, semble constituer un meilleur terrain à ce qui devrait être une pratique majoritairement suivie.



Complémentairement au graphique précédent, et avec la prudence qui s'impose sur la base parfois de peu de moments d'activité (pour rappel CP, EG, EHG, ET et MGD), seuls les moments consacrés à l'éducation physique et à l'éveil scientifique ont amené de nouveaux apprentissages, relevant l'ensemble à 26 %. Que dire alors des autres domaines comme le français juste au-dessus des 20 % et de la formation mathématique globalement sous cette barre de pourcentage bien maigre ?

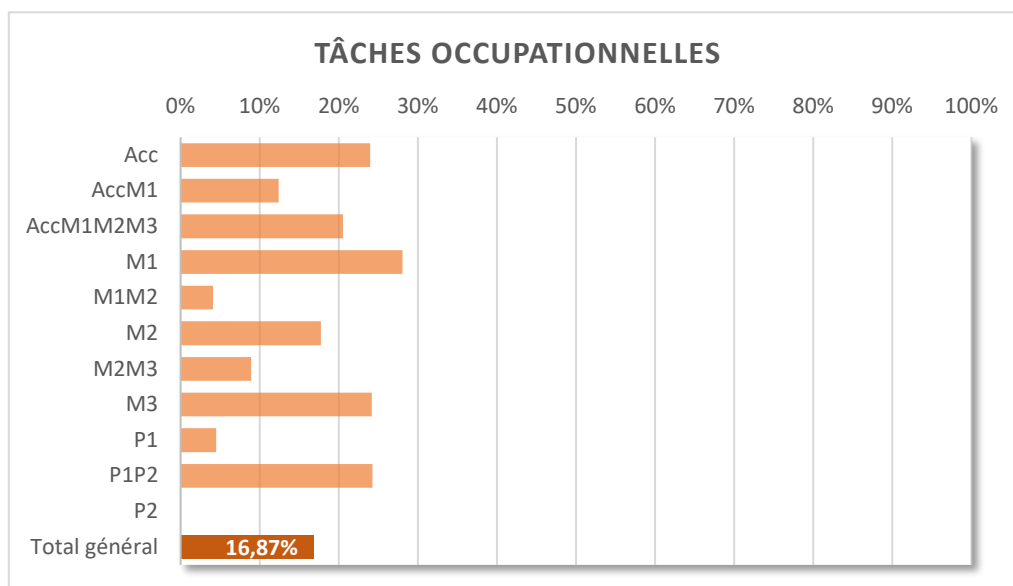
iii. Contiennent des moments d'exercices d'application



Faisant le lien avec le point précédent, il y a une majorité de moments liés aux exercices d'application. Ce qui peut apparaître logique, puisque s'il n'y a pas de nouveaux apprentissages... La comparaison de leur tendance générale de la classe d'accueil à celle de P2 est d'ailleurs fortement croisée : Plus de l'un entraîne moins de l'autre et vice-versa.

Ici encore, on peut s'interroger sur ce qui devrait faire l'objet de ce qui est enseigné, au regard notamment de l'article 6 du décret Missions prioritaires : « 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ». Comment acquérir des compétences sans exercer de nouveaux apprentissages ?

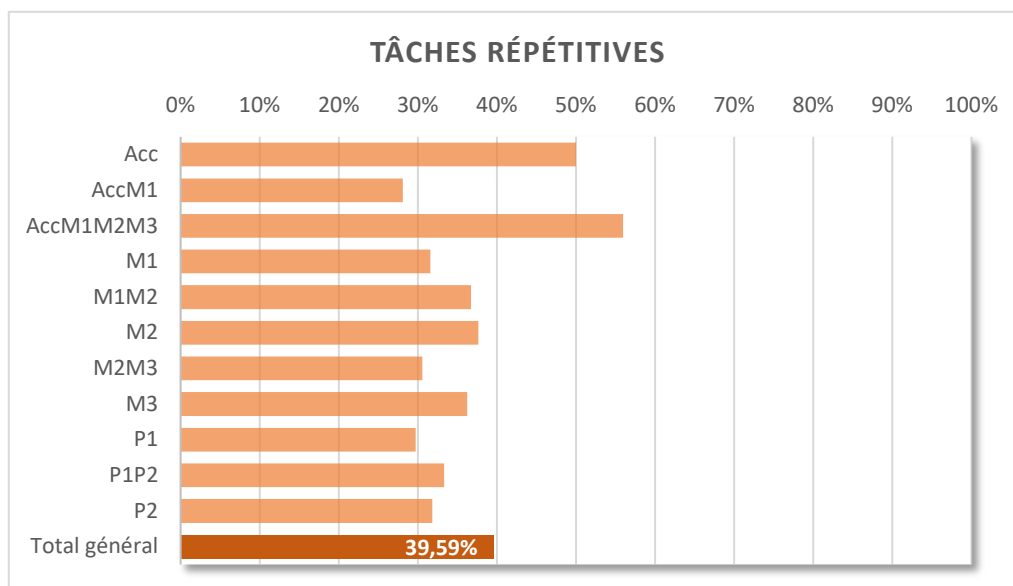
iv. Contiennent des moments « occupationnels »



Poursuivant la réflexion du cadre précédent, on ne peut que déplorer tous ces instants passés à des tâches occupationnelles. Comment justifier que dans certaines classes on atteigne 1 moment occupationnel sur 4 ?

Ici encore, une grande diversité de pratiques est observée selon le niveau, la classe, l'enseignant.e...

v. Sont des tâches répétitives



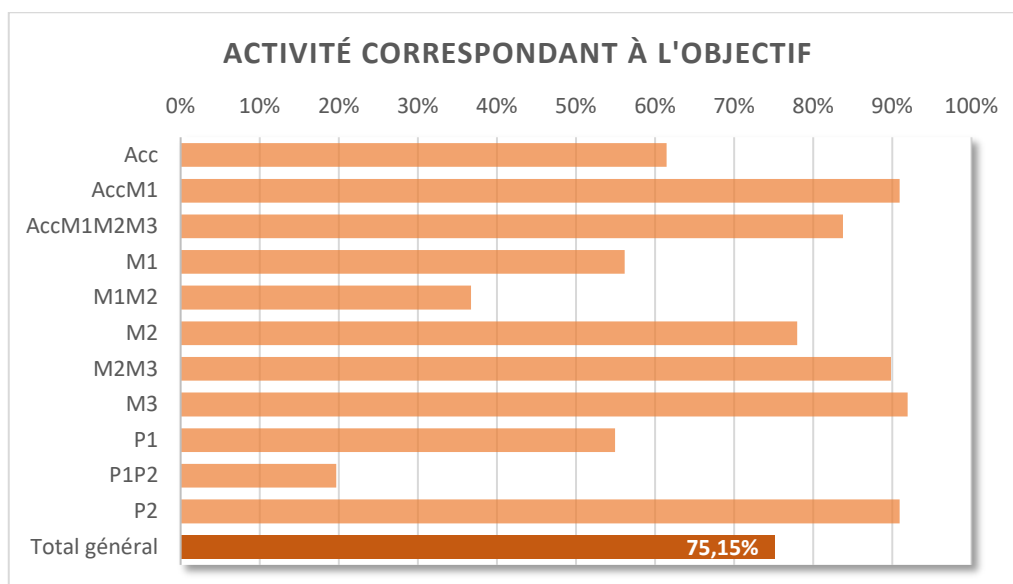
En lien également avec les deux graphiques précédents, comment justifier cette proportion parfois massive de tâches répétitives ? Quel que soit le type de classe considéré, on approche ou dépasse la barre de 30 % pour atteindre parfois plus d'un moment sur deux concerné par cette pratique.

Ceci ne peut que renforcer notre sentiment d'un manque considérable d'activités en lien avec l'acquisition de compétences. Que dire face notamment à l'exigence légale du

décret Missions prioritaires en son article 8 ? Pour rappel : « Pour remplir les missions prioritaires visées à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école. À cet effet, la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que chaque établissement : 1° mette l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents ; 2° **privilégie les activités de découverte, de production et de création** ; ... »

vi. Correspondent à l'objectif

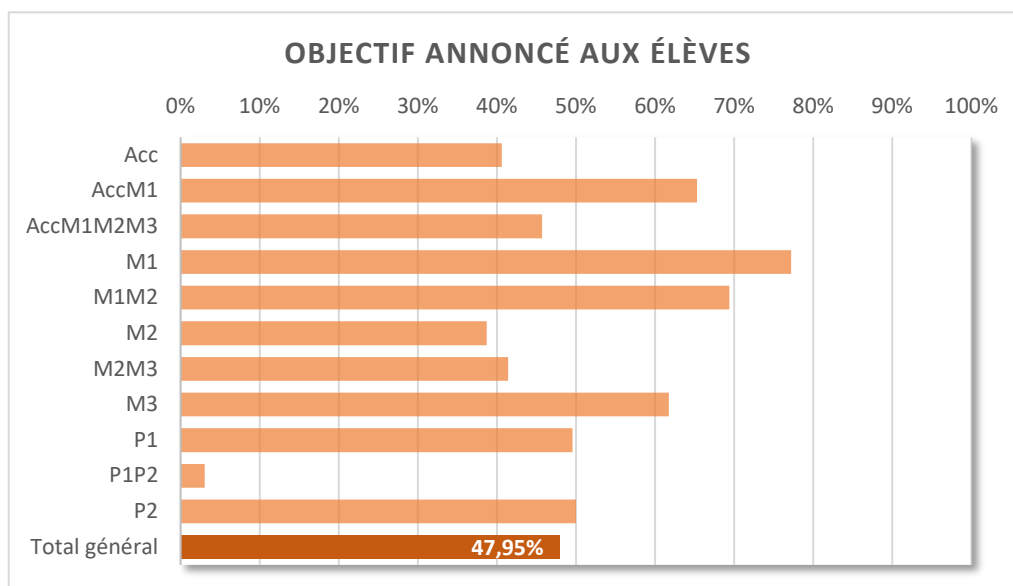
Dans le cadre du graphique suivant, est considéré comme « ne correspondant pas à l'objectif » tout moment d'activité sans préparation, sans mention de l'objectif dans la préparation ou ne correspondant pas à l'objectif annoncé.



S'il n'y a pas de tendance nette entre les types de classe, par contre apparaît ici une grande diversité quant à ce qui devrait logiquement atteindre les 100 %. Plusieurs classes s'en rapprochent, globalement on atteint les trois quarts tandis que d'autres n'atteignent qu'un moment d'activité sur cinq...

Comment dès lors maîtriser les apprentissages induits par un enseignement « peu éclairé » ?

vii. Annoncent l'objectif aux élèves

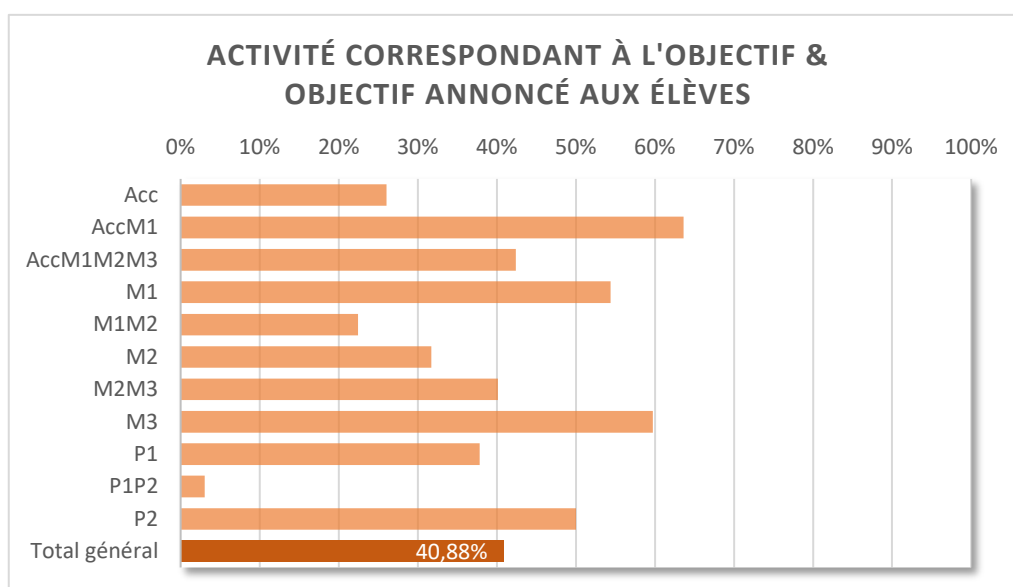


L'article 6 du décret Missions prioritaires annonce entre autres : « ... 3° **préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures** ; 4° **assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.** »

Si pour certaines classes, on atteint un niveau très majoritaire (4 types de classe concernés par nos investigations), ce n'est pas le cas d'autres et de manière inquiétante pour un type de classe (à mesurer prudemment, car le nombre d'échantillons de ce type de classe est trop faible que pour en assurer une quelconque généralisation).

On ne peut dès lors que s'inquiéter du degré d'accomplissement des missions prioritaires écrites ci-dessus et de la grande diversité de ce qui est révélé.

viii. Annoncent l'objectif aux élèves & correspondent à l'objectif annoncé



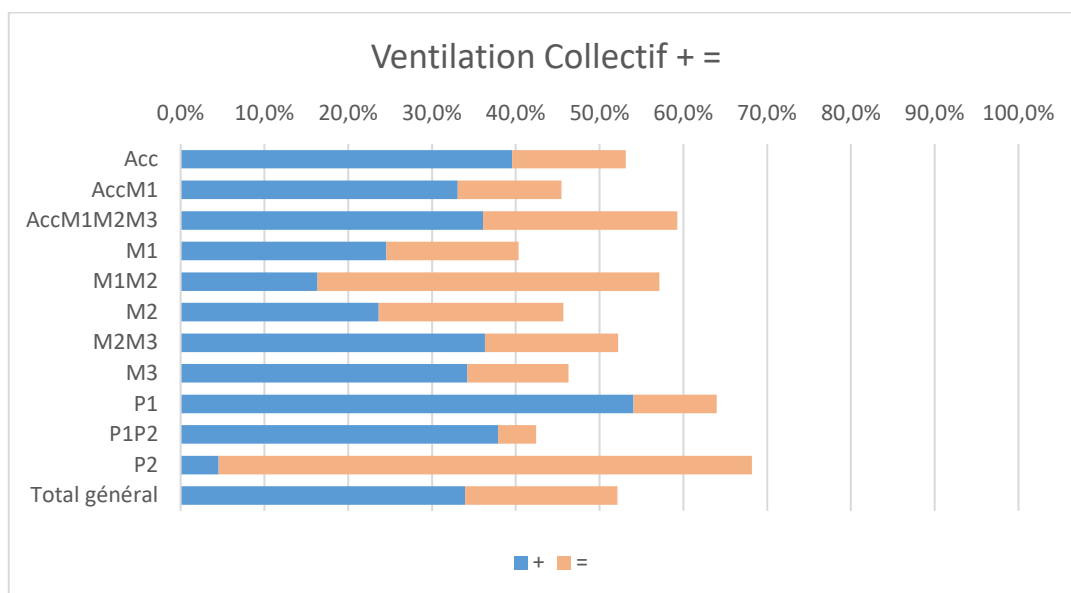
Plus inquiétant encore, arrive ici le croisement entre le fait d'annoncer l'objectif aux élèves et d'avoir une activité qui corresponde à l'objectif annoncé.

Même si nous devons émettre quelques réserves sur la base d'un échantillon réduit et d'une grille de prise d'indices importante à gérer, certaines classes observées cumulent les deux manquements relatés. Il apparaît logiquement dès lors des pourcentages encore plus bas pour n'atteindre, même globalement, que 40 % des moments relevés.

ix. L'organisation du travail (collectif/individuel)

1. Variations des moments collectifs et individuels

Lorsque l'activité est caractéristiquement menée de manière collective, le graphique la montre en « + » (bleu), lorsqu'elle est menée tant de manière collective qu'avec des moments individuels, elle est reprise dans le « = » (orange).

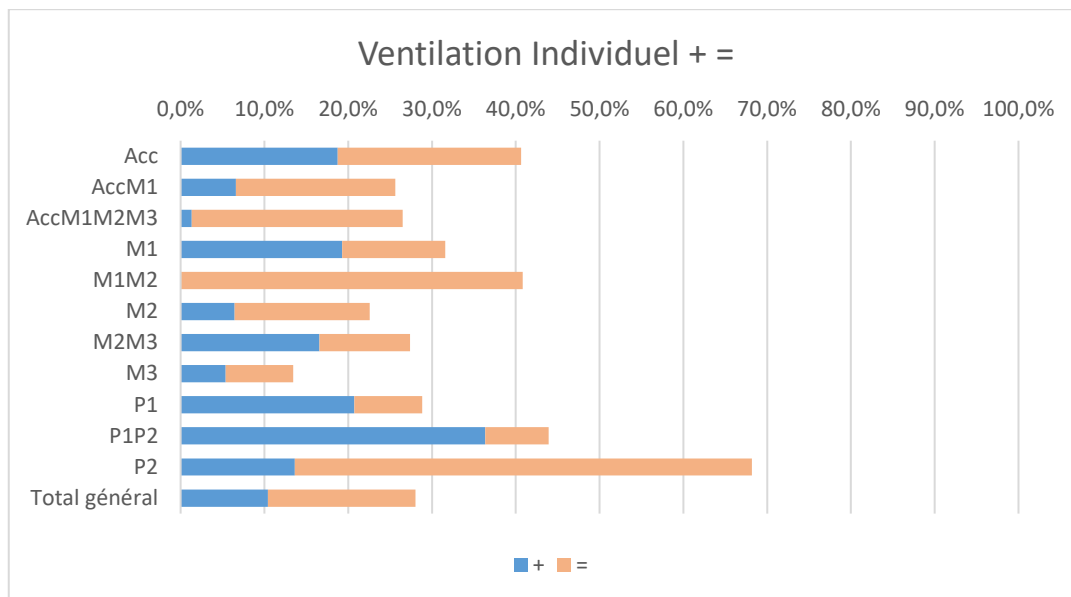


La majorité des activités toutes classes confondues (34 %) sont des activités collectives. On en trouve 54 % en P1 et 39 % en classe d'accueil.

La faible proportion de pourcentage en P2 (4 %) peut s'expliquer par le peu de classes visitées à ce niveau.

En maternelle, les activités collectives ne correspondent pas toujours aux rythmes chronobiologiques de l'enfant. Ainsi, laisser des jeunes enfants pendant une période trop longue assis.es et attentif.ve.s devant l'enseignant.e, en train de monopoliser la parole, n'est certes pas propice à l'acquisition de compétences.

Lorsque l'activité est caractéristiquement menée de manière individualisée, le graphique la montre en « + » (bleu), lorsqu'elle est menée tant de manière individuelle qu'avec des moments collectifs, elle est reprise dans le « = » (orange).



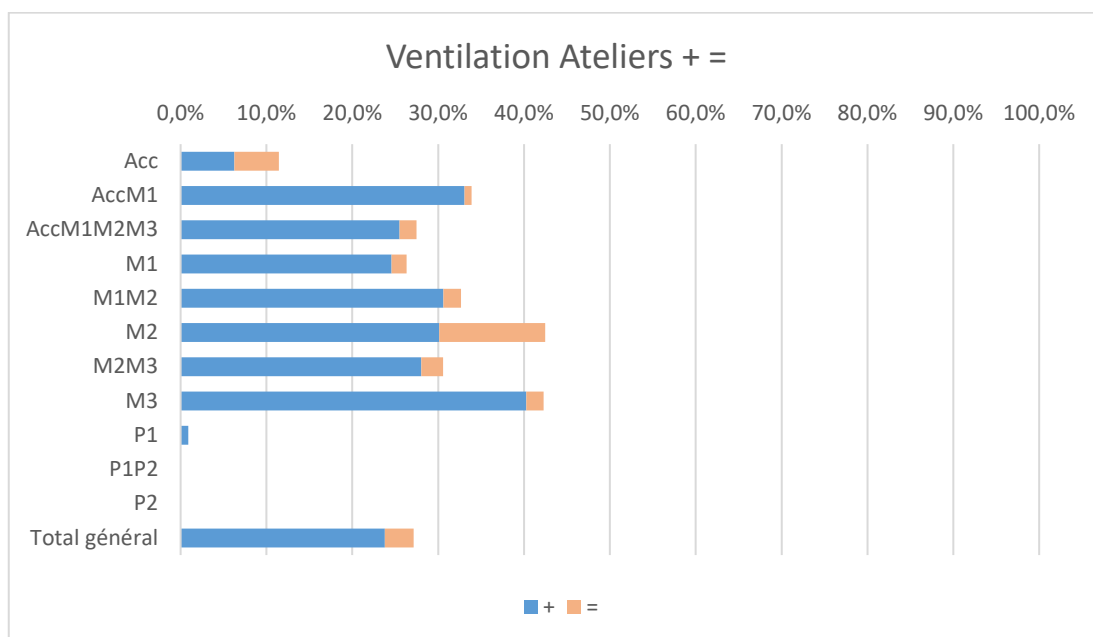
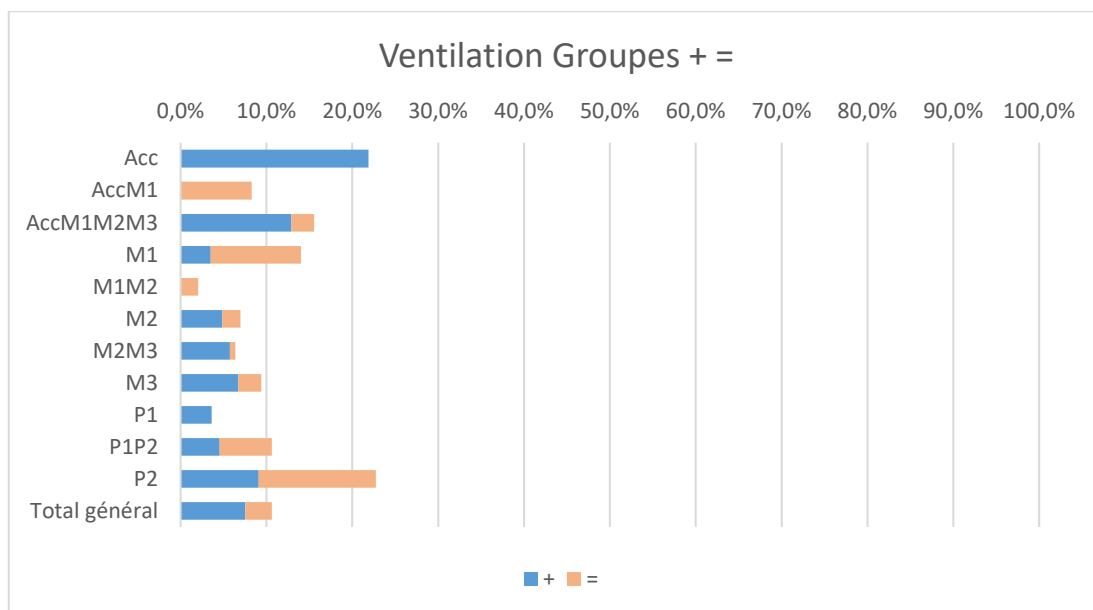
L'analyse des deux graphiques montre une nette différence à l'avantage de pratiques collectives, puisque globalement seuls 10 % des moments d'activité ont majoritairement individualisé les pratiques de classe.

Que dire alors face notamment à l'article 8 du décret Missions prioritaires, et plus particulièrement : « 4° **équilibre les temps de travail individuel et collectif, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but ; ...** » ?

Ce point corrobore de nombreuses observations déjà faites concernant la diversité des pratiques observées...

2. Variations des groupements

Les graphiques suivants ont la même logique que ce qui a été indiqué précédemment concernant les portions « + » et « = ».



24 % des activités vues sont réalisées en ateliers. Cette procédure est principalement travaillée en maternel. Les classes de M3 proposent cette manière de répartir les enfants pour 40 % de ces activités. Par contre, le travail par ateliers est quasiment inexistant en P1-P2.

Lors des visites, nous avons constaté que la gestion spatiotemporelle des ateliers est trop peu utilisée. Certains élèves passent du temps dans les mêmes ateliers sans bénéficier d'implication dans les tâches aux compétences visées, mais ils restent dans des tâches occupationnelles.

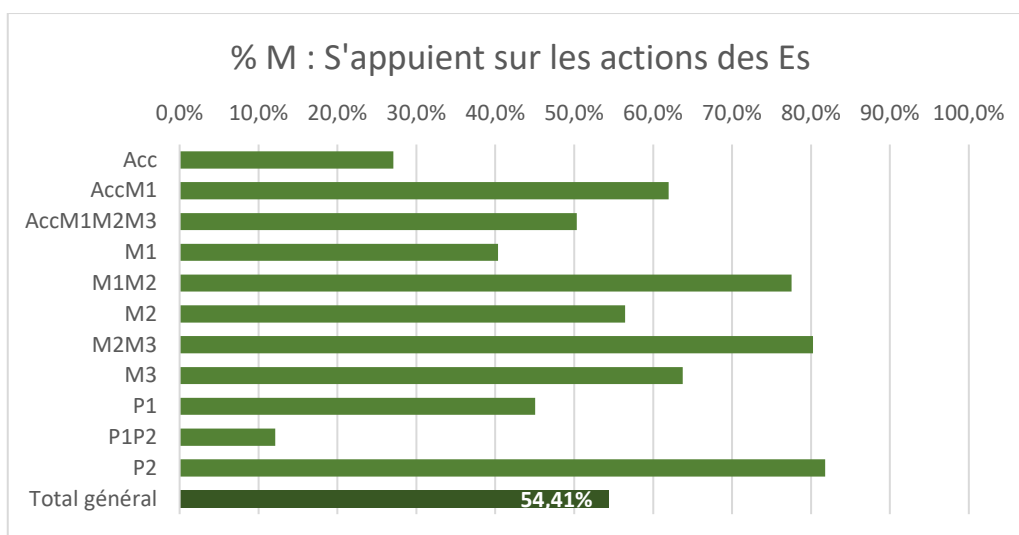
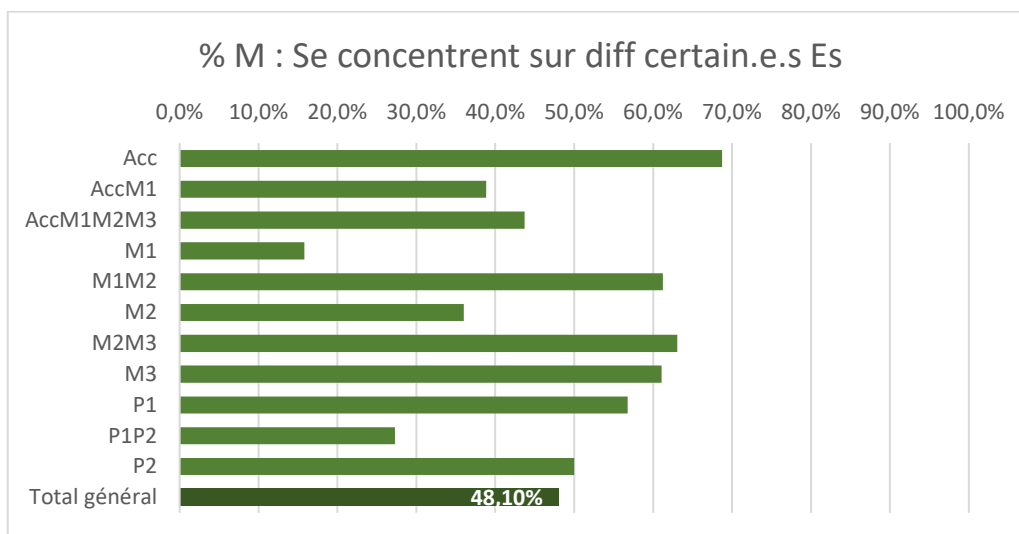
Les deux graphiques appuient ce qui a été énoncé au point précédent, à savoir la prédominance d'activités collectives au détriment de toute autre organisation à contrario d'exigences légales signalées.

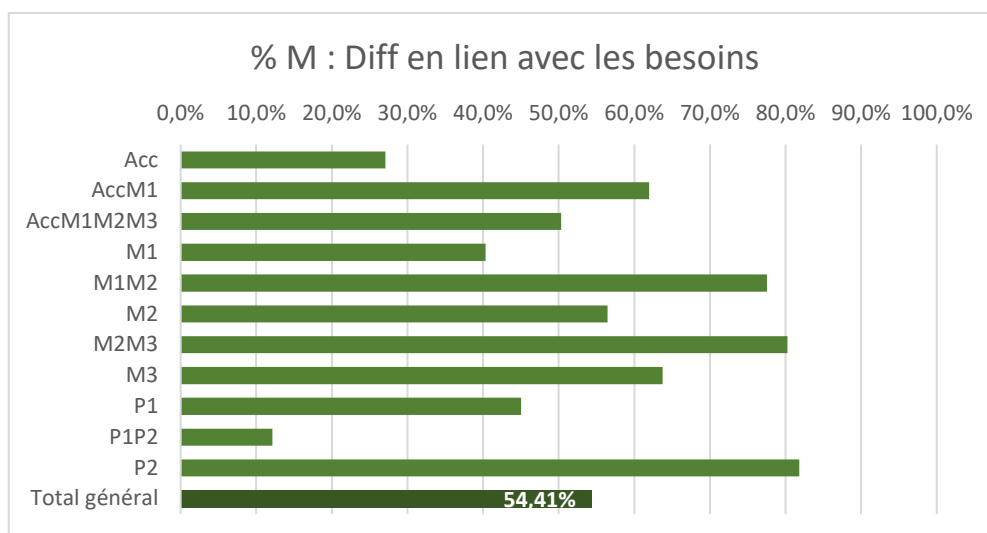
x. Interventions différenciées de l'enseignant.e

1. Types de différenciation relevés

Trois types ont été repris dans la prise d'indices, pour ne pas s'éparpiller dans un agglomérat de possibilités, sachant qu'il en existe de nombreuses variantes.

L'analyse est faite après ces trois graphiques.





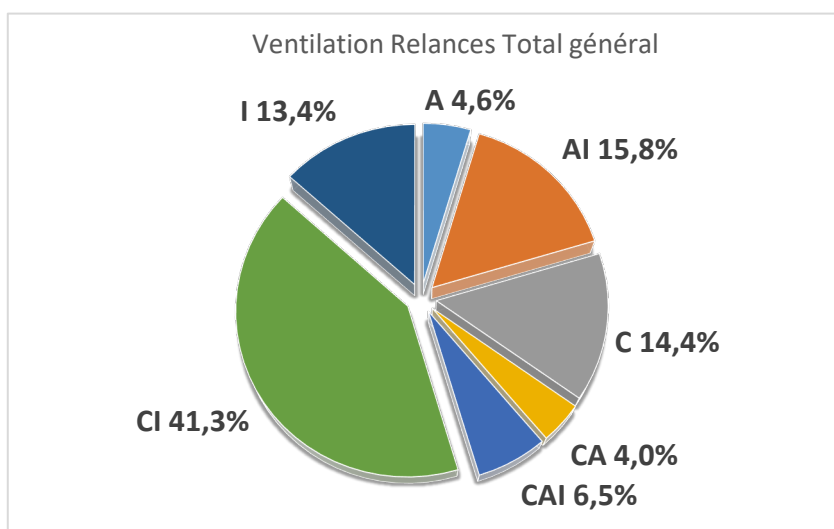
Plusieurs modes de différenciation peuvent être proposés aux élèves en difficulté afin que la majorité réalise la tâche avec succès.

Globalement, on atteint environ les 50 % de pratiques différenciées dans les trois types observés, tout en relevant surtout des différenciations « au pied levé », corroborant le peu de traces observées dans les préparations (pour rappel dans 26 % des cas, globalement, une différenciation est explicitement prévue dans les préparations. Ce qui signifie donc que trois quarts des interventions ne sont pas prévus).

On peut en conclure que si 50 % respectent une des missions prioritaires inscrites dans le décret ad hoc en fonction d'un type de différenciation, (« **Article 15.** - *Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée.* »), les autres 50 % ne les respectent pas dans ce type-là...

Ce constat étant « global », les classes de l'échantillon se montrent ici aussi fort différentes avec des pourcentages fluctuant entre 12 et 81 %.

2. Relances Collectives / en Ateliers (ou groupes) / Individuelles



Ce graphique montre la plus grande proportion des moments en relances collectives avec interventions individuelles.

75 % peuvent être reliés à des relances (aussi) individuelles, 65 % à des relances (aussi) collectives et 30 % à des relances (aussi) en petits groupes (ou ateliers).

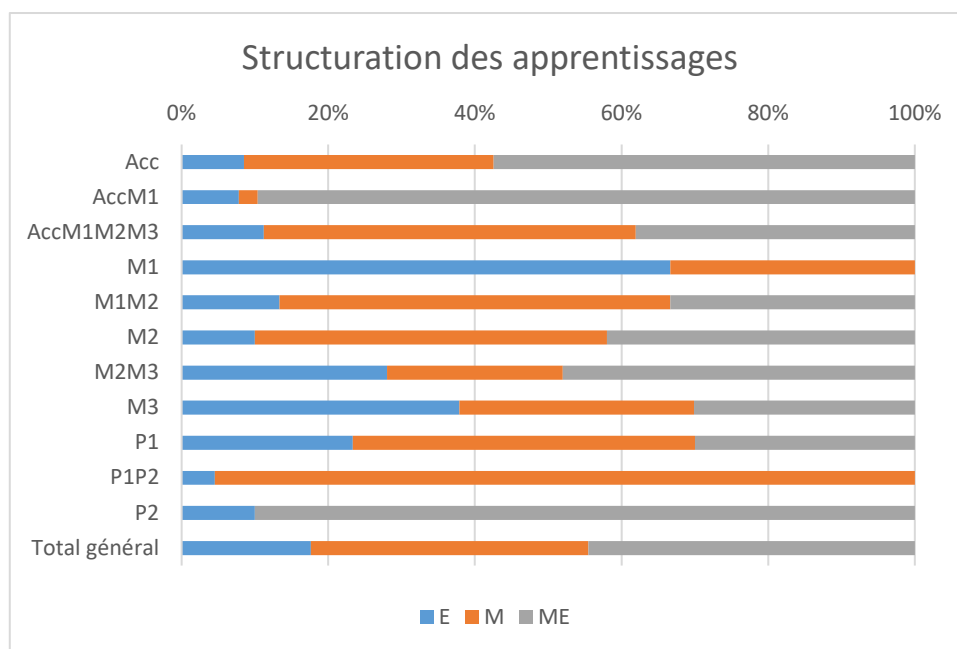
On peut dès lors considérer que si le côté collectif est majoritaire dans les interventions, les relances individuelles sont très souvent observées. On peut donc imaginer cumuler les résultats des graphiques précédents et observer des pourcentages globaux plus positifs.

Nonobstant, réitérant l'exigence légale du point précédent et en référence à la modélisation de la première partie théorique ciblant les temps d'enseignement et d'apprentissage, la différenciation devrait être anticipée que pour être pleinement opérante (défaut relevé précédemment), notamment pour accompagner les élèves en maintien afin d'éviter les effets néfastes d'un redoublement pur et dur.

xi. Structuration des apprentissages

1. Par l'enseignant.e / l'élève – les élèves / l'enseignant.e et l'élève – les élèves

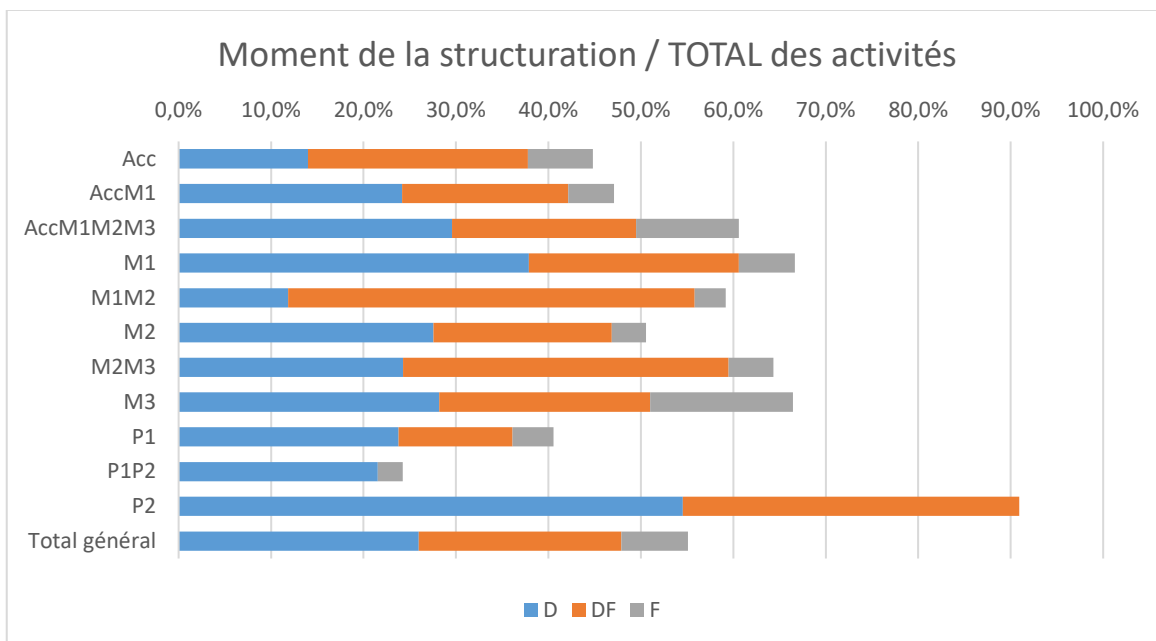
Le graphique montre l'auteur de la structuration : l'élève seul (E), l'enseignant.e seul.e (M), l'enseignant.e et l'élève ensemble (ME).



Sur la base de ce qui a été énoncé dans la partie consacrée à l'analyse des préparations, en observant ce qui se passe réellement en activité, l'échantillon ne permet pas de dégager une tendance marquée. Néanmoins, la structuration par l'enseignant.e seul.e apparaît plus importante que par l'élève seul.e, ce qui va à l'encontre notamment de placer l'élève comme acteur.trice de ses apprentissages. À noter toutefois que 45 % des moments ciblent une combinaison entre l'élève et l'enseignant.e, ce qui est corroboré avec la pratique majoritairement vue d'accompagner l'élève durant les activités.

2. Durant l'activité / Durant et en Fin d'activité / en Fin d'activité

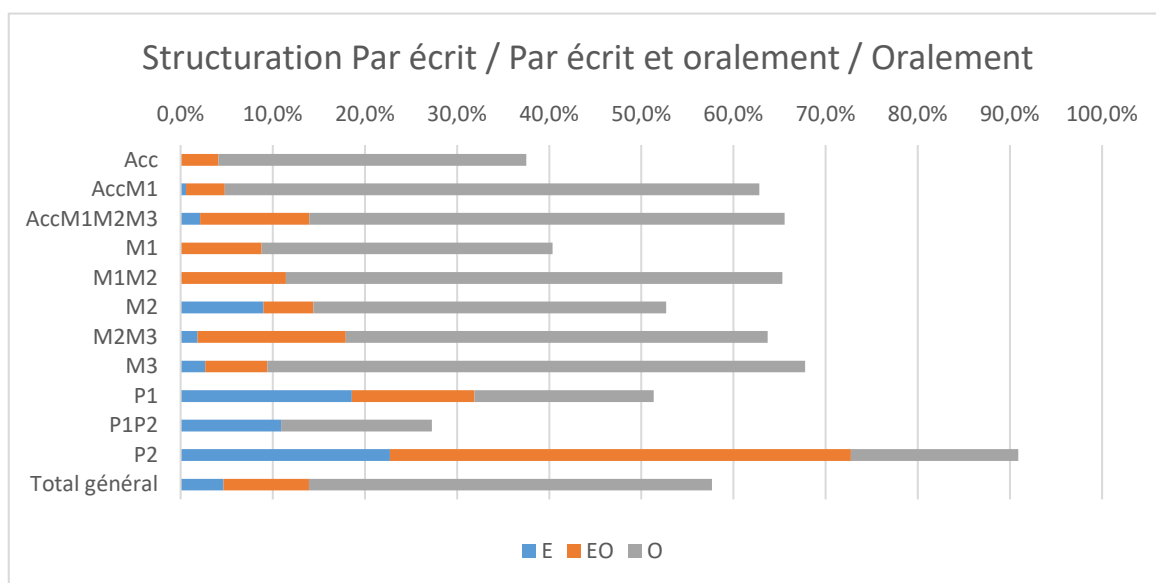
Le graphique montre quand la structuration a lieu : soit uniquement en fin d'activité (F), soit durant l'activité (D), soit tout au long de l'activité (DF).



Globalement, un peu plus de la majorité des moments d'activités sont liés à une structuration, quelle qu'elle soit. Les différences sont une fois de plus importantes entre les classes, sur la base de l'échantillon.

Sachant que la structuration est un paramètre important dans l'acquisition de compétences, et plus particulièrement par le chef de l'apprenant.e lui-même, les pratiques observées ne reflètent que trop peu ce qui devrait être activé en classe. Ainsi comment répondre à l'une des exigences déjà citées afin de rendre l'enfant « *citoyen responsable*⁷⁷ » ?

3. Structuration écrite / écrite et orale / orale



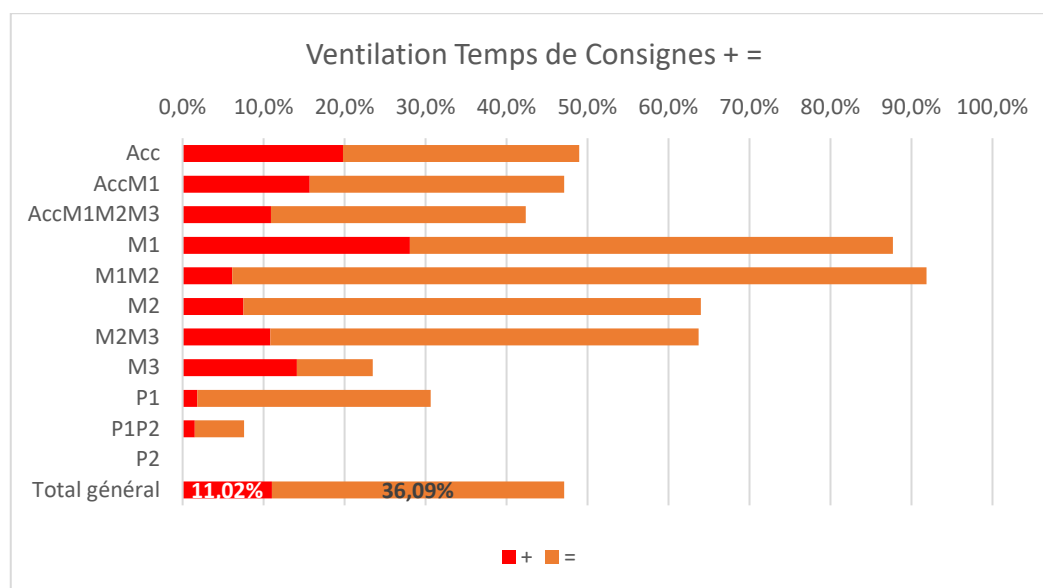
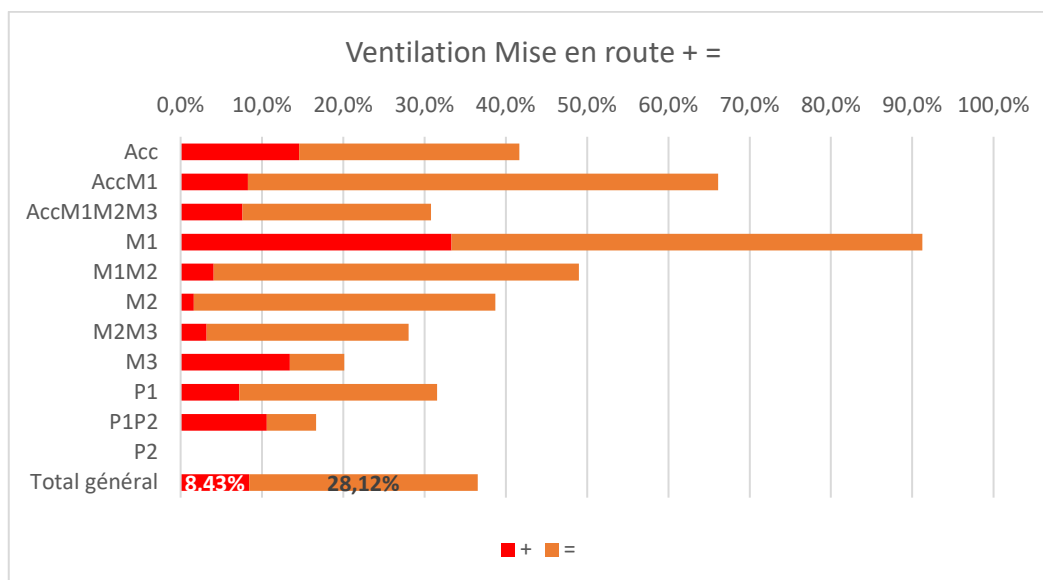
Au-delà de l'auteur.e de la structuration, quel est le support utilisé ? Force est de constater que la structuration orale est très majoritairement utilisée, corroborant les pratiques collectives de la classe. Même si l'on peut comprendre ce support privilégié pour des élèves ne sachant pas encore « lire » ou « écrire », il n'en reste pas moins vrai que tout support visuel peut être source complémentaire de traces d'activités vécues. La combinaison des supports se révèle d'ailleurs plus efficace, permettant à chaque enfant d'utiliser un ou plusieurs canaux privilégiés.

⁷⁷ Décret Missions prioritaires, article 6.

xii. La communication

1. Temps de mise en route et de consignes

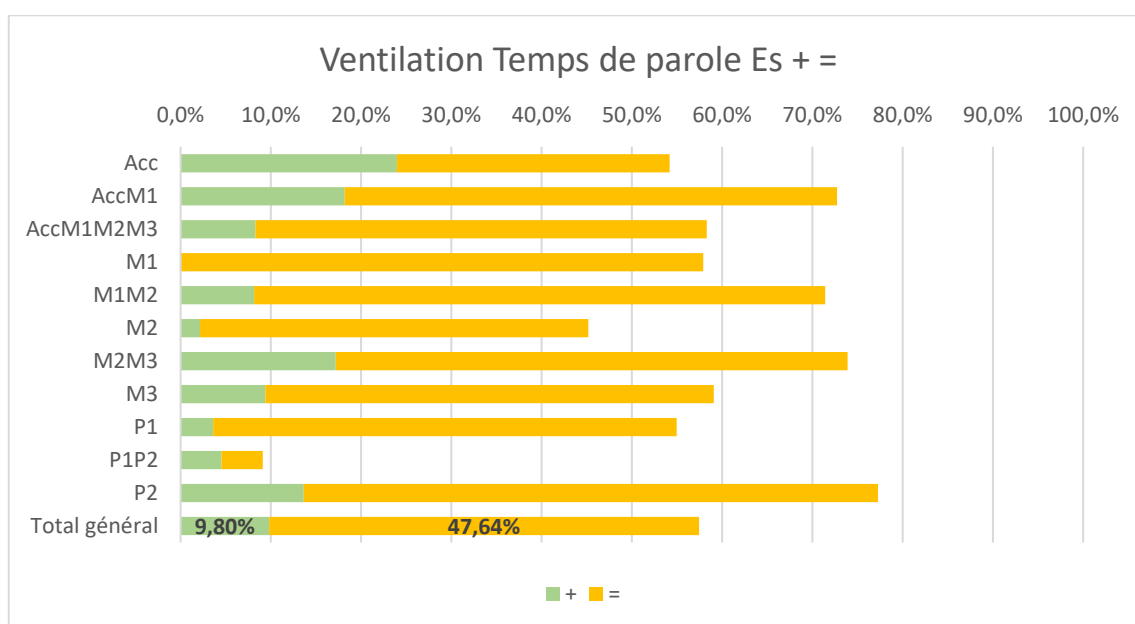
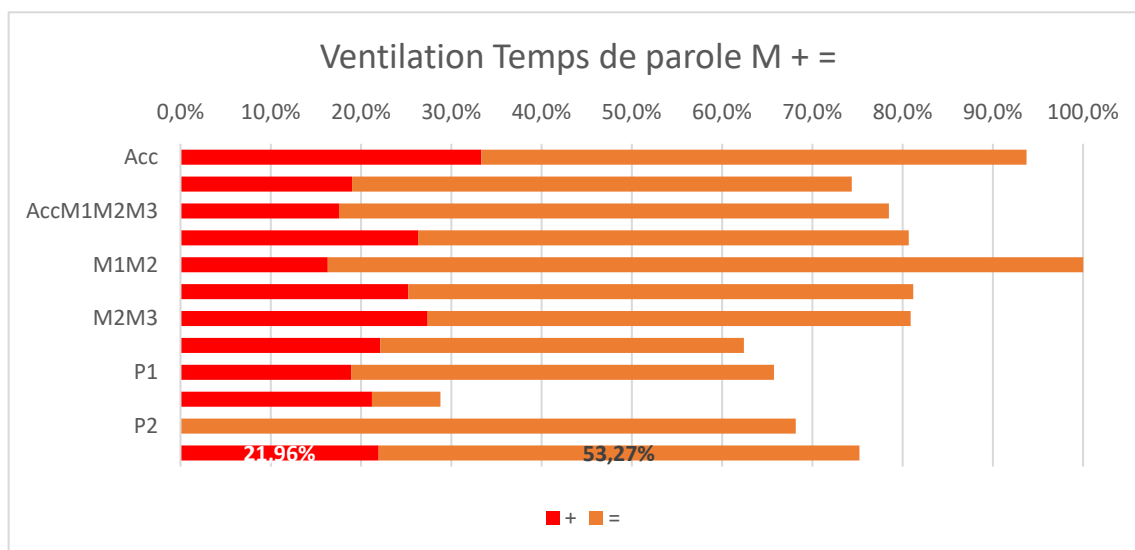
Les deux graphiques suivants envisagent si le temps (de mise en route ou de consigne) a constitué l'essentiel du temps de l'activité (« + »). Si le temps est partagé avec l'activité proprement dite, le repère est le signe « = ».



En combinant les deux graphiques, on observe globalement 20 % de moments d'activités ayant un temps de mise en route ou de consignes trop/fort important. Ici aussi, les différences sont élevées au regard de chaque type de classe.

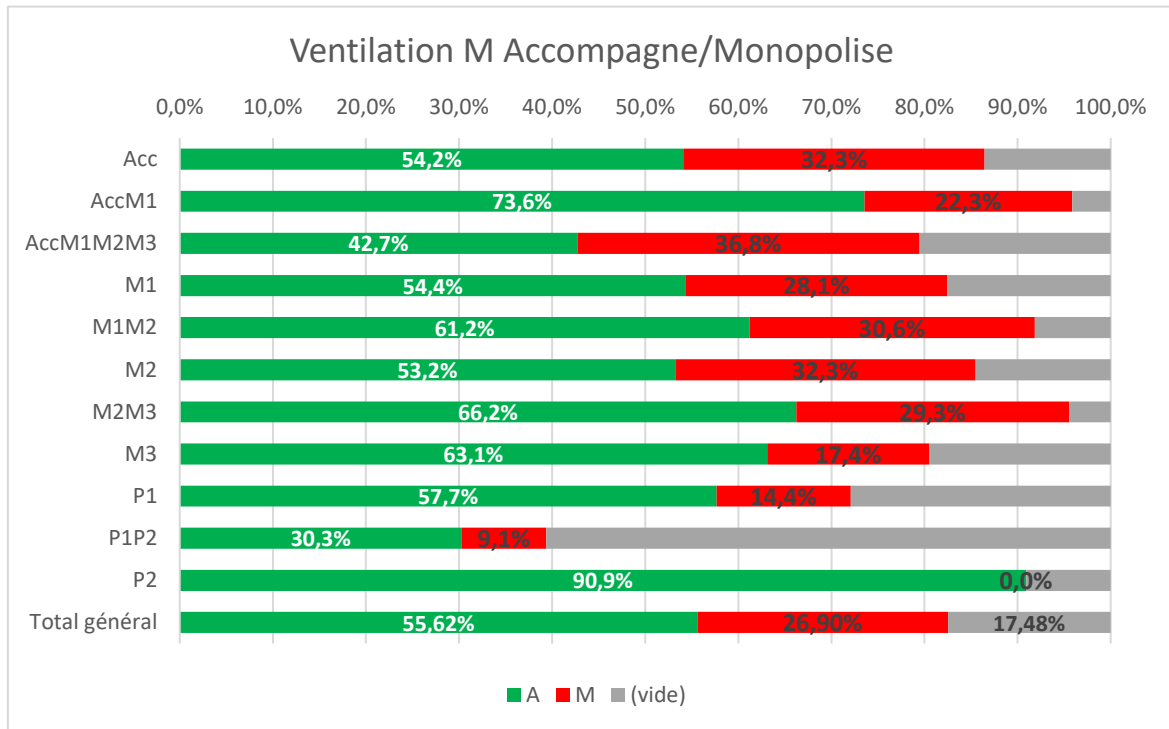
Ajoutant le graphique suivant, consacré au temps de parole de l'enseignant.e, on peut envisager que la prédominance de ce temps se joue particulièrement en début d'activité. Ce qui peut paraître logique aux yeux de certains, mais contraire à l'esprit d'acquisition de compétences et d'émancipation sociale voulu par le législateur (décret Missions prioritaires).

2. Temps de parole



Les deux graphiques montrent la prédominance du temps de parole de l'enseignant.e vis-à-vis de celui de l'enfant, corroborant de nombreux constats faits jusqu'à présent.

3. Attitude de l'enseignant.e qui « monopolise » le temps de parole ou « accompagne » durant ce temps



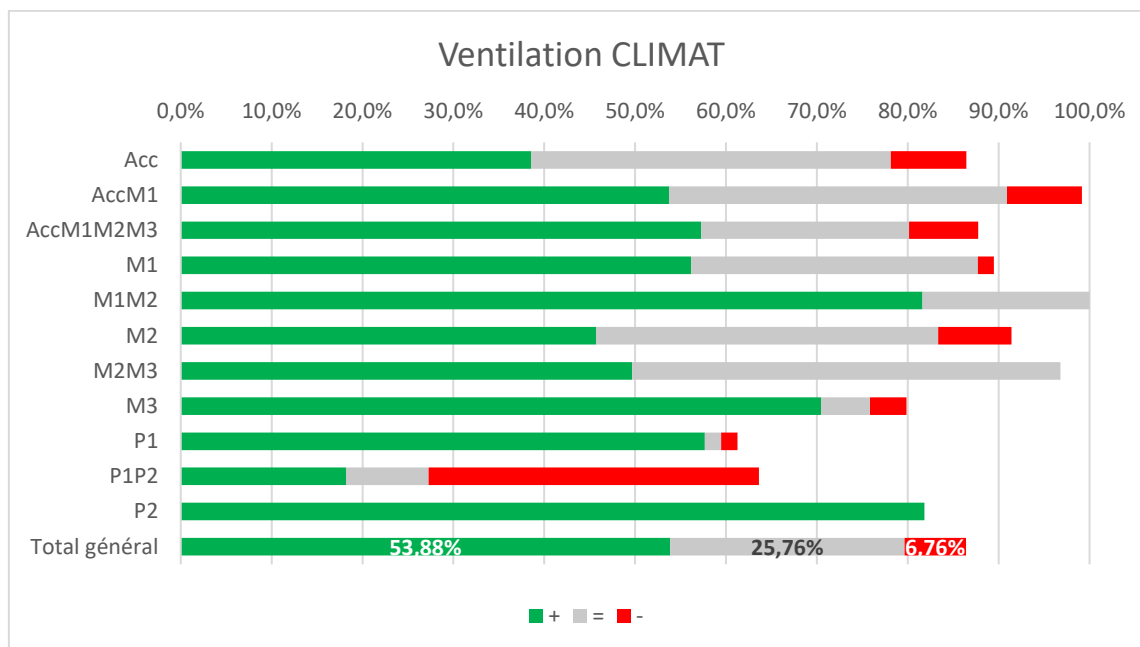
Ce graphique montre une pratique globale majoritaire à l'accompagnement, à une exception près (P1P2). Le terme de « pédagogue » se révèle ici en son sens premier « d'accompagnant ».

À noter toutefois la part importante consacrée à la monopolisation, concernant un quart des moments observés... Ce qui appuie encore un peu les pratiques ne favorisant pas le rôle majeur que doit avoir l'apprenant.e dans ses apprentissages...

xiii. Le climat de classe

Les moments d'activité n'ont pas tous une mention à ce propos.

Le signe « + » signale un climat propice aux apprentissages, le « - » non propice et le signe « = » un climat considéré comme neutre.



Si on peut se réjouir d'une majorité de moments propices aux apprentissages, ce n'est qu'une petite majorité et quelques classes en sont plutôt éloignées. Additionnant ces moments avec des moments « neutres », on atteint toutefois 80 %. Les données P1P2 n'apparaissent pas représentatives eu égard aux remarques précédentes concernant leur faible nombre de classes observées.

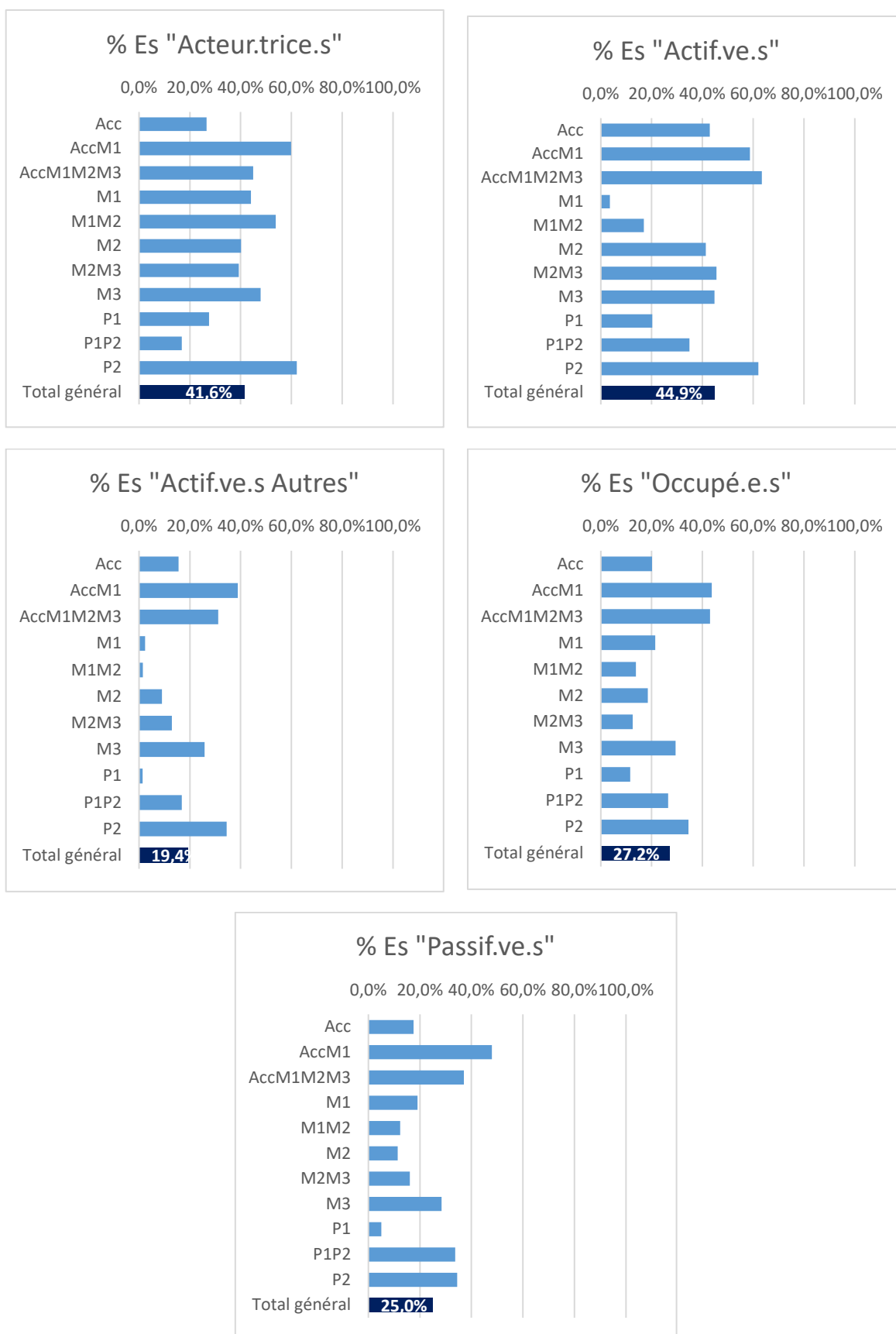
Remarquons quelques faits alarmants, imprégnant une mention globale à près de 7 % des moments observés...

xiv. Les postures d'élèves

Les graphiques qui suivent envisagent les pourcentages d'activités durant lesquelles des élèves ont été « Acteur.trice.s », « Actif.ve.s », « Actif.ve.s autres », « Occupé.e.s » et « Passif.ve.s »⁷⁸. Chaque moment peut ainsi révéler des élèves ayant des postures différentes. Les prises d'indices indiquent une majorité de postures observées.

Voir à ce propos la typologie définie dans la première partie théorique de ce travail.

⁷⁸ Tel que défini dans la partie théorique de ce travail, point 2.1.3.3.



Les cinq graphiques montrent une multitude de postures selon les moments d'activités observées et les types de classe. Devrait-on se réjouir d'avoir globalement plus de 40 %

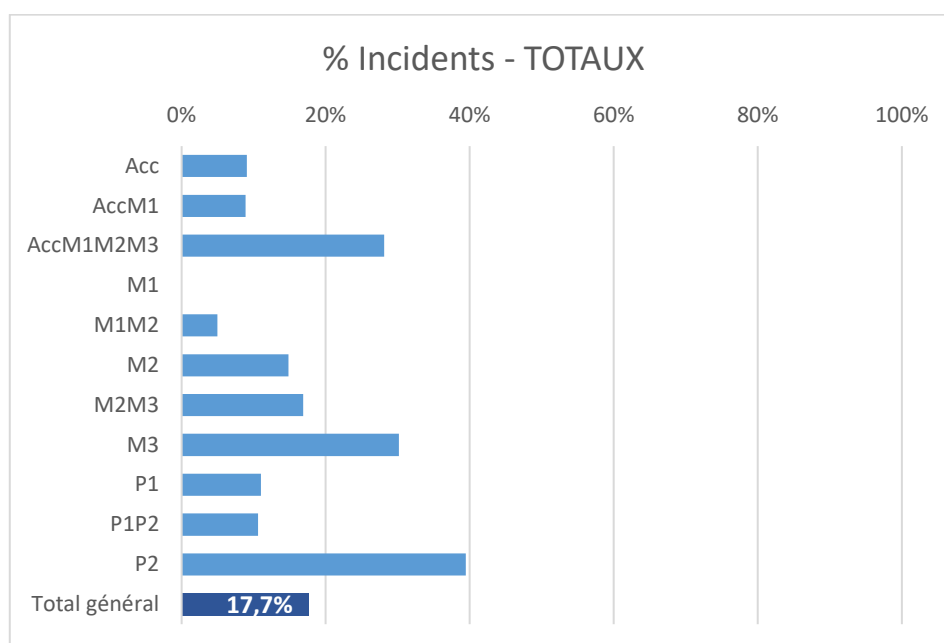
de moments d'activités avec des élèves « acteur.trice.s » ou regretter plus de 50 % qui n'en recensent pas ? Poser la question, c'est y répondre... notamment au regard des exigences légales maintes fois citées jusqu'à présent et particulièrement l'article 6 du décret Missions prioritaires.

Remarquons également la part non négligeable d'enfants « occupé.e.s », c'est-à-dire vaquant à des activités sans objectif d'apprentissage défini (entre 11 et plus de 40 % selon le type de classe observée) et les élèves dit.e.s « passif.ve.s » (jusqu'à 48 %, presque un moment sur deux...)

Ces constats ne peuvent qu'interpeler au regard des attendus...

xv. Les « incidents critiques »

Sur la base de nombreux « détails » qui viennent parfois perturber le bon déroulement des activités, les deux graphiques ci-dessous reprennent ce que nous avons précédemment défini comme « incidents critiques ».

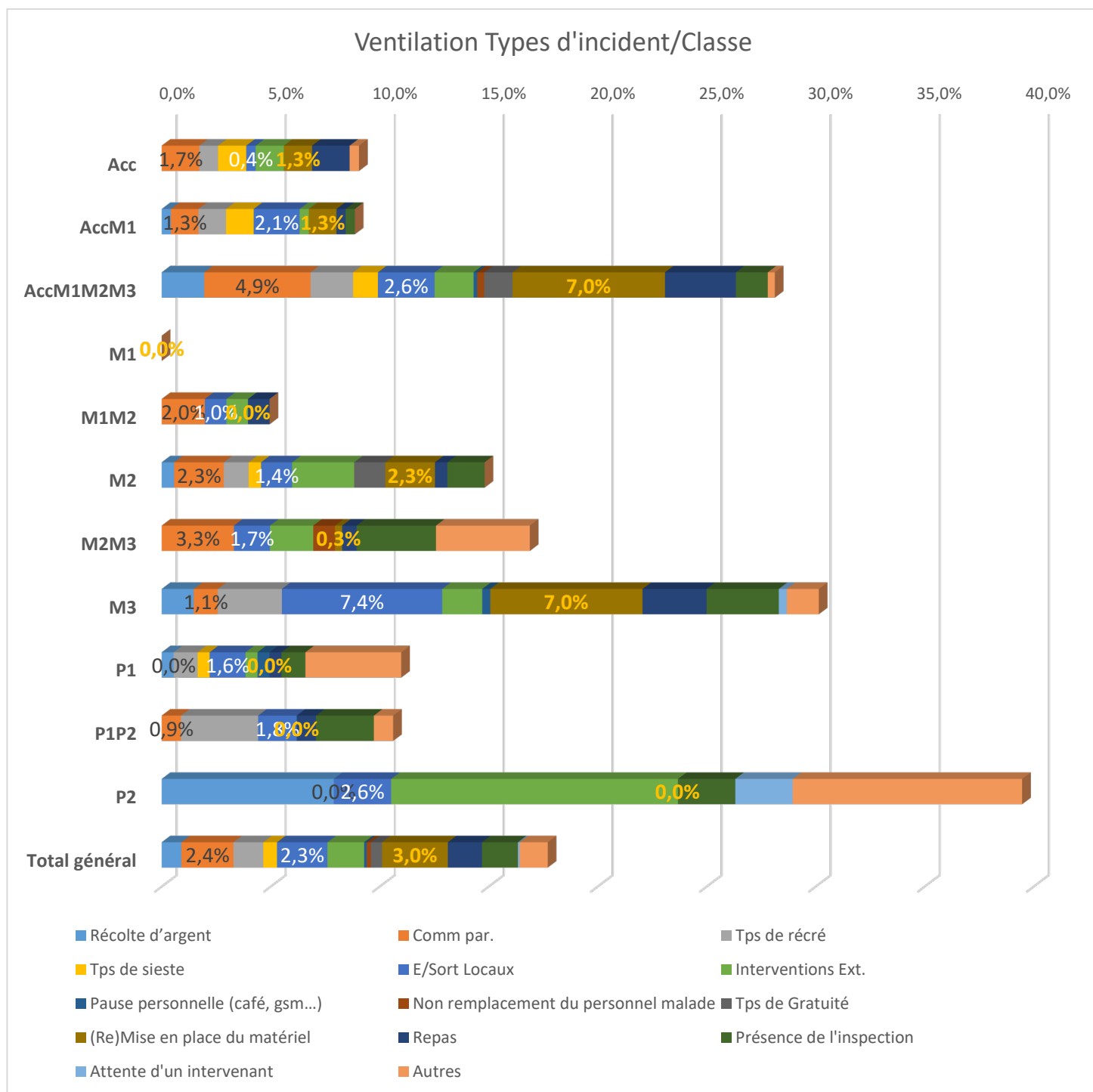


Ce premier graphique montre globalement les moments d'activités qui ont « subi » un ou plusieurs incidents. On se rapproche d'un moment sur 5, ce qui est loin d'être négligeable, surtout dans certaines classes dans lesquelles cela représente jusqu'à 40 % des moments observés.

En cumulant ces incidents aux moments sortant des apprentissages « soclés », on obtient des journées finalement peu productives au regard de ce qui pourrait être envisagé.

Ici se pose la question de « Comment pouvoir éviter ces moments ? »

Si certains interviennent de manière inopinée, d'autres sont chroniques. Le détail de ceux-ci et ceux-là sont compilés dans le graphique suivant.



Ce graphique détaille chaque incident rencontré tout en gardant la même échelle de comparaison que le graphique précédent. On retrouve par exemple les 17,7 % du total général ventilé selon toutes les catégories d'incidents.

Les trois incidents les plus souvent rencontrés lors des prises d'indices furent :

- les communications avec les parents (Total général : 2,4 % sur 17,7 %),
- les entrées et sorties de locaux (Total général : 2,3 % sur 17,7 %),
- le placement et le rangement de matériel (Total général 3 % sur 17,7 %).

Chaque école doit pouvoir gérer ces « incidents », particulièrement ceux qui sont chroniques comme les moments passés à communiquer avec les parents durant le temps scolaire ou l'aménagement des temps d'entrée et de sortie de locaux. Les contextes étant tellement particuliers, c'est ici que par exemple le ROI (règlement d'ordre intérieur) devrait pouvoir prendre en considération l'ensemble de ces temps passés, en ayant d'abord eu l'occasion de les repérer et comptabiliser en équipe afin de construire des solutions collaboratives pérennes.

5 Premières conclusions

En rappel des précautions émises en début de ce travail, nous n’amenons pas ici des conclusions telles qu’on pourrait les envisager dans un travail finalisé.

À ce moment intermédiaire, il reste encore de nombreuses poursuites d’analyse à opérer sur la base d’un panel statistiquement plus robuste ainsi que sur le complément indispensable d’investigation dans des classes de P3 à P6 pour obtenir une vue plus complète de l’enseignement fondamental ordinaire.

Pour s’intéresser utilement au temps formel d’apprentissage⁷⁹, il nous a fallu tout d’abord nous entendre sur une définition communément partagée de l’apprentissage et de ce qui est mis en place pour le favoriser – ou non – par les pratiques d’enseignement qui servent à organiser le temps scolaire dans un cadre législatif règlementé aux niveaux macro, méso et micro⁸⁰.

Cette double approche, conceptuelle et législative, a été volontairement limitée au temps scolaire (incluant les temps extrascolaires qui y sont étroitement liés comme le temps de midi). En effet, en tant que membres d’un service d’inspection d’enseignement, il nous semblait important de rester dans notre *cadre d’investigation* afin de concentrer nos prises d’indices sur notre cœur de métier.

Les éléments que nous relevons ci-après sont essentiellement focalisés sur les pratiques d’enseignement, pratiques visibles tant dans le cadre des préparations que dans celui des pratiques effectives de classe allant de l’organisation de la classe à la gestion des apprentissages ciblés.

Toutefois, cette focalisation s’articule aux interactions avec les élèves : les différentes postures des apprenant.e.s, leur temps de parole, la structuration des apprentissages.

Restant prudent.e.s quant aux premiers éléments relevés sur la base d’un échantillon encore réduit tant en nombre de classes observées qu’uniquement développé dans la première étape du cursus fondamental (classes d’accueil-M1 jusque celles de P2), nous relevons quelques premières lignes de force... et de faiblesse...

De manière générale, par les pratiques d’enseignement qu’il ou elle choisit, l’enseignant.e, d’une part, respecte de manière très variable le cadre légal – qui lui est pourtant imposé –, d’autre part inscrit ses nombreuses actions dans une grande variabilité de moments, voire de temps d’apprentissage.

Variabilité apparaît donc comme un maître mot de cette partie de rapport.

Si cela peut constituer une richesse, à l’instar par exemple d’une pédagogie *adaptée aux apprenant.e.s*, il n’en est pas de même quand on s’éloigne peu ou prou de ce qui est demandé, voire légalement imposé...

De manière plus précise, quels éléments peut-on d’ores et déjà avancer ?

⁷⁹ L’objet de ce travail se concentre dans le cadre scolaire, cadre formel d’apprentissage (cf. cadre théorique)

⁸⁰ Niveau de la Fédération Wallonie – Bruxelles, niveau des Réseaux, niveau des Pouvoirs organisateurs

Premier élément, les pratiques d'enseignement engendrent un éventail de temps différents dans lesquels les temps réels d'apprentissage proposés aux élèves sont inférieurs à nettement inférieurs aux 28 périodes scolaires prescrites :

- En maternel, les temps d'apprentissage représentent 57 % du temps scolaire ;
- En P1-P2, ils représentent 86 % de ce temps.

On observe également une grande variabilité au sein du niveau maternel puisque l'on passe de 45 % en accueil à 67 % en M3. Il est toutefois nécessaire d'inclure au plus faible pourcentage certains besoins physiologiques, très importants chez les plus jeunes, dans les temps d'apprentissage tout en relevant un infime pourcentage de préparations y faisant mention... Or ces besoins font également partie d'apprentissages...

Deuxième élément, sachant que l'anticipation des activités proprement dites conditionne l'efficacité et l'efficience de celles-ci, on ne peut que déplorer une part importante de ces activités sans aucune trace de préparation incluant les éléments repris dans la circulaire toujours d'application depuis 2004⁸¹.

Si l'on se concentre sur les activités « soclées⁸² », globalement, 77 % des moments relevés sont reliés à une trace de préparation. Ce qui signifie que près d'un quart n'en ont pas... En maternelle, on obtient environ 80 % des moments reliés (*fourchette* de 54 à 95 %) alors qu'en P1-P2 on n'atteint que 65 % (*fourchette* de 60 à 90 %), soit ici – nonobstant la variabilité selon les classes – pour ces deux années primaires, plus d'un tiers...

Troisième élément, lorsqu'il y a préparation, donc dans 6 moments d'activité scolaire sur 10, certains points nous interrogent quant à la solidité de celle-ci :

- 22 % ne reprennent ni compétence, ni objectif, ni tâche ;
- à peine plus d'une préparation sur deux indique une compétence, un objectif et une tâche ;
- un tiers mentionne une évaluation formative, quelques classes dépassent la barre des 50 % ;
- un quart évoque une différenciation ;
- 40 % s'inscrivent dans une forme de continuité en précisant les liens avec ce qui s'est passé précédemment ou avec ce qui suivra ;
- 20 % sont directement liés à l'utilisation d'un *guide du maitre* ;

⁸¹ NOLLET J.-M., Ministre de l'Enfance chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'O.N.E. (2004). Circulaire n°205 du 27 mai 2004. Bruxelles : Gouvernement de la Communauté française. En ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28879_000.pdf

⁸² Pour rappel, activités qui s'inscrivent dans un des domaines des Socles de compétences

- 60 % indiquent une situation de départ ;
- 70 % mentionnent les étapes de l'activité ;
- 36 % précisent la structuration de celle-ci.

Toutes ces données nous interpellent fortement, car elles constituent des résultats globaux qui masquent des réalités rencontrées n'ayant parfois quasi aucune mention relevée. *L'expérience* apparaît alors comme seule raison suffisante à l'incomplétude relevée...

Quatrième élément, dans le cadre des activités, la prépondérance de l'enseignant.e se décline sur plusieurs axes :

- un tiers des activités se déroule exclusivement de manière collective, malgré les profils et besoins différents des élèves, tout particulièrement chez les plus jeunes ; seuls 10 % des moments d'activité sont exclusivement individuels ;
- le travail en groupes ou par ateliers ne représente que respectivement 10 et 28 % des moments relevés ; la pratique des ateliers étant quasi exclusivement rencontrée en maternelle ;
- l'enseignant.e intervient dans plus de 80 % des moments de structuration dont près de la moitié sans le concours de l'apprenant ; de plus cette structuration se déroule pour les trois quarts de manière orale, corroborant les pratiques majoritairement collectives ;
- dans 75 % des cas, le temps de parole de l'enseignant.e est important en interaction avec les élèves (53 %) à quasi exclusif (21 %) ; ce qui est corroboré par son attitude « d'accompagnement » (55 %) face à celle « monopolisante » (27 %) ;
- si peu de traces de différenciation sont observées dans les préparations, néanmoins les attitudes de l'enseignant.e durant les activités montrent plusieurs types de différenciation pratiqués majoritairement en se concentrant sur les difficultés de certains élèves, en s'appuyant sur leurs actions ou leurs besoins. Chaque type relève des pourcentages globaux se situant proches des 50 %, avec ici aussi des écarts larges entre 12 et plus de 80 % ;

Si l'on se concentre sur les types d'activités observées, plusieurs constats nous interpellent :

- une petite moitié se place dans le cadre d'une continuité des apprentissages ;
- un moment d'activité sur quatre introduit un nouvel apprentissage alors que dans le même temps plus d'un moment d'activité sur deux est un exercice d'application et un sur six un moment « occupationnel ». On relève également l'effet de « tâche répétitive » quatre fois sur dix.

Si l'on observe à présent le rôle de l'apprenant dans ces moments d'activités, dès le départ on constate que dans plus de 50 % des cas l'objectif n'est pas annoncé aux élèves (variations de 20 à 60 % selon les classes). En y ajoutant les postures d'élèves

relevées⁸³, seuls 40 % des moments observés ont relevé des élèves « acteur.trice.s » de leurs apprentissages (jusqu'à 60 % de moments selon les classes observées).

Trois autres postures nous interrogent quant à ce qui est vécu par les élèves :

- dans près de 20 % des cas, on observe des élèves qui font autre chose que ce que l'enseignant.e a demandé ;
- dans 27 % des cas, on observe des élèves dit.e.s « occupé.e.s », c'est-à-dire sans objectif d'apprentissage ;
- dans 25 % des cas, on relève des élèves « passif.ve.s » (jusqu'à près d'un moment sur deux dans certaines classes). Que dire de ces enfants qui « s'échappent » de l'activité qui devrait être « la leur »...

Cinquième élément, la part « d'incidents critiques » engendre des pertes non négligeables de temps, perturbant en moyenne 17,7 % des moments observés (de quelques pourcents à 40 %). Si certains de ceux-ci sont difficilement maitrisables, car inopinés, par contre d'autres, chroniques, devraient pouvoir être gérés, notamment par une approche collective des phénomènes observés.

On peut dès lors s'interroger, d'une part, sur **l'adéquation** des pratiques en classe avec les finalités et les objectifs généraux de l'enseignement tels que définis notamment dans les articles 6 et 12 du Décret « Missions prioritaires » et, d'autre part, sur le **degré d'accomplissement** de ces missions.

Les constats qui sont ici quantifiés corroborent pour la plupart ce qui est observé dans les classes lorsque nous nous y rendons, tout en observant aussi, parfois, rarement, des situations d'apprentissage exceptionnelles... ce qui nous anime à poursuivre et tenter de contaminer positivement les pratiques éducatives rencontrées.

Nous espérons relever durant l'année prochaine d'autres constats et surtout des pratiques de classe favorisant mieux et respectant mieux ce qui est légalement attendu et exigé.

Pour atteindre ces exigences, il nous semble opportun de provoquer le questionnement autour de la gestion que chaque acteur.trice de terrain peut assurer et assumer, sans se sentir oppressé.e, voire prisonnier.e d'un temps, à l'image du lapin d'Alice...

À ce propos, n'oublions pas la tortue de Jean de la Fontaine face à un autre *lapin*⁸⁴ tout aussi célèbre, avec la morale de sa fable encore tellement actuelle.

⁸³ Cf. partie théorique, 2.1.4.

⁸⁴ De manière générique pour reprendre, dans la famille des léporidés ce fameux *lièvre*

Et, pour ne pas conclure, ne faudrait-il pas... ?

Gérer le temps pour ne pas le subir, gérer l'enseignement pour le nourrir, cogérer les apprentissages pour leur donner sens entre fonction enseignante et *métier d'élève*⁸⁵... Tout est question de gestion, encore faudrait-il en donner certaines clés aux acteur.trice.s de demain qui devraient déjà l'être aujourd'hui...

⁸⁵ P. PERRENOUD, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF Sciences humaines, Paris, 2000.

6 Perspectives

a. Premières pistes d'action dans le cadre scolaire

Sur la base des premières conclusions, nous pouvons envisager plusieurs actions qui pourraient être mises en œuvre.

Dans le cadre **des préparations d'activité**, se conformer – *simplement* – aux exigences légales. Cette seule conformité embrasse tous les manquements relevés.

Dans le cadre **de la gestion des temps d'activité**, de bonnes pratiques à mettre en œuvre comme :

- aménager les périodes scolaires aux rythmes chronobiologiques des enfants en fonction de leur âge. Nous remettons par exemple en question l'utilité des périodes de cinquante minutes, liées trop exclusivement à l'horaire des enseignant.e.s (titulaires et cours « spéciaux ») ;
- déterminer le moment des collations en fonction des besoins, dans une période de temps prévue de 8h30 à 10h30, avec une gestion personnelle de cette activité à part entière ;
- envisager le passage aux toilettes selon les besoins, avec une indication visuelle pour permettre de localiser l'enfant ;
- mieux anticiper une organisation réfléchie et pensée par l'enseignant.e permettant aux élèves de rentabiliser ses actions. Cela permet d'éviter l'attente dans les files ou lors des regroupements collectifs ;
- créer un dossier pratique pour les puériculteur.rice.s, en vue d'anticiper l'organisation spatiale des prochaines activités et de permettre à chacun.e (puériculteur.rice et enseignant.e), d'exercer leur fonction respective. La simultanéité des actions de ces deux fonctions évite la perte de temps ;
- coconstruire un ROI (règlement d'ordre intérieur) sur la base des incidents critiques préalablement relevés afin d'envisager un ensemble de mesures évitant les pertes de temps.

b. Pistes d'action dans la poursuite du GT3

Dans le cadre de la poursuite des travaux du GT lors de l'année scolaire 2019-2020, nous envisageons plusieurs pistes, tant sur le fonctionnement de celui-ci que sur l'outil d'investigation.

i. Fonctionnement du GT

L'année scolaire prochaine amènera sans doute une restructuration du GT. En effet, d'autres missions doivent également être envisagées dans le cadre du nouveau décret de l'inspection⁸⁶.

En fonction du nombre de membres et de la réorganisation subséquente, un état des lieux sera construit pour d'une part analyser les forces et faiblesses du travail de la première année et, d'autre part, pour définir, consolider et affiner les cibles d'investigation tout en les élargissant à l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Les cadres théoriques ayant été travaillés lors de cette première année, il paraît opportun d'effectuer des prises d'indices dès le premier trimestre de cette seconde année. Ceci permettra d'obtenir des informations à un autre moment de l'année (prises d'indices effectuées lors du 2^e trimestre 2018-2019), et aussi d'obtenir un nombre plus conséquent de renseignements. L'objectif est d'atteindre environ 200 prises d'indices complémentaires. Le GT aurait ainsi une base de +/- 300 journées d'investigation.

ii. Cibles poursuivies et démarche d'investigation

Sur la base d'une première réunion à la rentrée 2019-2020, le GT (renforcé par de nouveaux collègues et après avoir échangé l'ensemble des informations notamment contenues dans ce rapport) devrait poursuivre durant le premier trimestre les investigations tant au niveau de la première étape (M1 à P2) pour consolider l'échantillon actuel qu'au niveau de la deuxième étape du cursus (de P3 à P6) pour obtenir ainsi des informations plus complètes et plus nombreuses dans le cadre de l'enseignement fondamental complet.

Trois réunions sont d'ores et déjà programmées.

Les investigations devraient se dérouler durant le premier trimestre et être suivies durant les deux trimestres suivants par des constats et surtout des analyses plus poussées afin de construire des conclusions et pistes d'actions affinées et affirmées.

⁸⁶ Décret du 10 janvier 2019

7 Bibliographie

a. Ouvrages

- ASTOLFI J.-P. (1997). *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF éditeur.
- BUSER P., DEBRU C. (2011). *Le temps, l'instant et la durée de la philosophie aux neurosciences*, Paris : Odile Jacob.
- Champy Ph., Etévé Chr. (2007, 3^e Ed.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz Editions.
- Connac S. (2017). *Enseigner sans exclure*, Paris : ESF.
- Dehaene S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Paris : O. Jacob.
- DE KETELE J.-M. & ROEGIER X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Louvain-La-Neuve : de Boeck supérieur.
- GUERITTE-HESS B. (2011). *L'enfant et le temps*, Paris : Le pommier.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants, connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*, Presses de l'Université du Québec, Canada.
- MEIRIEU Ph. (2018). *La Riposte - Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*, Paris : Autrement.
- Mérini C. (1999, p.82). *Le partenariat en formation*, Paris : L'harmattan.
- MEURICE B. (2012). *Accompagner les enseignants du maternel dans leurs missions, Outils pour enseigner*, Louvain-La-Neuve : de Boeck Éducation
- PAQUAY L., *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, Actes du Colloque du 22/11/2000 p.24, Louvain-La-Neuve : Presses universitaires UCL.
- PERRENOUD Ph. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF Sciences humaines.
- Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S. (2003). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck
- Vygotski L. (1997). *Pensée et Langage*, Paris : Éditions La Dispute. (Publication originale 1934).

b. Articles en ligne

- Baptiste J., Testu F., *Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans*, <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2005-2-page-155.htm>, site consulté le 13 mars 2019.

Bucheton D., Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? En ligne : http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton_5_avril2013.pdf, site consulté le 2 mai 2019.

Clarisse R., Observatoire des rythmes et des temps de vies des enfants. En ligne : <https://www.ORTEJ.org>, site consulté le 13 mars 2019.

Dewey J., *La pédagogie par expérience*. En ligne : www.philocite.eu, site consulté le 13 mars 2019.

Hart S.A. (2013). Apprentissage formel, informel, non formel, des notions difficiles à utiliser. En ligne : <https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi>.

Circonscription de Tarare. *Construire un emploi du temps au plus près des rythmes de l'enfant*. En ligne : www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/tarare/IMG/pptx/Animation_du_18_mai_2016.pptx, site consulté le 13 mars 2019.

CNESCO, Définition de la différenciation pédagogique. En ligne : <https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/paroles-dexpert/definition-de-la-differenciation-pedagogique/>, site consulté le 29 mai 2018.

Maulini O., Perrenoud P., *La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions*, www.unige.ch, site consulté le 13 mars 2019.

OCDE (2010), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel* : résultats, politiques et pratiques. En ligne : <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/reconnaitrelapprentissagenonformeletinformelresultatspolitiquesetpratiques.htm>

Paris Innovation Review, Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. En ligne : <http://parisinnovationreview.com/article/les-quatre-piliers-de-lapprentissage-stanislas-dehaene>. Site consulté le 13 mars 2019

Dehaene S., *La consolidation des apprentissages et l'importance du sommeil*, <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-10-09h30.htm>, site consulté le 13 mars 2019.

Fondation Chagnon, Naitre et grandir. En ligne : <https://naitreetgrandir.com>, site consulté le 13 mars 2019

Vidal France, EurêkaSanté. En ligne : <https://eurekasante.vidal.fr>, site consulté le 13 mars 2019.

Weber M. (2010) *La technique des incidents critiques, la psychologie du travail a-t-elle sa place dans le monde des RH ?* En ligne : <http://psychologie-travail-rh.over-blog.com/article-la-technique-des-incidents-critiques-102473076.html>

c. Références législatives

Communauté française. (1995). Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. Moniteur belge, 17 août. En ligne version du 10 juin 2007 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/19069_002.pdf

Communauté française. (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Moniteur belge, 23 septembre. En ligne version du 1er septembre 2017 : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_028.pdf.

Communauté française. (1998). Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives. Moniteur belge, 22 août. En ligne version du 9 mars 2017 : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/22209_011.pdf

Communauté française. (1998). Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. Moniteur belge, 28 août. En ligne version du 1er juillet 2017 : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/22229_023.pdf

Communauté française. (1999). Décret portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Moniteur belge, 27 août. En ligne version du 1er janvier 2002 : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/23278_000.pdf

Communauté française. (2009). Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Moniteur belge, 9 juillet 2009. En ligne version du 9 octobre 2018 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/34295_029.pdf

Communauté française. (2018). Décret portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psychomédicosociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs. En ligne version du 27 mars 2019 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/45593_003.pdf

Communauté française. (2019). Décret relatif au service général de l'Inspection. Moniteur belge, 26 février 2019. En ligne version du 26 février 2019 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46239_000.pdf

Gouvernement belge. (1959). Loi « Pacte scolaire » modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement. Moniteur belge, 19 juin. En ligne version du 1er septembre 2017 : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/05108_044.pdf.

Groupe central. (2017). Avis n°3 dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. En ligne : http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf.

Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la formation. (1985). *Matières et programmes* (p.10).

NOLLET J.-M., Ministre de l'Enfance chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'O.N.E. (2004). Circulaire n°205 du 27 mai 2004. Bruxelles : Gouvernement de la Communauté française. En ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28879_000.pdf

d. Rapports du Service général de l'inspection

Service général de l'inspection de l'enseignement fondamental ordinaire. (2006). Rapport de synthèse : De la mission globale d'information visant à évaluer la gestion du temps scolaire dans l'enseignement maternel sur base d'investigations menées dans 63 classes par l'Inspection de l'Enseignement fondamental subventionné. Bruxelles.

Service Général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire. (2018). Mission d'investigation transversale : *Parmi les fondements nécessaires à l'épanouissement des élèves, forces et faiblesses de l'enseignement maternel en FWB au travers des cours de psychomotricité*. Bruxelles.

Service Général de l'Inspection de l'enseignement fondamental ordinaire. (2018). Mission d'investigation transversale : *Quels sont les liens possibles entre les pratiques actuelles d'évaluation et les pratiques de remédiation immédiate à l'école fondamentale ?* Bruxelles.

8 Annexes

a. Grilles horaires

A. Grille horaire établie en Communauté française pour l'enseignement primaire, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Matières et programmes p.10. 1985.

GRILLE-HORAIRE TYPE — en périodes/semaine	D.I.		D.M.		D.S.	
— par année d'études	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Français	9	9	9	7	7	7
Mathématiques	5	5	5	5	5	5
Sécurité routière	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
Religion ou morale	2	2	2	2	2	2
Histoire	3	3	3	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Géographie				1 1/2	1 1/2	1 1/2
Sciences de la nature				2	2	2
Education physique et sports	2	2	2	2	2	2
Activités manuelles et esthétiques - Dessin	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2	2	2
Musique - Chant	1	1	1	1	1	1
Ecriture	1	1				
Education civique			1	1	1	1
Pédagogie de soutien ou d'approfondissement	2	2	2	2 1/2	2 1/2	2 1/2
Marge de manœuvre						
TOTAL	28 périodes					

B. À l'issue de la journée du 20 janvier 2018 organisée dans le cadre des journées de consultation rassemblant des enseignant.e.s et des citoyen.ne.s appelé « processus collaboratif », il a été envisagé deux propositions de grilles horaires dans lesquelles on retrouve l'introduction de deux périodes d'accompagnement personnalisé pour tous et d'une période de langue moderne dès la M3 qui jalonnaient toutes trois le tronc commun.

Exemple de grille selon le scénario 1 :

		MATERNELLES	1 ^{ère} P.	2 ^{ème} P.	3 ^{ème} P.	4 ^{ème} P.	5 ^{ème} P.	6 ^{ème} P.
DOMAINE 1	Langue française	10 p	10 p	10 p	7 p / 6 p	7 p / 6 p	6 p / 5 p	6 p / 5 p
	LM1 ²	1 p	1 p	1 p	2 p / 3 p	2 p / 3 p	2 p / 5 p	2 p / 5 p
DOMAINE 2	PECA	3 p	3 p	3 p	2 p	2 p	2 p	2 p
DOMAINE 3	Maths	Premiers outils d'expérimentation, de structuration et de catégorisation & Exploration du monde 10 p	7 p	7 p	6 p	6 p	6 p / 5 p	6 p / 5 p
	Sciences		0 p	0 p	3 p	3 p	3 p	3 p
	Manuel, techniques et technologies		0 p	0 p	3 p	3 p	3 p	3 p
DOMAINE 4	Sciences humaines (hist-géo-éco-soc)	10 p	0 p	0 p	2 p	2 p	3 p	3 p
	EPC et cours philo		2 p	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p
DOMAINE 5	Psychomotricité	2 p						
	Educ. physique et à la santé		3 p	3 p	2 p	2 p	2 p	2 p
DOMAINES 6 & 7	Transversal							
	«Acompagnement personnalisé»	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p / 1 p	2 p / 1 p
TOTAL		28 p	28 p	28 p	28 p	28 p	28 p	28 p

Exemple de grille horaire selon le scénario 2 :

		MATERNELLES	1 ^{ère} P.	2 ^{ème} P.	3 ^{ème} P.	4 ^{ème} P.	5 ^{ème} P.	6 ^{ème} P.
DOMAINE 1	Langue française	8 p	8 p	8 p	7 p / 6 p	7 p / 6 p	6 p / 5 p	6 p / 5 p
	LM1	1 p	1 p	1 p	2 p / 3 p	2 p / 3 p	2 p / 5 p	2 p / 5 p
DOMAINE 2	PECA	4 p	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p
DOMAINE 3	Maths	Premiers outils d'expérimentation, de structuration et de catégorisation & Exploration du monde 11 p	6 p	6 p	6 p	6 p	6 p / 5 p	6 p / 5 p
	Sciences		3 p	3 p	3 p	3 p	3 p	3 p
	Manuel, techniques et technologies		3 p	3 p	3 p	3 p	3 p	3 p
DOMAINE 4	Sciences humaines (hist-géo-éco-soc)	11 p	2 p	2 p	2 p	2 p	3 p	3 p
	EPC et cours philo		2 p	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p
DOMAINE 5	Psychomotricité	2 p						
	Educ. physique et à la santé		2 p	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p
DOMAINES 6 & 7	Transversal							
	«Acompagnement personnalisé»	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p	2 p / 1 p	2 p / 1 p
TOTAL		28 p	28 p	28 p	28 p	28 p	28 p	28 p

b. Grille de prise d'indices

La grille est organisée selon deux axes.

L'axe vertical détaille plusieurs rubriques selon deux colonnes : la première colonne indique l'intitulé par ligne, la deuxième colonne indique les seuls codes utilisables (les cellules à compléter sont limitées pour éviter une collecte hasardeuse). La première colonne indique en toutes lettres ce qui servira à comprendre les codes utilisables.

Tout d'abord 3 données de base :

Nom de l'activité

Intervenant(s)

(Titulaire1/Tit2/Tit1+2/MS/Aide/Tit+Aide/Tit+MS/Externe/Stagiaire) T1/T2/T12/MS/A/TA/TMS/EX/STA

Ligne du temps de la journée

code/heure

Ensuite l'axe des préparations

1. Grille d'observation des préparations d'une journée

Informations type calendrier	
Planification : Quotidienne/Hebdomadaire/Mensuelle/Trimestrielle/Annuelle/Cycle	Q H M T A C
Liens : Antérieur-Postérieur	À / P / AP
Information type pédagogique (CM 205)	
Préparation	O / N
Prépa = guide manuel enseignant	O / N
Situation de départ	O / N
Intention pédagogique : Compétence, Objectif (S + SF + SE)/Tâche	C/O/T/CO/CT/OT/COT
Adéquation Socles et programme	O / N
Étapes	O / N
Structuration	O / N
Différenciation anticipée	O / N
Évaluation-(Formative, Sommative, Formative & Sommative)	F / S / FS
Prolongements	O / N

L'axe des activités

2. Grille d'observation des activités d'une journée

M0. Domaine	voir liste
-------------	------------

Les domaines reprennent tant ce qui est indiqué dans les Socles de compétences en détaillant certains domaines : *Cours philosophiques, Éducation Artistique, Éveil géographique, Éveil historique & Géographique, Éducation Physique, Éveil Scientifique, Éducation par la Technologie, Français Écrire, Français Lire, Français Oral, Math Grandeurs, Math. Nombres & Opérations, Math. Solides & Figures, Math. Traitement de données.*

Il faut y ajouter d'autres possibilités en temps scolaire ou hors temps : *Collations, Toilettes, Habillage/déshabillage, Récréation et Autres (Temps d'accueil, sieste durant le temps scolaire, rangement de matériel, incidents divers...)*

7 sous-rubriques constituent cet axe important de prise d'indices. 5 d'entre elles ciblent plutôt les actions de l'enseignant.e (les deux dernières étant en interaction avec les élèves) :

M1. Objectif d'apprentissage

Annoncé aux enfants	O / N
Nouveau/ Progression /Application/Répétition	N / P / A / R
« Déjà-là »/ prérequis / préacquis (mémoire collective)	O / N
Adéquation Niveau d'exigence (S, SF, C)	- / = / +
Adéquation Psychologie des Es (Situation "mobilisatrice")	O / N
Adéquation DM art 6 / art 12	O / N

M2. Situation d'enseignement

Lien avec ce qui précède	O / N
Nouvel apprentissage	O / N
Exercice d'application	O / N
Tâche occupationnelle	O / N
Tâche répétitive	O / N
Évaluation sommative (Formative, Sommative, Formative & Sommative)	F / S / FS
Lien avec ce qui suit	O / N
Activité correspondant à l'objectif d'apprentissage	O / N

M3. Organisation

Collective	- / = / +
Individuelle	- / = / +
Groupes	- / = / +
Ateliers	- / = / +

M4. Interventions différenciée de l'enseignant

Se concentrent sur les difficultés de certains élèves	O / N
S'appuient sur les actions des enfants en rapport avec l'apprentissage	O / N
Différenciation en lien avec les besoins	O / N
Relances Collectives / en Ateliers (ou groupes) / Individuelles	C / A / I / CA / CI / AI / CAI

M5. Structuration apprentissage / Synthèse

Du Maître / de l'Élève	M / ME / E
Annoncée, mais remise à plus tard	O / N
Régulière Durant l'activité / Durant et en Fin d'activité / en Fin d'activité	D / DF / F
Réalisée par Écrit / Oralement	E / O / EO

Outre les deux dernières rubriques ci-dessus, deux autres rubriques ciblent aussi ou exclusivement les élèves :

ME. Communication

Temps de mise en route	- / = / +
Temps de parole de l'enseignant	- / = / +
Temps de consignes	- / = / +
Temps de parole de l'enfant	- / = / +
Maitre Monopolise / Accompagne	M / A
Climat de classe (discipline)	- / = / +

E1. Élèves

Acteurs (activité proposée par le M avec gestion personnelle de l'élève)	- / = / +
Actifs (activité proposée par le M sans gestion)	- / = / +
Actifs autres (activité autre que celle proposée par le M)	- / = / +
Occupés (activité "occupationnelle" proposée par le M)	- / = / +
Passifs (aucune activité)	- / = / +

L'axe des « incidents »

3. Grille des incidents d'une journée

Récolte d'argent	- / = / +
Communication parentale	- / = / +
Temps récréation	- / = / +
Temps de sieste	- / = / +
Entrées / sorties des locaux	- / = / +
Interventions extérieures	- / = / +
Pause personnelle (café, gsm...)	- / = / +
Non remplacement du personnel malade	- / = / +
Gratuité	- / = / +
(Re)Mise en place du matériel	- / = / +
Repas	- / = / +
Présence de l'inspection	- / = / +
Attente d'un intervenant	- / = / +

Deux parties différentes terminent les rubriques et ne sont pas liées aux « moments d'activité » qui sont repris au fur et à mesure de l'avancement de la journée. La grille de répartition des élèves

4. Répartition des élèves de la classe investiguée

Répartition des Es de la classe		Acc	M1	M2	M3	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Avancés	Nombre										
Av. normal	Nombre										
Retard 1 an	Nombre										
Retard 2 ans	Nombre										
Retard + 2 ans	Nombre										
Nombre d'enfants présents lors de l'investigation	Nombre										

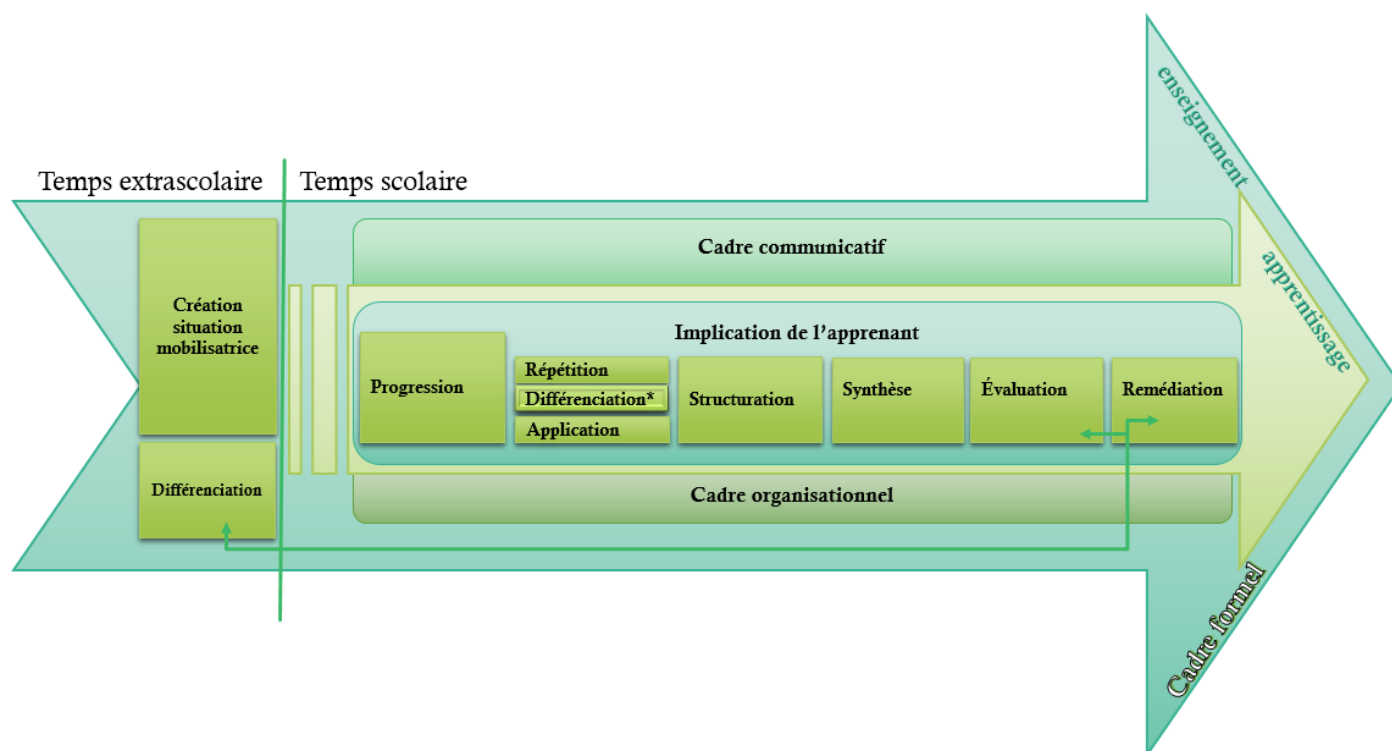
5. Horaire prescrit pour la journée

		AM/PM
Début de journée		
Début de récréation du matin	0.00	
Fin de récréation du matin		
Fin de matinée	0.00	0.00 = 0 période(s)
Début d'après-midi	0.00	
Début de récréation d'après-midi (si existence)		
Fin de récréation		
Fin de journée	0.00	0.00 = 0 période(s)

c. Modélisation complète des éléments « concepts »

La figure ci-dessous reprend l'ensemble des informations incluses dans la Figure 2 en page 18, première partie théorique de ce travail.

Comme énoncé dans la partie théorique, les différents blocs intégrés dans les modélisations de cette partie se conçoivent sans temporalité à l'intérieur de leurs différentes zones. Chacun se combinant avec les autres en fonction des activités considérées.



APPRENTISSAGE PAR IMMERSION

SYNTHÈSE DES INVESTIGATIONS MENÉES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE

2016 - 2019

A. ABRÉGÉ

« L'apprentissage par immersion », conformément au Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique du 11 mai 2007 (ci-dessous appelé le Décret), est « **une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue moderne autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue.** »

Si l'acquisition progressive d'une autre langue que le français est grandement facilitée par cette procédure pédagogique, force est de constater que **la maîtrise des compétences attendues dans les disciplines associées n'est pas assurée.** En effet, ces disciplines sont trop souvent sacrifiées et les élèves y sont privés d'un apprentissage conforme au prescrit légal.

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

B. CONTEXTE DE LA MISSION

En son article 35, le Décret stipule que « Tous les trois ans au moins, à partir de l'année scolaire 2007-2008, le Service général de l'Inspection adresse au Gouvernement un rapport sur l'état de l'apprentissage par immersion au sein des écoles. » Le dernier rapport triennal a été remis par le Service général de l'Inspection de l'enseignement secondaire en juin 2016 à l'Autorité ainsi qu'à l'Organe d'observation et d'accompagnement de cet enseignement. Ce rapport faisait la synthèse des observations effectuées dans 20 établissements de l'enseignement secondaire à la fois dans la langue de l'immersion et dans les disciplines concernées par l'immersion.

À l'occasion d'une séance de présentation de ce rapport, Mme la Ministre a été interpellée par les constats parfois alarmants dressés par l'Inspection. Ce fut particulièrement le cas des nombreuses mentions de non-satisfaction concluant les points A (respect du programme en matière de savoirs et savoir-faire à mobiliser), B (adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences) et C (évaluation) de l'évaluation et du contrôle du niveau des études dans les disciplines concernées par l'immersion.

Le Service général de l'Inspection a alors décidé d'élargir l'échantillon afin de confirmer ou d'infirmer ces constats sur une base statistique plus large.

2016-2017	2017-2018	2018-2019
13 établissements	18 établissements	24 établissements

Entre 2016 et 2019, les investigations ont donc été menées en binôme dans **55 établissements** issus des différents réseaux, soit 45% des 123 écoles offrant la filière immersive en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Celles-ci ont concerné **481 enseignants et 9332 élèves** de la 1^{re} à la 6^e année. Cet échantillon ne concerne pas l'enseignement qualifiant.

Ces missions ont systématiquement visé **une des langues de l'immersion et une des disciplines associées au dispositif d'apprentissage**. Afin de mieux cerner les **difficultés** mises en évidence dans le rapport 2016, l'Inspection s'est centrée sur les disciplines associées pour lesquelles les problèmes étaient les plus préoccupants, soit **la formation géographique et la formation historique**, qui sont en outre les deux disciplines le plus fréquemment choisies. Certains aspects relatifs au respect du Décret et pouvant avoir une incidence sur les difficultés rencontrées ont également été pris en compte.

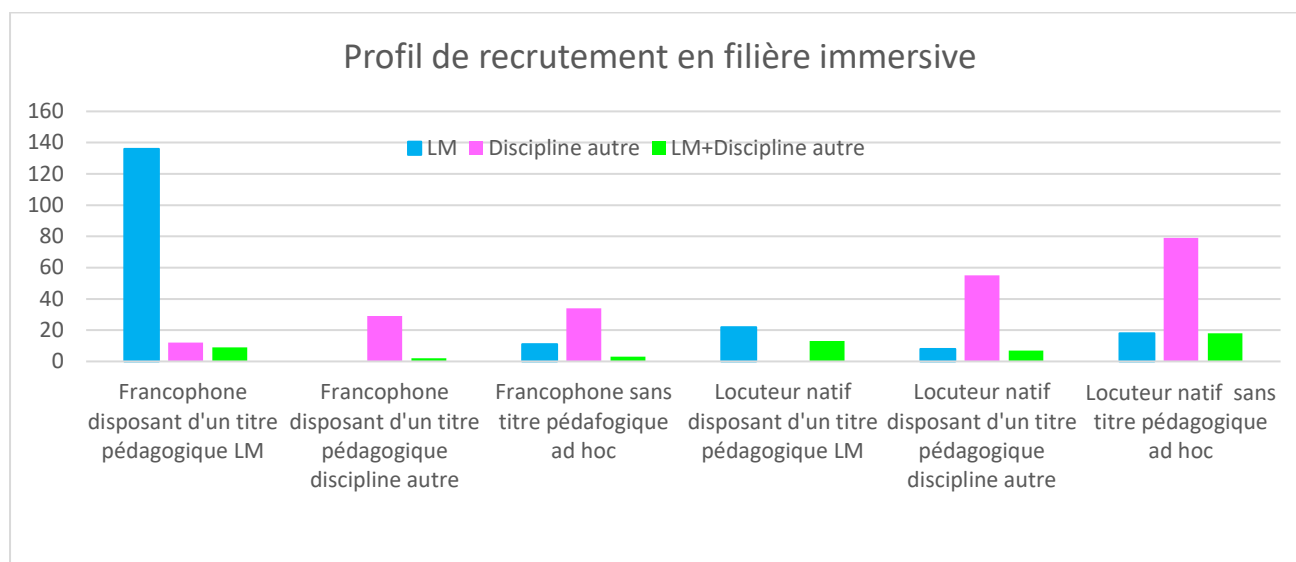
C. DESCRIPTION DE LA SITUATION

1. Les difficultés de recrutement

Idéalement, l'enseignant devrait être à la fois locuteur natif et compétent dans la discipline enseignée. Or, dans les faits, la seule maîtrise de la langue d'immersion suffit souvent à l'engagement des professeurs des disciplines associées.

L'analyse du recrutement des enseignants pour l'immersion permet de classer en six catégories le personnel engagé dans le cadre de l'Immersion :

- francophones qui disposent d'un titre pédagogique en langues modernes,
- francophones qui disposent d'un titre pédagogique en disciplines autres,
- francophones qui ne disposent pas de titre pédagogique,
- locuteurs natifs qui disposent d'un titre pédagogique en langues modernes,
- locuteurs natifs qui disposent d'un titre pédagogique en disciplines autres,
- locuteurs natifs qui ne disposent pas de titre pédagogique.



Le graphique ci-dessus montre notamment que 64 % des enseignants possèdent un titre pédagogique :

- Francophones en LM : 34%
- Francophones en disciplines autres : 7%
- Loc. natifs en LM : 8%
- Loc. natifs en disciplines autres : 15%

18% des professeurs enseignent une discipline éloignée de leur formation initiale. À titre d'exemples, un AESS en histoire de l'art dispense le cours de géographie, un AESI en langues modernes prend en charge toutes les disciplines « autres » du parcours immersif.

36% des professeurs ne disposent pas de titres pédagogiques : 11% sont des francophones et 25% des locuteurs natifs. Ce chiffre s'éloigne du taux de 8% de professeurs engagés sans titres requis dans l'enseignement secondaire en FWB. (Indicateurs de l'enseignement 2015, p. 63).

Les professeurs en fonction font face à de nombreuses difficultés. En effet, le manque d'informations, d'accompagnement, de soutien, de reconnaissance, de coordination des équipes pédagogiques, d'outils et de formation continuée suffisante ne leur permet pas de pallier l'absence d'une formation initiale appropriée.

En outre, il arrive fréquemment qu'un même professeur soit en charge de plusieurs disciplines, plus ou moins éloignées de sa formation initiale, ce qui est extrêmement préjudiciable autant pour les élèves que pour lui-même. Il accepte cette situation, qui ne serait même pas envisagée hors immersion, pour pouvoir bénéficier d'un horaire complet dans un même établissement, ou, dans certains cas, parce que le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur, confronté à d'énormes difficultés de recrutement, le lui demande.

Pour illustrer ce propos, voici quelques exemples de situations rencontrées sur le terrain, qui sont loin d'être exhaustifs. Ainsi, un enseignant sur trois est confronté à ce type de difficultés.

Exemple 1 Titres pédagogiques de l'enseignant : Licence traduction anglais – espagnol + CAP + CCALI			
Degré	Cours enseignés en immersion	Nombre Périodes	La langue de l'immersion est la langue maternelle de l'enseignant
D2	Histoire	2	Oui
D2	Géographie	1	
D2	Biologie	1	
D3	Informatique	1	
D3	Histoire	2	
D3	Géographie	1	
D3	Biologie	1	
D3	Anglais	4	
D2	Géographie	1	
D2	Biologie	1	
D3	Informatique	1	
D3	Histoire	2	

Exemple 2			
Titres pédagogiques de l'enseignant : Bachelier langues + CAP + CCALI + master langues modernes (anglais, espagnol) EN COURS			
Degré	Cours enseignés en immersion	Nombre Périodes	La langue de l'immersion est la langue maternelle de l'enseignant
D1	Sciences	3	Non
D1	Géographie	2	
D2	Histoire	2	
D2	Géographie (3 ^e)	1	
D3	Histoire	2	
D3	Anglais	4	
Le professeur preste un horaire complet, car à ces heures s'ajoutent les heures de langue données hors immersion.			

Exemple 3 Titres pédagogiques de l'enseignant : Institutrice primaire			
Degré	Cours enseignés en immersion	Nombre Périodes	La langue de l'immersion est la langue maternelle de l'enseignant
D1	Histoire	2	Oui
	Géographie	6	
D2	Histoire	4	
	Géographie	3	
D3	Histoire	4	
	Géographie	2	
	Ateliers de conversation		

Exemple 4 Titres pédagogiques de l'enseignant : Bachelor in het onderwijs : secundair onderwijs histoire / géographie			
Degré	Cours enseignés en immersion	Nombre Périodes	La langue de l'immersion est la langue maternelle de l'enseignant
1 (1 ^e)	Géographie	2	oui
1 (2 ^e)	Géographie	2	
2 (3 ^e)	Géographie	1	
1 (1 ^e)	Histoire	2	
1 (1 ^e)	Education par la technologie	1	
1 (2 ^e)	Education par la technologie	1	
2 (4 ^e)	Géographie	1	
3 (5 ^e)	Géographie	1	
3 (6 ^e)	Géographie	1	
2 (4 ^e)	Histoire	2	
3 (5 ^e)	Histoire	2	
3 (6 ^e)	Histoire	2	

Confrontés à une charge de travail anormalement importante et au manque d'accompagnement, beaucoup d'enseignants, profondément investis dans leur tâche, éprouvent une grande souffrance. Lors de ses missions, l'Inspection a ainsi rencontré de nombreux professeurs en charge des disciplines associées en détresse ou au bord de l'épuisement professionnel. Cette situation renforce la difficulté de stabiliser les équipes pédagogiques.

De plus, dans ses articles 9 et 12, le Décret stipule que « *les apprentissages visés durant ce cours de langue moderne portent spécifiquement sur les compétences liées à la maîtrise de la langue concernée et sur le vocabulaire spécifique aux disciplines enseignées dans le cadre de l'apprentissage par immersion* ». Or, à de rares exceptions près, les enseignants ignorent cette injonction du décret. De ce fait, ce sont les professeurs de la discipline associée qui installent le vocabulaire spécifique, ce qui accroît leur charge de travail et le risque de ne pas couvrir l'ensemble du programme.

2. Le manque d'accompagnement des enseignants

Comité d'accompagnement

En 2007, *le décret*, en son chapitre 5 relatif aux modalités à remplir pour organiser de l'apprentissage par immersion, faisait référence à l'existence d'un comité d'accompagnement local « *chargé d'accompagner l'équipe pédagogique dans la mise en place et le suivi du projet* ».

Dans les établissements visités, on y a retrouvé naturellement les représentants des équipes de Direction ou du Pouvoir Organisateur ainsi que des enseignants actifs ou retraités. Néanmoins, dans 20 % des cas, le comité ne comprenait pas d'enseignants. Selon les Directions, cette absence de professeurs ayant en charge l'immersion s'expliquait par les difficultés de recrutement et l'instabilité des équipes.

La fréquence des travaux du Comité était très variable. En moyenne, les établissements déclaraient de 1 à 4 réunions par an. Cependant, une grande différence apparaissait entre ce qui est déclaré dans la demande d'autorisation ou de subventionnement et ce qui se passait réellement sur le terrain. Ainsi, nombre d'enseignants membres de ces comités déclaraient ne pas se souvenir de réunions au cours des dernières années ou s'étonnaient même d'apprendre qu'ils faisaient partie de ce comité. Ces situations se sont présentées dans 25 % des établissements visités.

A contrario, certains comités se montraient très actifs. Leurs réunions étaient plus fréquentes et rencontraient idéalement les objectifs assignés : évaluation du processus, coordination des enseignants, recherches d'outils pédagogiques, programmation de conférences par des experts extérieurs, organisation de moments de rencontres, d'échanges voire d'intervision entre les équipes de différents établissements organisant l'immersion.

On soulignera le fait que le Décret du 13 septembre 2018, *Modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre afin de déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre la Communauté française et les établissements scolaires*, a, par son article 43, abrogé dans l'article 13 du décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique, le paragraphe 1er, alinéas 2, 3°, 3, 4, 5 et 6, et le paragraphe 2, alinéas 1er, 3°, 2, 3, 4 et 5. Ces alinéas concernaient notamment l'existence du comité d'accompagnement.

Mise à disposition d'outils pédagogiques

Dans 40 % des établissements, à l'exception de ce qui relève plutôt de l'équipement (tableau interactif, tablettes...), il n'y a pas de mise à disposition d'outils pédagogiques spécifiques à l'immersion.

Dans les autres cas, ces outils se limitent à des dictionnaires, des atlas de géographie dans la langue de l'immersion ou des manuels de langues. Concernant les disciplines les plus fréquemment concernées par l'immersion (EDM, histoire ou géographie), les équipes sont unanimes à déplorer l'absence de manuels spécifiques à l'immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles. On notera, dans certaines écoles, l'abonnement à des titres de la presse étrangère ou l'achat de livres en langue étrangère en vue d'équiper la bibliothèque.

La recherche d'outils pédagogiques spécifiques relève donc essentiellement de l'initiative individuelle, ce qui alourdit considérablement la tâche de l'enseignant. En outre, dans une grande majorité des cas, celui-ci doit assurer les cours de plusieurs disciplines dont il n'est pas nécessairement spécialiste, et ce à plusieurs niveaux d'enseignement.

Attention portée à la continuité du projet

Dans les demandes d'autorisation ou de subventionnement, le premier point d'attention en vue d'assurer la pérennité du projet est celui du recrutement d'enseignants et de la stabilisation des équipes pédagogiques. Pour les équipes de Direction, cette problématique est amplifiée chaque année à cause du phénomène de pénurie.

Le deuxième type d'action relève le plus souvent de l'attention accordée à l'image de marque de l'établissement. Dans bien des cas en effet, l'immersion est présentée comme le fleuron de l'établissement et comme une source de recrutement importante pour lui. À ce titre, on relève également des établissements pour lesquels la création d'une filière immersive apparaît comme un moyen d'infléchir la perte de la population scolaire, voire d'éviter que cette population ne tombe en dessous des normes de maintien. En conséquence, les actions entreprises relèvent essentiellement de la publicité ou de la promotion. De l'avis de l'Inspection, il conviendrait que la dimension « marketing » du projet ne prenne pas le pas sur celle du projet pédagogique.

Liens entre les professeurs des disciplines

La coordination entre les professeurs d'EDM, d'histoire ou de géographie en immersion et leurs collègues des mêmes disciplines dans l'établissement reste problématique. La moitié des établissements visés reconnaissent l'absence de coordination ou son caractère totalement informel. Dans ces établissements, l'instabilité des équipes pédagogiques est souvent présentée comme un facteur explicatif. Il n'empêche que l'absence de coordination renforce l'isolement des

enseignants chargés de l'immersion et ne permet pas de prendre en compte les difficultés rencontrées par les élèves qui quitteraient l'immersion.

Dans les autres établissements, la coordination se traduit par des pratiques à encourager telles que la conception d'outils communs. C'est le cas des fiches méthodologiques en EDM, en histoire ou en géographie ou la conception d'un parcours ou d'examens communs, quelle que soit la langue dans laquelle le cours est donné, ou encore d'une planification judicieuse des apprentissages réalisée conjointement par les professeurs de la filière immersive et non immersive.

Aide des conseillers pédagogiques

Lorsque des conseillers pédagogiques interviennent, ils le font généralement dans un cadre disciplinaire général non dédié aux spécificités de l'apprentissage en immersion. De plus, un tiers des équipes affirme n'avoir eu aucun contact avec le service ou les cellules de conseil pédagogique. Parmi les plus anciens, nombreux sont les enseignants qui regrettent l'abandon de l'accompagnement ou des rencontres entre enseignants qui avaient été initiés à l'époque de l'implémentation du projet.

3. Synthèse des avis des rapports

Disciplines associées à l'immersion

Socles de compétences				
Éveil : Formation historique				
A	B	C	Loc	Titres
				Master en sciences du travail, Bachelier en communication CAP
				Master en géographie – Specifieke lerarenopleiding
				AESI Français-Histoire + Master in de Kunstwetenschappen Specifieke leraropleiding
				CAP + Licenciée en traduction
				AESI Néerl-Allem. Conn. Approfondie de la langue allemande
				Magistra Artium équivalent à un grade académique générique de Master
				CESS scientifique A, candidature en kinésithérapie, CCALI
				1 Licentiaat in geschiedenis (Master) + AEES 1 Master of sciences in de psychologie
				AESI néerlandais-français
				Institutrice maternelle Institutrice primaire
Éveil : Formation géographique				
A	B	C	Loc	Titres
				AESI LM
				AESI Ed. physique + Traductrice + Licenciée en sciences-commerciales CAP
				AESI LM *
				AEES histoire de l'art et archéologie.
				AESI histoire *
				AEES Sciences politiques et sociales.
				Bachelor of arts (BA2.1.)
				AEES en langues et littératures germaniques
				AEES gr Sciences politique et sociale
				Master in de vergelijkende en internationale politiek
				MASTER in geschiedenis + AEES
				AESI langues modernes anglais allemand + Licence en arts et sciences de la communication
				AESI français-histoire
				Leraar Nederlands voor anderstaligen, Toegepaste Huishoudswetenschappen
				Certificat de connaissance fonctionnelle de la langue française
				AESI langues germaniques

A : respect du programme en matière de savoirs et savoir-faire à mobiliser B : adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences C : évaluation ■ Satisfaisant ■ Non satisfaisant	LM : langue moderne * : professeur identique dans la discipline autre et en Langue moderne ■ Pas locuteur ■ Pas de titre pédagogique ou titre pédagogique éloigné de la discipline enseignée
--	---

En histoire : sur 10 établissements :

- 2 satisfont aux trois axes qui font l'objet de l'analyse ;
- 6 présentent 1 ou 2 manquements ;
- 2 ne satisfont à aucun des trois axes.

En géographie : sur 16 établissements :

- 6 satisfont aux trois axes qui font l'objet de l'analyse ;
- 3 présentent 1 ou 2 manquements ;
- 7 ne satisfont à aucun des trois axes.

Compétences terminales				
Histoire				
A	B	C	Loc	Titres
■	■	■	■	Licence en histoire
■	■	■	■	AESS histoire (CCALI)
■	■	■	■	AESS histoire de l'art
■	■	■	■	Magister Artium Philologie Portugaise (histoire-sociologie)
■	■	■	■	Reconnaissance professionnelle AESI Histoire en Anglais
■	■	■	■	Licentiaat in de Wijsbegeerte - Diploma van Leraar
■	■	■	■	Licence en criminologie + AESS sciences sociales
■	■	■	■	Licentiaat in de Geschiedenis (Master)...*
■	■	■	■	Master in de geschiedenis + Leraar
■	■	■	■	AESS langues et littératures germaniques
■	■	■	■	Licence en archéologie et histoire de l'art
■	■	■	■	Licence traduction anglais – espagnol + CAP
■	■	■	■	Bachelier langues + CAP + master langues modernes (anglais, espagnol) EN COURS *
■	■	■	■	Master en sciences politiques à finalité didactique Baccalauréat européen CAP
■	■	■	■	AESS histoire - diplôme de la Communauté flamande
■	■	■	■	Master of Arts in de geschiedenis + AESS
■	■	■	■	Master of Arts in de geschiedenis + AESS
Géographie				
A	B	C	Loc	Titres
■	■	■	■	AESS histoire de l'art
■	■	■	■	CELTA English certificate
■	■	■	■	AESS histoire
■	■	■	■	Licence en droit - Licence en criminologie + CAP

				Master en administration politique et master en sciences politiques ...
				Licence en sciences politiques et sociales + AESS
				AESI français-histoire
				Master in de geschiedenis, diploma van leraar
				AESS LM
				Master en sciences géographiques + AESS
				CESS Humanités générales Licence en sciences économiques et sociales (obtenue en langue anglaise *)
				Licence en langues et littératures germaniques, Licence en sciences politiques et relations internationales

A : respect du programme en matière de savoirs et savoir-faire à mobiliser B : adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences C : évaluation ■ Satisfaisant ■ Non satisfaisant	LM : langue moderne * : professeur identique dans la discipline autre et en Langue moderne ■ Pas locuteur ■ Pas de titre pédagogique ou titre pédagogique éloigné de la discipline enseignée
---	--

En histoire : sur 17 établissements :

- 10 satisfont aux trois axes qui font l'objet de l'analyse ;
- 2 présentent 1 ou 2 manquements ;
- 5 ne satisfont à aucun des trois axes.

En géographie : sur 12 établissements :

- 2 satisfont aux trois axes qui font l'objet de l'analyse ;
- 2 présentent 1 ou 2 manquements ;
- 8 ne satisfont à aucun des trois axes.

Commentaires des tableaux

Comme annoncé précédemment, il apparaît que la situation en géographie, et en histoire, est plus alarmante en 2019 qu'en 2016.

Les cours sont le plus souvent dispensés par des personnes ne disposant pas des titres requis. Ceci a un impact direct sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement. Une fois encore, la seule maîtrise de la langue cible ne suffit pas pour pouvoir se prétendre pédagogue de la discipline associée.

Les enseignants n'ont pas une maîtrise suffisante des contenus en histoire ou en géographie qui sont alors dispensés de manière approximative et confuse. Des erreurs de savoirs et de démarche émaillent les séquences de cours. En outre, les enseignants, souvent livrés à eux-mêmes, connaissent mal les programmes et ne disposent pas d'outils pédagogiques, réseaux ou interréseaux, susceptibles de les aider dans leur tâche. La difficulté est encore accrue lorsque les enseignants doivent assurer les cours à différents degrés, voire dans plusieurs disciplines.

Langues de l'immersion

Socles de compétences				
Allemand				
A	B	C	Loc	Titres
				AESI langues germaniques (2LOC) et 1non
				AESI Langues germaniques Anglais-Allemand
Anglais				
A	B	C		Titres
				AESI langues germaniques (2x)
				AESI langues modernes
				AESI néerlandais-anglais
				AESI langues germaniques
				AESI néerlandais – anglais
				AESI langues modernes (4x)
				AESI néerlandais-anglais
				AESI langues germaniques
Néerlandais				
A	B	C		Titres
				Puéricultrice (LOC)
				AESI ndls/anglais + Traductrice
				AESI LM *
				AESS Langues et littératures modernes + AESI Néerlandais-Anglais
				AESI LM
				AESI histoire *
				AESI langues modernes (2x)
				AESI langues modernes
				Master en langues et littératures modernes orientation germaniques, à finalité didactique, AESS
				AESI langues modernes
				AESI langues modernes
				Bachelier langues germaniques
				AESI langues modernes (2x) dont 1 Licence en Langues et Littératures germaniques en plus
Différé	Différé	Différé		1 Master of sciences in de psychologie + 1 Bachelor in de pedagogie van het jonge kind
				AESI Langues germaniques AESI Langues germaniques
				Graduat secrétariat de direction – CAP Bachelier assistante sociale – CAP

A : respect du programme en matière de savoirs et savoir-faire à mobiliser B : adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences C : évaluation ■ Satisfaisant ■ Non satisfaisant	LM : langue moderne LOC : locuteur natif * : professeur identique dans la discipline autre et en Langue moderne ■ Pas locuteur ■ Pas de titre pédagogique ou titre pédagogique éloigné de la discipline enseignée
--	---

Sur 26 établissements :

- 18 satisfont aux trois axes qui font l'objet de l'analyse ;
- 5 présentent 1 ou 2 manquements ;
- 2 ne satisfont à aucun des trois axes.
- 1 dont l'avis est différé

Compétences terminales				
Allemand				
A	B	C	Loc	Titres
■	■	■	■	AESS LM
■	■	■	■	AESS Langues Modernes
Anglais				
A	B	C		Titres
■	■	■	■	Bac en sciences éco et sociales + Bac en communication
■	■	■	■	Bachelor of arts leisure management
■	■	■	■	AESS LM
■	■	■	■	BA (HONS) English Language teaching and German studies/ Baccalauréat européen
■	■	■	■	AESS LM
■	■	■	■	AESS pour l'anglais
■	■	■	■	Bachelier langues + CAP + master langues modernes en cours
■	■	■	■	1 Licence en sciences économiques et sociales + CAP 1 Licencié en traduction Anglais -Italien
■	■	■	■	AESS philologie germanique (2x)
■	■	■	■	AESS langues et littératures modernes
Néerlandais				
A	B	C		Titres
■	■	■	■	AESS langues modernes
■	■	■	■	AESS langues modernes
■	■	■	■	Licentiaat in de Germaanse filologie
■	■	■	■	Licentiaat in de Geschiedenis (Master)... *
■	■	■	■	Master of Arts in de geschiedenis + Leraar
■	■	■	■	AESS en langues et littératures germaniques
■	■	■	■	AESS Licence en philologie germanique
■	■	■	■	Licence en traduction

				Licence en traduction + CAP
				Licence en philologie germanique AESS
				AESS Langues germaniques
				AESS langues modernes
				AESS langues modernes
				MASTER in geschiedenis + AESS
				AESS langues et littérature germaniques
				Master en gestion à finalité didactique
				AESS langues et littérature germaniques

A : respect du programme en matière de savoirs et savoir-faire à mobiliser B : adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences C : évaluation ■ Satisfaisant ■ Non satisfaisant	LM : langue moderne LOC : locuteur natif * : professeur identique dans la discipline autre et en Langue moderne ■ Pas locuteur ■ Pas de titre pédagogique ou titre pédagogique éloigné de la discipline enseignée
---	--

Sur 29 établissements :

- 14 satisfont aux trois axes qui font l'objet de l'analyse ;
- 12 présentent 1 ou 2 manquements ;
- 3 ne satisfont à aucun des trois axes.

Commentaires des tableaux

L'observation des tableaux permet d'entrée de jeu de constater que la situation en langues est moins préoccupante que celle qui concerne les disciplines associées que ce soit au niveau des socles ou au niveau des compétences terminales.

Cependant, quelques remarques s'imposent.

À l'instar de ce qui avait été signalé dans le rapport rédigé en 2016, les cours de langue lorsqu'ils sont dispensés par des personnes ne disposant pas des titres requis présentent une probabilité plus forte de ne pas respecter le prescrit légal, tant au niveau du respect du programme quant à la mobilisation des savoirs et savoir-faire linguistiques que de l'adéquation des activités aux compétences et de l'évaluation. La seule maîtrise de la langue cible ne suffit pas pour pouvoir se prétendre didacticien de la langue.

Les manquements relevés chez les détenteurs des titres requis sont très similaires à ceux observés chez les professeurs de langue hors immersion. Ce constat résulte généralement d'une méconnaissance des programmes et des attentes ainsi que d'un manque d'accompagnement des professeurs.

En dépit de ces manquements, le taux de réussite des élèves au CE1D langues pour les 44 établissements dont les données ont pu être utilisées s'élève à 95,2% (1512 élèves/1588), ce qui est nettement plus élevé que le taux hors immersion qui est de 60,6% (3600 élèves/5940).

Ceci pourrait en partie s'expliquer par le fait que l'approche de l'enseignement des langues au 1^{er} degré se révèle différente de celle observée hors contexte immersion. Dans la plupart des cas, les professeurs maîtrisent parfaitement la langue qu'ils enseignent et maintiennent, naturellement et spontanément, la langue au service de la communication. Les élèves sont immergés de manière constante dans une autre langue ce qui les force à fournir un effort de compréhension permanent. « Les règles du jeu » sont établies dès l'entrée dans la procédure pédagogique et appliquées par tous. Tout se déroule en langue cible tant du côté des enseignants que du côté des élèves.

En effet, s'il y a bien une chose qui est connue et comprise dès les premières années de l'apprentissage par immersion, c'est l'importance d'amener les élèves à pouvoir rapidement se débrouiller dans la langue cible. Il est d'ailleurs regrettable que ce choix pédagogique ne soit pas plus couramment privilégié dans l'enseignement des langues hors immersion.

4. Résultats obtenus aux épreuves certificatives externes communes

À l'exception du CE1D en langues, pour lequel les élèves d'immersion obtiennent généralement de meilleurs résultats que les élèves hors immersion, les investigations menées par le SGI ne permettent pas de répondre à la question, souvent posée, de savoir si les élèves qui poursuivent l'apprentissage par immersion obtiennent des résultats satisfaisants aux épreuves certificatives externes communes. En effet, le CE1D ne concerne ni la formation géographique ni la formation historique. Quant au CESS, il n'est pas organisé en géographie et ne concerne qu'une seule compétence en histoire.

D. SYNTHÈSE DES CONSTATS

Beaucoup d'enseignants n'ont découvert les lignes conductrices du décret qu'à l'occasion des visites de l'inspection. En effet, nombre de chefs d'établissements et de membres de pouvoirs organisateurs ont lu et utilisé le décret lors du lancement du projet, pour l'oublier bien souvent par la suite. Ils ont donc régulièrement omis d'en informer les professeurs et leurs remplaçants et de mettre en place les éléments permettant la mise en œuvre et la pérennité du projet de manière harmonieuse et efficace.

Le profil de recrutement pour assurer les différents cours se limite souvent à la maîtrise de la langue d'immersion. Mais, malgré la bonne volonté des personnes engagées, force est de constater que l'on ne s'improvise pas didacticien de la langue, ni pédagogue des disciplines associées. Ces problèmes sont aggravés par l'absence d'accompagnement et de coordination des équipes pédagogiques.

Dans bien des cas en effet, l'immersion est présentée comme une source de recrutement importante pour l'établissement. En conséquence, les actions entreprises relèvent essentiellement de la publicité ou de la promotion. De l'avis de l'Inspection, il conviendrait que la dimension « marketing » du projet ne prenne pas le pas sur sa dimension pédagogique.

Pour initier un projet immersion et en assurer la pérennité, il est indispensable de recruter des enseignants qualifiés et de stabiliser les équipes pédagogiques. Dans un contexte de pénurie, cette problématique est plus que jamais un combat renouvelé chaque année.

E. PROPOSITIONS FONDÉES SUR LES CONSTATS POSÉS

En fonction de ces constats, l'inspection s'interroge sur la pertinence de poursuivre l'apprentissage par immersion à tout prix. En effet, malgré les bénéfices indéniables retirés par les élèves dans l'apprentissage de la langue cible, il n'est pas concevable que ces mêmes élèves soient privés d'une formation de qualité dans les disciplines associées.

Il conviendrait donc que le lancement et la poursuite d'un projet immersion soient conditionnés au respect des dispositions du *Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique* du 11 mai 2007, et notamment que :

- les porteurs de projets s'imprègnent des objectifs et principes du Décret et s'assurent de leur transmission aux acteurs concernés ;
- lors de la demande d'autorisation ou de subventionnement, les porteurs de projets s'assurent qu'ils vont disposer du personnel compétent, qui maîtrise certes la langue d'immersion, mais qui possède également un titre pédagogique en lien avec le cours dispensé ;
- avant d'agréer un projet, les autorités compétentes s'assurent de la solidité du dossier ;
- le chef d'établissement s'assure que les enseignants prennent connaissance des programmes et référentiels interréseaux ;
- l'équipe pédagogique bénéficie d'un accompagnement effectif au sein de l'établissement dans la mise en place et le suivi du projet ;
- la coordination entre tous les membres de l'équipe pédagogique soit réellement mise en œuvre ;
- la formation des enseignants, tant initiale que continue, soit adaptée ;
- l'accompagnement des enseignants soit renforcé par la formation de conseillers pédagogiques spécialisés pour épauler les enseignants en immersion ;
- les enseignants disposent d'outils pédagogiques propres à l'apprentissage par immersion.

Enfin, il conviendrait de tout mettre en œuvre pour offrir un enseignement de qualité en langues à TOUS les élèves, car l'apprentissage en immersion ne devrait pas être la seule voie à suivre pour leur permettre d'atteindre le niveau défini dans les référentiels.

Caterina ALIBRANDI, inspectrice d'histoire

Eline BETTENS, inspectrice de langues germaniques

Christian CHARLIER, inspecteur d'histoire

Suzanne HENNUY, inspectrice de géographie

Fabienne HENRIET, inspectrice de langues germaniques

Bruxelles, le 24 juin 2019

Groupe de travail lié aux missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études et à une mesure de la pénurie

-

Rapport 2018-2019

1 Commande

En juillet 2017, le Cabinet de Madame la Ministre adresse une note verte au Service Général d'Inspection. Celle-ci précise notamment dans un item consacré à l'enseignement secondaire : « *Tenant compte de la pénurie notamment en langues modernes et donc de l'engagement d'un certain nombre de professeurs par la voie des titres de pénurie et des titres de pénurie non listée (voir de nombreuses périodes de cours non dispensés par absence de titulaires), toutes les missions d'inspection feront l'objet d'une attention particulière quant à cette problématique permettant la récolte d'informations relatives quantitatives. Cette information ne sera pas reprise dans le rapport, mais permettra d'établir un diagnostic relatif de la situation, et le cas échéant, de formuler des suggestions. Il semble important de « provoquer » une prise en compte politique pragmatique de cette question prégnante.* »

Un premier rapport a été communiqué à ce sujet en juillet 2018. Le présent document présent reprend l'essentiel de ce rapport initial tout en actualisant les résultats sur la base d'un échantillon élargi.

2 Cadre d'investigation

D'emblée, il a semblé peu réaliste d'établir un cadastre exhaustif de toutes les périodes de cours n'ayant pas été dispensées en raison de l'absence de titulaire. De lourdes investigations auraient été nécessaires et auraient sollicité l'ensemble des directions d'établissement. Ceci était difficilement envisageable compte tenu du manque de lien explicite entre un contrôle du niveau des études lié à une discipline, dans une option, un degré ou une année d'étude et l'objet d'une telle analyse à visée davantage généraliste.

Le Service Général de l'Inspection (SGI) de l'enseignement secondaire ordinaire a choisi de collecter des informations, au fur et à mesure de l'avancement des missions de contrôle du niveau des études.

Pour ce faire, tant en 2017-2018 qu'en 2018-2019, le service s'est appuyé sur un logiciel d'enquêtes (SPHINX IQ[®]), mis en œuvre dans le cadre **expérimental** des missions diagnostiques. Il a été décidé que chaque inspecteur complète un questionnaire en ligne par rapport à ses investigations spécifiques. Les résultats présentés ici correspondent au cumul des données récoltées en 2017-2018 et 2018-2019.

Toutefois, l'adoption du décret relatif au Service Général de l'Inspection a mené à la limitation des missions de contrôle du niveau des études menées d'initiative dès 2019. Dès lors, les données sont devenues plus rares.

La composition du groupe de travail s'est orientée en fonction des collègues disposant déjà d'une connaissance technique dudit logiciel, et d'anciens chefs d'établissement. Il s'agit de Mesdames Baiverlin, Delhoune, Ponchon et de Messieurs Annoye, Boarbi, Jacques, Peetermans et Sevenants.

2.1 Échantillon

Le groupe de travail a opté pour la constitution d'un échantillon établi à partir des missions de contrôle du niveau des études effectuées en 2017-2018 et 2018-2019.

L'échantillon porte sur :

- **440** établissements (336 en 2017-2018¹),
- **2 791** groupes-classes (1 692),
- **51 684** élèves² (33 482),
- **113** fonctions identifiées par PRIMOWEB (72),
- **133** cours identifiés par PRIMOWEB (77),
- **243 306** heures de cours organisables (149 106).

La répartition des **440** établissements visités s'établit par province comme suit :

Tableau n° 1 : Nombre d'établissements inspectés par province

Province	Nombre d'établissements visités	
	au total des deux années	en 2017-2018
Brabant wallon	33	(25)
Bruxelles-capitale	102	(84)
Hainaut	120	(85)
Liège	93	(68)
Luxembourg	37	(26)
Namur	55	(48)

2.2 Méthodologie

Après avoir procédé à la mesure globale des heures non dispensées, les variables collectées ont fait l'objet de deux niveaux d'observation, d'une part, les données relatives à la mesure de la « pénurie » et d'autre part, les liens possibles entre les titres des enseignants et les constats posés lors des contrôles du niveau des études.

¹ D'une manière générale, les chiffres relatifs aux années 2017-2018 et 2018-2019 cumulées sont repris en caractères gras. Ceux de 2017-2018 sont placés entre parenthèses.

² Il est possible que des élèves aient été comptabilisés plusieurs fois, s'ils ont été concernés par l'inspection de différentes disciplines.

2.2.1 Données relatives à la mesure de la « pénurie »

Les investigations ont été menées par le biais d'un questionnaire « SPHINX IQ[®] » que les inspecteurs ont complété en ligne. Pour chaque groupe-classe investigué, les données collectées (variables) sont les suivantes :

- le numéro Fase,
- le code-cours (suivant PRIMOWEB),
- le code-fonction (idem),
- l'année investiguée (1^{re} à 7^e, CEFA...),
- la forme (d'enseignement),
- le nombre d'élèves (E),
- le nombre de périodes organisables (NPO),
- le nombre de périodes dispensées (NPD),
- le nombre de périodes non dispensées pour des motifs organisationnels (NPND),
- le nombre de professeurs concernés.

En fonction de ces données, des variables ont été ajoutées pour chaque groupe-classe :

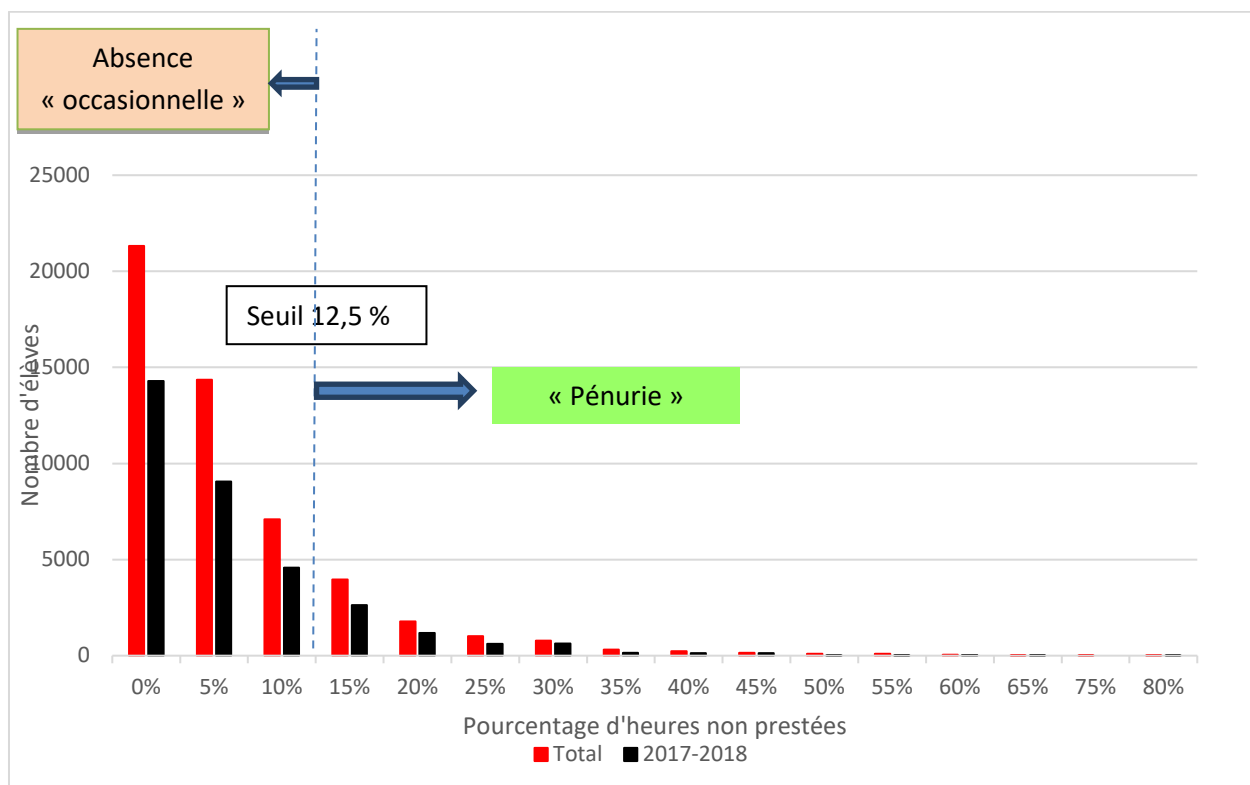
- le code postal extrait du numéro Fase de l'école et par extension, la province ;
- l'intitulé des fonctions ;
- l'intitulé des cours ;
- le nombre de périodes non prestées hors motifs organisationnels (NPHO) calculé de cette façon :

$$NPHO = NPO - NPD - NPND$$

- le pourcentage de périodes non prestées hors motifs organisationnels (%PHO) désignant le pourcentage d'heures de cours qui n'ont pu être dispensées aux élèves pour le motif qu'aucun professeur, titulaire ou remplaçant, n'était présent pour enseigner.

Afin de différencier une absence occasionnelle de la « pénurie », le groupe de travail a choisi de filtrer les groupes-classes pour lesquels un pourcentage de périodes non prestées (%PHO) est supérieur ou égal à 12,5 %, soit l'équivalent d'une heure de cours sur huit. En conséquence, l'échantillon initial de **2 791** (1 692) groupes-classes s'est vu réduit à **508** (303) unités. Ce choix est illustré par le graphique suivant.

Graphique n° 1 : Nombre d'élèves en fonction du pourcentage d'heures non prestées hors motifs organisationnels



Sur cette base, il est ensuite établi la moyenne pondérée, par le nombre d'élèves, des pourcentages d'heures non prestées hors motifs organisationnels ($\%PHO_{moyen}$), par fonction, par code postal et par province. Cette moyenne, exprimée par élève, permet de comparer ces trois variables sur une base commune (point 3.2 des résultats) et est calculée au moyen de la formule suivante :

$$\%PHO_{moyen} = \frac{\sum_{i=1}^n [(E)_i \cdot (\%PHO)_i]}{\sum_{i=1}^n (E)_i}$$

où n est le nombre de groupes-classes considérés, $(E)_i$ le nombre d'élèves dans le $i^{\text{ème}}$ de ces groupes-classes et $(\%PHO)_i$ le pourcentage de périodes non prestées hors motifs organisationnels dans ce $i^{\text{ème}}$ groupe-classe.

2.2.2 Données relatives aux liens possibles entre les titres et les constats posés lors des contrôles du niveau des études

En 2017-2018, à la demande de l'Inspecteur Général de l'enseignement secondaire ordinaire, le groupe de travail a mesuré le lien potentiel entre le(s) titre(s) de chaque professeur (requis ou suffisant, pénurie, autre ; pédagogique) et les constats posés lors des contrôles du niveau des études.

À ce niveau, l'échantillon initial de **2 791** (1 692) groupes-classes est traité dans sa totalité.

Les données collectées (variables) par groupe-classe et par professeur (maximum 10 par groupe-classe) reprennent, anonymement, les appréciations relatives aux :

- point A (respect du programme en matière de savoirs et savoir-faire à mobiliser) ;
- point B (adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences) ;
- point C (évaluation).

L'encodage des constats offre trois possibilités :

- satisfaisant ;
- non satisfaisant ;
- sans objet, dans le cas où la mission ne portait pas sur ce(s) point(s).

En outre, deux variables sont recueillies par professeur :

- catégorie de titre (requis ou suffisant, pénurie, autre) ;
- possession ou non d'un titre pédagogique.

3 Résultats

3.1 Mesure globale des heures non dispensées

Sur un total de **243 306** (149 106) périodes de cours organisables dans les **2 791** (1 692) groupes-classes visés, **15,0 %** (14,1 %) ne sont pas dispensées : **8,6 %** (8,2 %) pour des raisons organisationnelles, soit **20 826** (12 289) périodes et **6,4 %** (5,9 %) pour cause d'absence d'un titulaire en classe, soit **15 546** (8 841) périodes. Par ailleurs, le graphique n° 1 révèle que, dans les groupes-classes considérés, **82,6 %** (80,9 %) des élèves ne sont pas concernés par la « pénurie », telle que préalablement déterminée.

3.2 Mesure de la « pénurie »

Pour rappel, l'échantillon initial de **2 791** (1 692) groupes-classes a été réduit à **508** (303) unités par l'application du filtre des 12,5 % décrit ci-avant. L'échantillon résultant révèle une collecte réduite, voire très faible, pour certaines fonctions. En effet, se marque ici l'incidence du nombre d'inspecteurs par discipline ou secteur, de même que la période limitée d'investigation. En conséquence, la fiabilité des résultats demeure relative et invite à être prudent quant à l'interprétation de ceux-ci.

L'établissement du filtre à 12,5 % résulte d'un équilibre dont le graphique n° 1 montre qu'il est cohérent d'une année à l'autre. Il a toutefois semblé intéressant de relever le nombre de données qui auraient été retenues si le filtre avait été placé autrement. Le tableau suivant précise le nombre de groupes-classes ayant connu, pour une fonction et un cours, une absence dans une proportion supérieure ou égale à un seuil donné. Pour l'année scolaire 2018-2019, on observe que certains groupes-classes n'ont eu aucun cours dans une des disciplines visitées.

Tableau n° 3 : Élèves impactés par la « pénurie » telle que mesurée

	Pourcentage de périodes non dispensées pour un cours donné	Nombre de groupes-classes impactés sur l'échantillon total	Pourcentage de groupes-classes impactés	Nombre d'élèves impactés
	12,5	505	18,1	8 949
	20	228	8,2	3 889
	30	76	2,7	1 409
	40	47	1,7	830
	50	26	0,9	404
	60	14	0,5	225
	70	12	0,4	200
	80	11	0,4	178
	90	11	0,4	178
	100	6	0,2	76

Seuil actuel

3.2.1 Mesure de la « pénurie » par fonction

Ce tableau présente les fonctions pour lesquelles une « pénurie » est constatée. Elles sont classées par ordre décroissant du $\%PHO_{moyen}$ ($> 12,5 \%$) en regard du nombre d'élèves et de groupes-classes concernés.

Tableau n° 4 : Fonctions en « pénurie », suivant le $\%PHO_{moyen}$

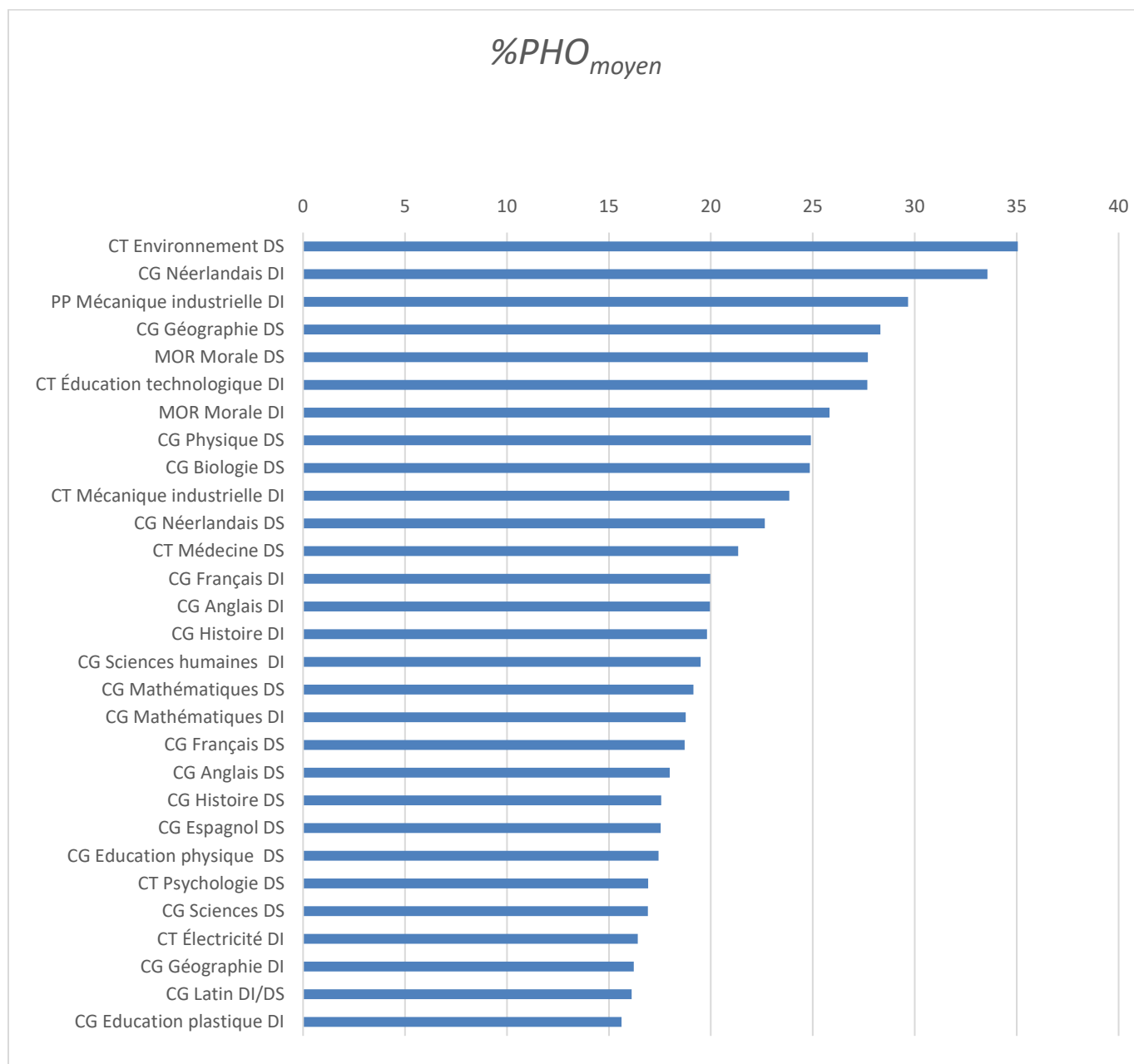
Libellé des fonctions	Mesure de la « pénurie » ($\%PHO_{moyen}$)	Nombre d'élèves	Nombre de groupes-classes
CT Soins aux personnes DI	100	13	1
CT Soins infirmiers DS	100	31	2
PP Électromécanique DS	46,5	8	1
CT Carrosserie DS	40,5	9	1
PP Carrosserie DS	40,5	9	1
CT Vente DS	37,0	13	1
PP Soudage - constructions métalliques DI	35,5	13	1
CT Environnement DS	35,1	20	3
CG Néerlandais DI	33,6	722	34
PP Armurerie DS	31,2	9	1
PP Mécanique industrielle DI	29,7	21	3
CT Bijouterie-joaillerie DI	28,9	37	2
PP Palefrenier DI	28,5	16	2
CG Géographie DS	28,3	279	14
CT Éducation technologique DI	27,7	255	11
MOR Morale DS	27,7	818	54
CG Sciences sociales DI	26,8	10	1
CT Soins animaliers DS	26,3	41	2
MOR Morale DI	25,8	919	57
CG Biologie DS	24,9	106	6
CG Physique DS	24,9	29	4
CT Électronique DS	24,3	9	1
CT Mécanique industrielle DI	23,9	40	6
CG Allemand DS	23,5	10	2
CT Électromécanique DS	22,7	8	1
CG Néerlandais DS	22,6	754	26
CT Médecine DS	21,3	95	3
PP Électricité DI	21,3	19	2
CG Anglais DI	20,0	64	4
CG Français DI	20,0	970	60
CG Histoire DI	19,8	332	13
CG Sciences humaines DI	19,5	85	4
CT Secrétariat - bureautique DS	19,3	30	2

CG Mathématiques DS	19,2	73	6
CG Mathématiques DI	18,8	347	20
CG Français DS	18,7	1021	55
CG Anglais DS	18,0	271	11
CG Histoire DS	17,6	17	3
CG Espagnol DS	17,5	74	6
CG Éducation physique DS	17,4	507	28
CT Électromécanique DI	17,4	7	2
CG Sciences économiques DS	17,1	26	2
CG Sciences DS	16,9	162	10
CT Psychologie DS	16,9	32	3
CT Cours commerciaux DS	16,7	8	1
CT Électricité DI	16,4	22	3
CG Géographie DI	16,2	52	3
CG Latin DI/DS	16,1	329	16
CT Optique DS	15,7	23	2
CG Éducation plastique DI	15,6	64	3
CG Éducation physique DI	15,3	24	1
CG Chimie DS	14,1	32	2
CT Chimie industrielle DS	14,1	13	1
PP Mécanique industrielle DS	13,5	5	1
CT Électricité DS	13,3	11	1
CG Sciences DI	12,6	24	1
CG Allemand DI	12,5	11	1

On observe ici que certaines fonctions prennent en compte un nombre restreint d'élèves et/ou de groupes-classes. Celles-ci sont néanmoins présentées compte tenu de leur lien éventuel avec des métiers en pénurie.

Le graphique suivant illustre la « pénurie » après application d'un filtre complémentaire ne tenant compte que des fonctions associées à un minimum de 3 groupes-classes.

Graphique n° 2 : Mesure de la « pénurie » ($\%PHO_{moyen}$) par fonction, pour 3 groupes-classes au minimum



Il est nécessaire d'associer la lecture de ce graphique aux valeurs numériques du tableau n° 4. En effet, certaines fonctions où la « pénurie » est plus marquée concernent un nombre de groupes-classes réduit, correspondant parfois à un seul établissement, voire à un seul enseignant.

3.2.2 Mesure de la « pénurie » par province

Ce tableau présente la mesure de la « pénurie » au sein des provinces classées par ordre décroissant du $\%PHO_{moyen}$ en regard du nombre d'élèves et de groupes-classes concernés.

Tableau n° 5 : Mesure de la « pénurie » par province, suivant le $\%PHO_{moyen}$

Province	Mesure de la « pénurie » ($\%PHO_{moyen}$)	Nombre d'élèves	Nombre de groupes-classes
Brabant wallon	28,1 (21,9)	894 (345)	53 (20)
Namur	25,1 (23,6)	724 (593)	40 (31)
Bruxelles-capitale	23,4 (21,7)	3 549 (2374)	182 (113)
Hainaut	23,0 (21,3)	1 725 (1241)	112 (77)
Liège	19,6 (19,2)	1 856 (1006)	109 (57)
Luxembourg	18,5 (17,3)	201 (121)	12 (7)

La base de données actuelle n'est pas assez fournie pour procéder à une analyse par code postal.

3.3 Mesure du lien potentiel entre les titres des enseignants et les constats posés lors des contrôles du niveau des études

Le groupe de travail a mesuré le lien potentiel entre la catégorie du titre des enseignants (requis ou suffisant, de pénurie, autre), la diplomation de nature pédagogique (agrégation ou CAP) et les constats posés lors des contrôles du niveau des études.

Tableau n° 6 : Tri croisé entre le constat en A (respect du programme) et la nature du titre

MENTION1A, TITPROF1

	satisfaisant		non satisfaisant	
	N	% cit.	N	% cit.
Requis ou suffisant	1394	76,9%	419	23,1%
Titre de pénurie	172	73,8%	61	26,2%
Autre titre	35	61,4%	22	38,6%

p = 0,02 ; Khi2 = 8,06 ; ddl = 2 (S)

Tableau n° 7 : Tri croisé entre le constat en A (respect du programme) et la possession d'un titre pédagogique

MENTION1A, TIPEDAROF1

	satisfaisant		non satisfaisant	
	N	% cit.	N	% cit.
oui	1526	76,9%	459	23,1%
non	75	63,6%	43	36,4%

p = <0,01 ; Khi2 = 10,87 ; ddl = 1 (TS)

Parmi les **2 103** (1 367) professeurs³ évalués pour le point A (respect du programme), **86,2 %** (86,6 %) possèdent un titre requis ou suffisant, **11,1 %** (10,6 %) sont porteurs d'un titre de pénurie et **2,7 %** (2,8 %) disposent d'un autre titre.

Le pourcentage des enseignants qui satisfont pour le point A est de l'ordre de **75 %** (80 %) pour les titres requis ou suffisants et les titres de pénurie. Par contre, la catégorie des autres titres ne satisfait qu'à raison de **61,4 %** (59 %).

Le tableau de droite montre un lien statistiquement très significatif entre la possession d'un titre pédagogique et le constat « satisfaisant » au point A. Par ailleurs, la relation entre le titre des enseignants et l'appréciation obtenue au point A est statistiquement significative.

Tableau n° 8 : Tri croisé entre le constat en B (adéquation des activités) et la nature du titre

MENTION1B, TITPROF1

	satisfaisant		non satisfaisant	
	N	% cit.	N	% cit.
Requis ou suffisant	1432	72,4%	547	27,6%
Titre de pénurie	176	71,5%	70	28,5%
Autre titre	30	57,7%	22	42,3%

p = 0,07 ; Khi2 = 5,42 ; ddl = 2 (PS)

Tableau n° 9 : Tri croisé entre le constat en B (adéquation des activités) et la possession d'un titre pédagogique

MENTION1B, TIPEDAROF1

	satisfaisant		non satisfaisant	
	N	% cit.	N	% cit.
oui	1573	73,0%	581	27,0%
non	65	52,8%	58	47,2%

p = <0,01 ; Khi2 = 23,47 ; ddl = 1 (TS)

Sur **2 277** (1 502) professeurs évalués pour le point B (adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences), **86,9 %** (87,9 %) possèdent un titre requis ou suffisant, **10,8 %** (9,9 %) un titre de pénurie et **2,2 %** (2,2 %) un autre titre. Le pourcentage des enseignants qui satisfont pour le point B est sensiblement le même pour les titres requis ou suffisants, soit **72,4 %**, et pour les titres de pénurie, soit **71,5 %**. La catégorie des autres titres ne satisfait qu'à raison de **57,7 %** (57,6 %).

Toutefois, la relation entre le titre des enseignants et l'appréciation obtenue au point B est statistiquement peu significative.

Le tableau n° 9 montre un lien très significatif entre la possession d'un titre pédagogique et le constat « satisfaisant » au point B.

³ Il est possible que des professeurs aient été comptabilisés plusieurs fois s'ils ont été concernés par l'inspection de différents groupes-classes.

Tableau n° 10 : Tri croisé entre le constat en C (évaluation) et la nature du titre

MENTION1C, TITPROF1

	satisfaisant		non satisfaisant	
	N	% cit.	N	% cit.
Requis ou suffisant	1190	57,8%	868	42,2%
Titre de pénurie	126	52,3%	115	47,7%
Autre titre	29	50,0%	29	50,0%

p = 0,14 ; Khi2 = 3,91 ; ddl = 2 (PS)

Tableau n° 11 : Tri croisé entre le constat en C (évaluation) et la possession d'un titre pédagogique

MENTION1C, TIPEDAROF1

	satisfaisant		non satisfaisant	
	N	% cit.	N	% cit.
oui	1292	57,9%	941	42,1%
non	53	42,7%	71	57,3%

p = <0,01 ; Khi2 = 10,96 ; ddl = 1 (TS)

Sur **2 357** (1 554) professeurs inspectés pour le point C (évaluation), **87,3 %** (88,3 %) possèdent un titre requis ou suffisant, **10,2 %** (9,2 %) un titre de pénurie et **2,5 %** (2,5 %) un autre titre.

Le pourcentage des enseignants qui satisfont au point C est supérieur d'au moins 5 points de pourcentage pour les titres requis ou suffisants. Toutefois, la relation entre le titre des enseignants et l'appréciation obtenue au point C est peu significative.

Par ailleurs, le tableau de droite montre un lien statistiquement très significatif entre la possession d'un titre pédagogique et le constat « satisfaisant » au point C.

En conséquence, dans les trois dimensions investiguées, la catégorie des autres titres obtient les pourcentages de satisfaction les moins élevés. De manière très significative, la possession d'un titre pédagogique influence positivement les points A, B et C. Néanmoins, il convient de rester prudent quant à la généralisation de ces constats.

4 Conclusions et perspectives

En réponse à la demande de Madame la Ministre, ce travail présente une mesure de la « pénurie » d'enseignants sur base des missions de contrôle du niveau des études effectuées depuis 2017-2018 dans l'enseignement secondaire ordinaire. Cependant, les résultats exposés au point 3 sont à relativiser. En effet, l'échantillon spécifique à ces missions demeure trop réduit, notamment en raison de la limitation des missions de contrôle du niveau des études depuis janvier 2019.

Néanmoins, quelques conclusions méritent d'être relevées :

- par rapport à l'échantillon, **82,7 %** des élèves ont reçu un cours dont le pourcentage d'heures perdues pour motifs non organisationnels est inférieur à 12,5 %, dans les disciplines investiguées (voir graphique 1 et tableau 3). Dès lors, **17,3 %** des élèves se sont vus pénalisés par un nombre important d'heures de cours non dispensées hors motifs organisationnels (au moins une sur huit);
- sur un total de **243 306** (149 106) périodes de cours organisables dans les **2 791** (1 692) groupes-classes visés, **15,0 %** (14,1 %) ne sont pas dispensées. Cependant, force est de constater que les périodes non prestées pour des motifs organisationnels, soit **8,6 %** (8,2 %), sont supérieures aux absences des enseignants, soit **6,4 %** (5,9 %).

L'échantillon actuel met en évidence une « pénurie » marquée pour quelques fonctions, avec néanmoins des réserves quant au nombre réduit de groupes-classes, d'enseignants et d'établissements concernés.

Enfin, la mesure du lien entre les titres des enseignants et les constats posés lors des contrôles du niveau des études révèle que seule la catégorie « autres titres » est en retrait quant au degré de satisfaction pour les points A, B et C alors que les deux autres catégories montrent un degré de satisfaction plus proche.

En raison de l'arrêt de nouvelles missions de contrôle du niveau des études, il est nécessaire de revoir la méthode permettant d'identifier et de quantifier la « pénurie » tout en recherchant un lien avec l'impact pédagogique, que l'inspection semble particulièrement à même de mettre en évidence. D'une part, la mise en œuvre d'un nombre conséquent de missions spécifiques et orientées directement sur ce problème devrait permettre de construire un échantillon plus fourni. D'autre part, l'obtention et l'analyse de bases de données existantes représenteront certainement une opportunité complémentaire à exploiter.

Marc ANNOYE
Claudine BAIVERLIN
Rachid BOARBI
Marie-Thérèse DELHOUNE
Fabien JACQUES
Julien PEETERMANS
Christine PONCHON
Pierre SEVENANTS

Le bien-être scolaire : synthèse de prises d'informations quantitatives

-

Rapport intermédiaire

Inspecteurs en charge de la conception de la mission

MM. les inspecteurs coordonnateurs : Stéphane ADAM et Claudio FOSCHI

Mmes les inspectrices et MM. les inspecteurs :

Rachid BOARBI
Roland CHAPELLE
Christian CHARLIER
Véronique CHARON
Giuseppina CRUGNO
Murielle DELCOURT
Jean-François DELESTRAIT
Marie-Louise DELSEMME
Catherine DERAMEE
Dominique DUROUX
Vincent GERARDY
Françoise GOFFIN
Michèle GRANDJEAN
Fabien JACQUES
Philippe LEFEVRE
Eric NOLMANS
Julien PEETERMANS
Pascal PIRAUX
Alain STOZ
Jan VAN VLAENDEREN

I. OBJET DE LA MISSION

La mission s'inscrit dans le cadre d'une note verte datée du 19 juillet 2018 et adressée par madame la ministre M.-M. SCHYNS, au Service de l'Inspection de l'Enseignement secondaire ordinaire.

Cette note préconise :

« [...] L'observation coordonnée par les inspecteurs de disciplines différentes (et notamment de morale, de religion, d'éducation physique et sportive, d'histoire, de géographie, de sciences sociales...) et en charge plus ciblée des éducateurs, de la question du bien-être à l'école (pratiques habituelles et/ou occasionnelles, sensibilisations particulières du corps enseignant et des élèves aux questions de qualité de vie, respect des autres acteurs de l'école et des infrastructures, «démocratie» scolaire, prise en compte/accompagnement des différences, mise en place d'aménagements raisonnables, lieux de parole et d'écoute, place du sport et de l'art...)».

Pour cette campagne 2018-2019, la prise d'informations en matière de bien-être à l'école s'est focalisée uniquement sur l'aspect quantitatif, et ce, dans 252 établissements en Fédération Wallonie-Bruxelles.

II. MÉTHODOLOGIE

Une analyse de la conception du bien-être a précédé les investigations dans les écoles. Le bien-être peut revêtir des significations variées selon le contexte dans lequel il est abordé. Il a donc été nécessaire de rechercher les différentes variantes du concept selon des angles scientifique, philosophique, pédagogique et législatif afin de clarifier ce qui devait être observé. La liste des documents consultés est reprise en fin de rapport.

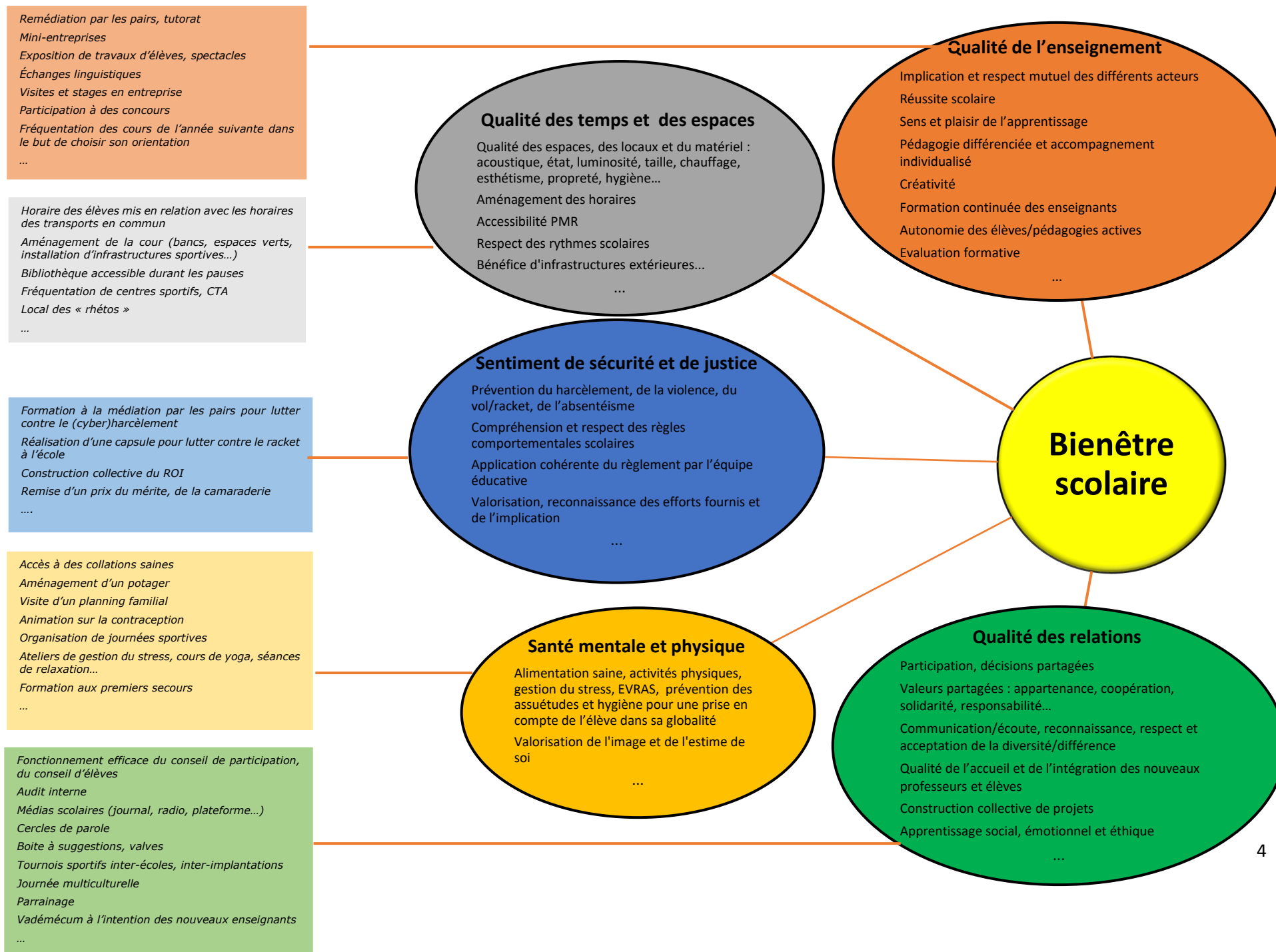
Les recherches menées ont mis en évidence que la notion de bien-être résulte d'une perception positive du climat scolaire. « Le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.) ».¹

Les textes légaux afférents à cette notion et divers ouvrages théoriques, européens et québécois ont permis l'élaboration d'une carte conceptuelle associant le bien-être scolaire à cinq dimensions :

- la qualité des relations entre les acteurs (élèves, enseignants, éducateurs, personnels administratif et ouvrier, équipe de direction...);
- la qualité des temps et des espaces;
- le sentiment de sécurité et de justice;
- la santé mentale et physique;
- et tout ce qui contribue à la qualité de l'enseignement.

Ces dimensions sont développées et illustrées dans le schéma suivant :

¹ Murat, F., Simonis-Sueur, C., « Avant-propos », in Education et formations - Climat scolaire et bien-être à l'école, n°88-89, 2015, p.3.



En s'aidant du schéma présenté ci-avant, les chefs d'établissement rencontrés ont été invités à identifier 5 actions entreprises dans leur école pour améliorer le bien-être des élèves et/ou des membres du personnel. Les échanges ont également amené les directions à présenter un bilan diagnostique du bien-être dans leur école.

Il a été choisi de ne pas effectuer les missions « bien-être » auprès des écoles engagées dans la rédaction de leur plan de pilotage afin de ne pas ajouter de contraintes aux directions concernées. Dès lors, la nature de l'échantillon est tributaire d'un panel d'écoles restreint. Il convient d'observer la plus grande prudence lors de la lecture des résultats exposés et en aucun cas, on n'effectuera de généralisations sous peine d'émettre des conclusions potentiellement erronées. Toutefois, les informations quantitatives recueillies pourraient servir de base à la construction d'une enquête plus qualitative.

Ces informations ont été traitées via les logiciels Sphinx iO, Microsoft Excel et Microsoft Access. Les résultats obtenus ont ensuite fait l'objet d'analyses.

Les données récoltées concernent des informations relatives :

- à l'établissement (les formes et niveaux d'enseignement dispensés, le nombre total d'élèves et de membres du personnel);
- à un maximum de 5 actions retenues par le chef d'établissement (intitulé de l'action, dimensions associées, public visé, nombre d'élèves et de membres du personnel concernés, porteurs de l'action, coût);
- au degré d'importance accordé aux dimensions du bien-être dans l'établissement et à la facilité/difficulté de les mettre en œuvre;
- à la présence éventuelle d'une cellule bien-être au sein de l'école;
- au degré de satisfaction du chef d'établissement par rapport à l'accueil des nouveaux enseignants, aux aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, au fonctionnement de la délégation de classe, à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) et à la collaboration avec des partenaires extérieurs en matière d'activités culturelles et sportives.

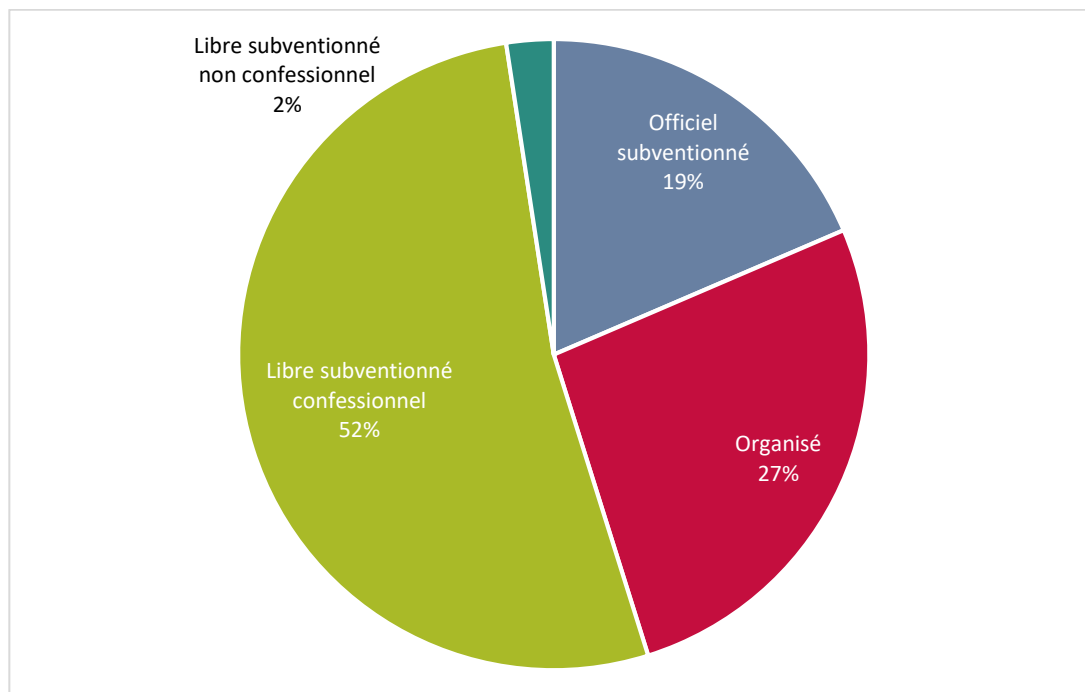
III. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

La visite de 252 établissements (378 implantations) a permis de recenser 1162 actions. Les différentes formes d'enseignement ont été concernées par les missions.

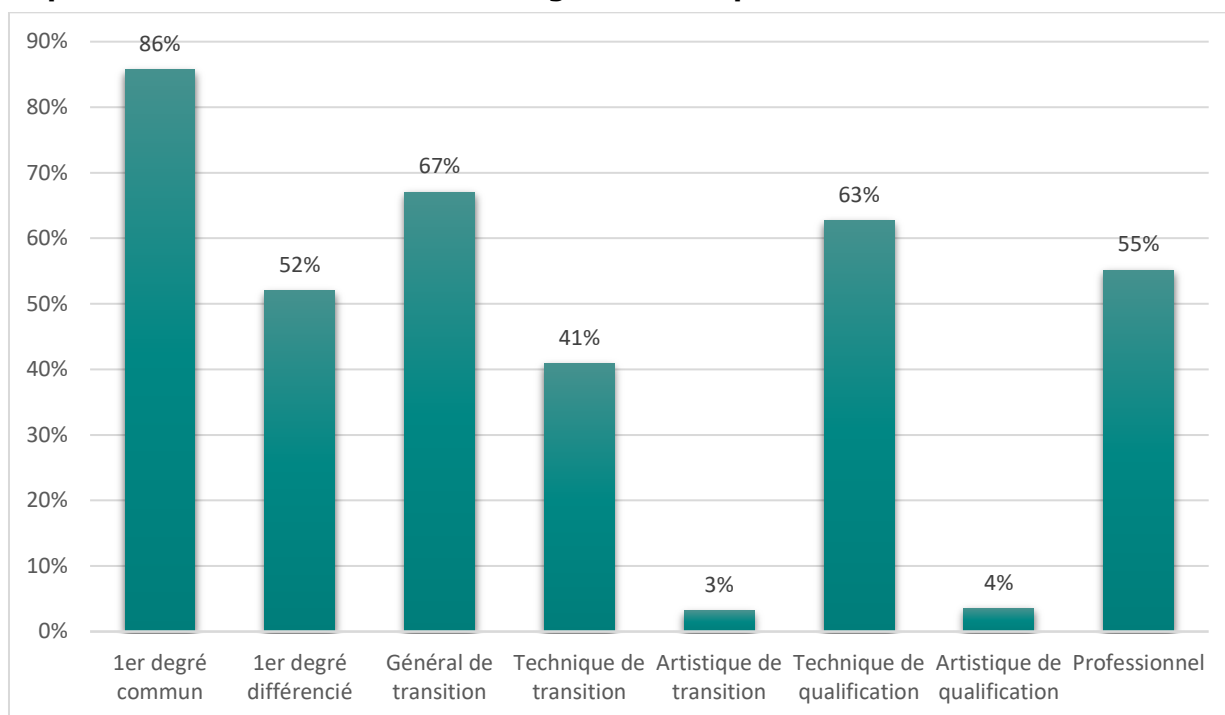
	Réseaux				
	Enseignement officiel organisé (WBE)	Enseignement officiel subventionné (CPEONS)	Enseignement libre confessionnel subventionné (SEGEC)	Enseignement libre non confessionnel subventionné (FELSI)	TOTAL
Nombre d'établissements visités	67	47	132	6	252
Nombre d'élèves	47620	29235	101107	2175	180137
Nombre de membres du personnel	7648	5470	14759	285	28162

Les graphiques suivants présentent la répartition de ces établissements selon les réseaux d'enseignement ainsi que la représentativité des formes d'enseignement dispensées dans les établissements visités.

Répartition des établissements visités selon les réseaux



Représentativité des formes d'enseignement dispensées dans l'échantillon



IV. PRÉSENTATION DES DONNÉES INHÉRENTES AUX ACTIONS ET AUX DIMENSIONS QUI LEUR SONT ASSOCIÉES

1. Descriptif des actions

Comme ceci a été précisé plus haut, les chefs d'établissement ont été amenés à citer et commenter un maximum de 5 actions en les associant à une ou deux dimensions reprises dans le schéma transmis pour préparer les entretiens. Ils ont également été invités à identifier les porteurs et les bénéficiaires de ces actions, et à estimer leur coût.

Les intitulés et les descriptifs des actions visant le bien-être permettent d'identifier 12 thèmes principaux. 883 actions (76%) s'insèrent dans ces différents thèmes. Les autres actions sont plus disparates et n'ont pu être assemblées en groupes homogènes.

Nombre d'actions menées selon les thèmes principaux

Regroupements	Nombre d'actions
Lutte contre le décrochage	229
Rénovation – Équipement des locaux	145
Projets/activités culturelles et citoyennes	120
Lutte contre le harcèlement	92
Concertation-réflexion-collaboration	64
Activités sportives	43
Accueil des nouveaux enseignants	42
Aménagements raisonnables	41
Parole-soutien-écoute	36
EVRAS	28
Lutte contre les assuétudes	22
Aménagement des horaires	21

Commentaire

La plupart des regroupements thématiques n'appellent aucun commentaire et concernent des actions explicitement décrites par leur intitulé (*accueil des nouveaux enseignants, aménagements raisonnables, lutte contre le harcèlement, EVRAS, lutte contre les assuétudes, activités sportives*). D'autres méritent une explicitation.

La lutte contre le décrochage recouvre de la remédiation, de l'encadrement individualisé, du tutorat, des projets de lutte contre l'absentéisme et des expériences pédagogiques.

L'intitulé *projets/activités culturelles et citoyennes* regroupe diverses démarches comme les spectacles, voyages, concours, festivités et échanges associant les élèves ou portés par eux. Ces activités encouragent l'autonomie et l'esprit d'entreprise, favorisent l'esprit d'équipe, visent à conférer du sens à l'enseignement ou valorisent les travaux réalisés par les élèves. Sont inclus dans cette catégorie, les projets initiés par la Fédération Wallonie-Bruxelles (Erasmus, Euroscola, activités théâtrales, écoles numériques, alimentation saine et durable, mini-entreprises ...), ou par les établissements (semaine solidaire, échanges linguistiques...).

Les actions regroupées sous l'intitulé *concertation-réflexion-collaboration* visent à renforcer la concertation entre professeurs, élèves ou ensemble des membres du personnel pour améliorer le bien-être à l'école.

Les actions de *rénovation-équipement* concernent l'aménagement et l'équipement d'espaces offrant de meilleures conditions de travail ou la possibilité de se détendre et d'échanger. Entrent dans cette catégorie l'équipement de locaux en matériel informatique et l'aménagement d'espaces extérieurs dédiés au mieux-vivre (parcs, potagers, parkings).

L'appellation *horaires* désigne les adaptations du temps scolaire conçues pour offrir de meilleures conditions d'enseignement : P45, P90, P100, adaptation aux souhaits des enseignants...

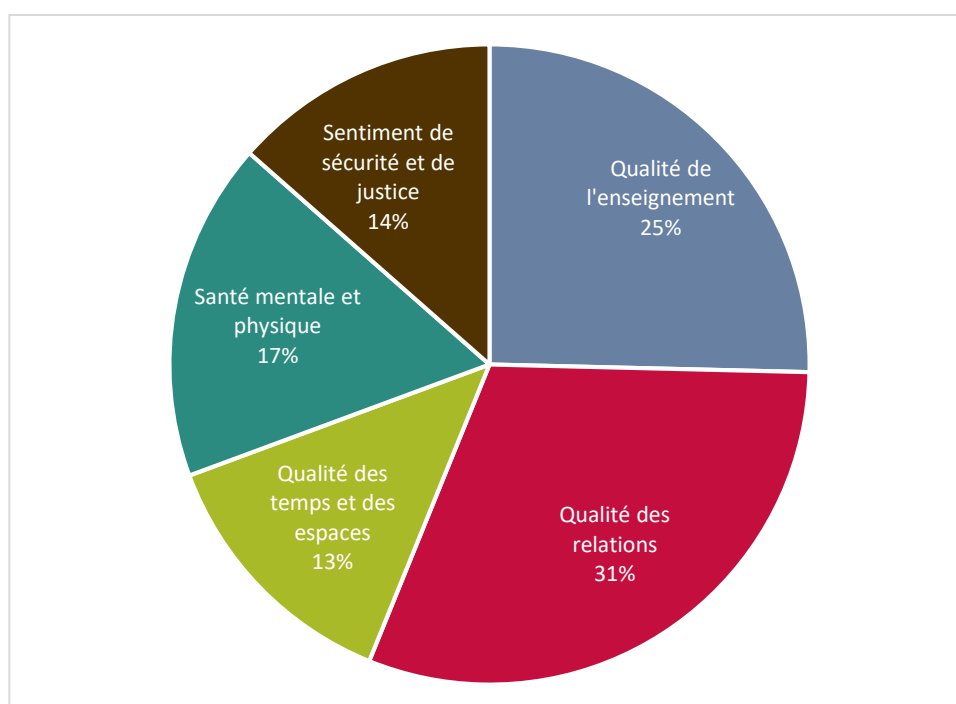
Parole-soutien-écoute regroupe des actions visant à aider les élèves, parents ou membres du personnel en difficultés. Ces difficultés peuvent être d'ordre relationnel ou social. Des partenaires extérieurs peuvent y être associés.

La lutte contre le décrochage recueille le plus d'occurrences 229/883 (26 %). Le groupe d'actions le plus récurrent est ensuite la *rénovation et l'équipement des locaux* 145/883 (16 %).

2. Dimensions privilégiées par les actions

Conformément au schéma transmis, chaque action évoquée par les directions a été associée à une ou deux dimensions du bien-être scolaire. Le choix de n'associer qu'un maximum de deux dimensions à chaque action évoquée est inhérent à la méthodologie choisie pour la collecte de l'information.

Le graphique suivant présente la répartition des dimensions citées dans ce contexte.

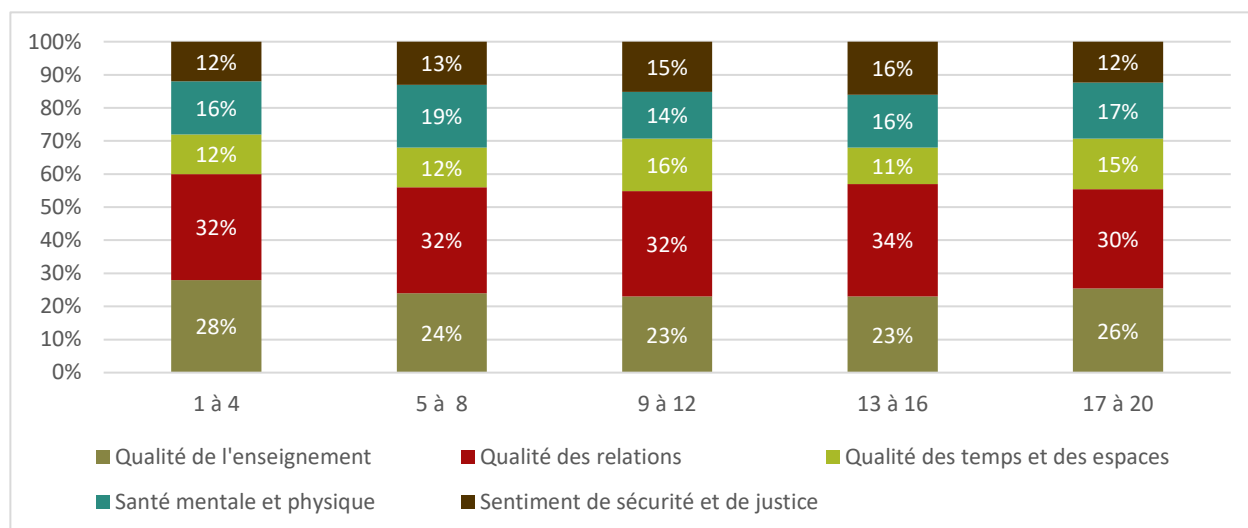


Commentaire

Les enquêtes ont démontré que certaines actions pouvaient être associées à de multiples dimensions. À titre d'exemple, les aménagements raisonnables sont associés à la fois à la qualité de l'enseignement, à la qualité des relations, aux sentiments de sécurité et de justice, à la santé mentale et physique.

La tentative d'effectuer des croisements entre dimensions privilégiées et classes d'ISE (Indice Socio-Économique) n'a pas donné de résultat significatif.

Dimensions et classes d'ISE



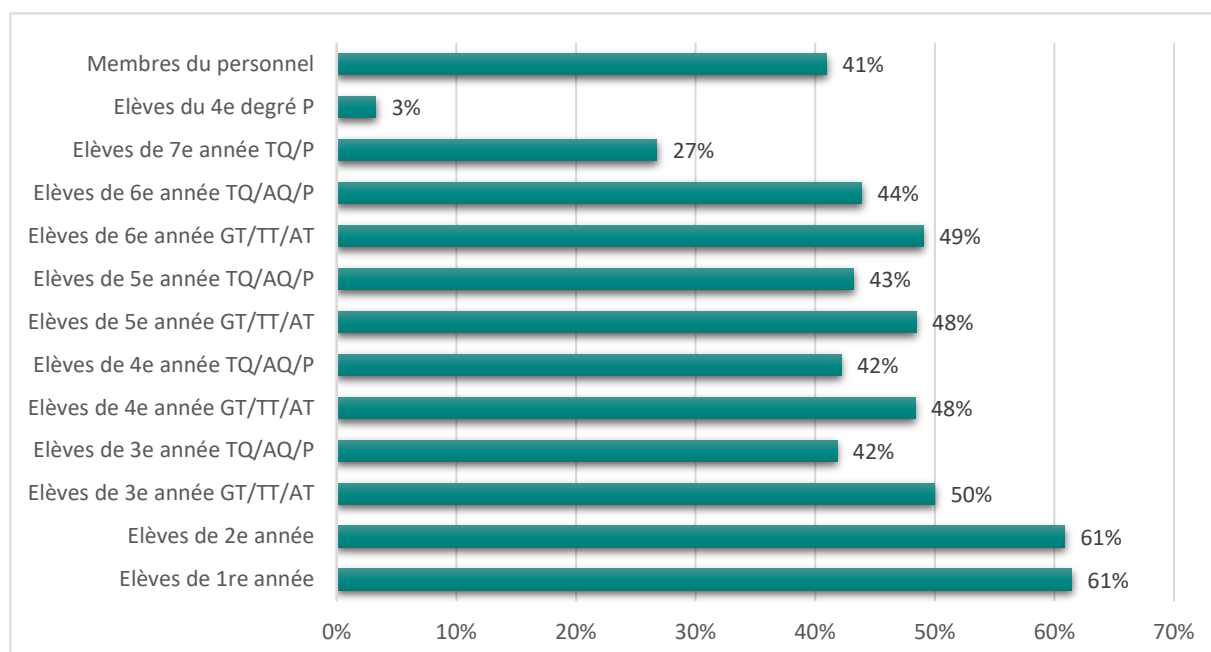
Commentaire

Il n'y a pas de dépendance statistiquement significative entre les classes d'ISE et les dimensions des actions menées dans les établissements visités².

3. Publics bénéficiaires des actions

Les entretiens visaient également à identifier les bénéficiaires des actions considérées.

Les 1162 actions recueillies ont conduit à l'identification de 6510 occurrences parmi les 13 publics cibles.



² Le test du khi-carré ne permet pas de réfuter l'indépendance entre la classe d'ISE à laquelle appartient une implantation d'enseignement et les dimensions portées par les actions menées dans cette implantation.

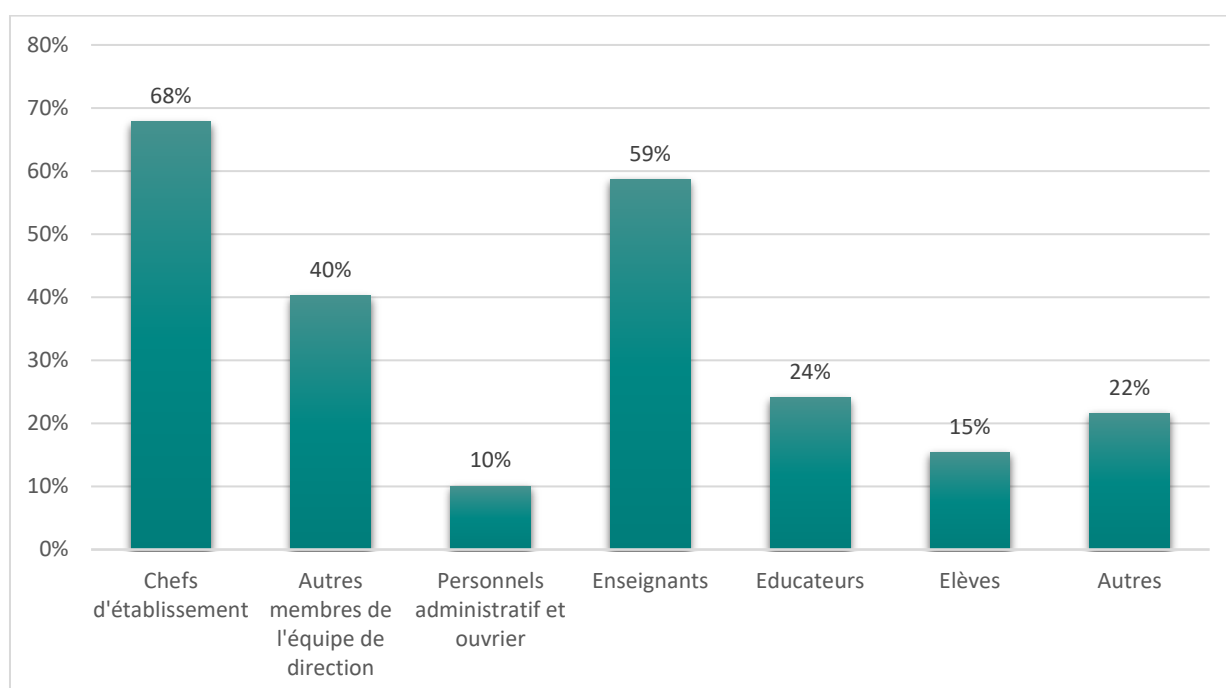
Commentaire

Dans l'échantillon observé, chaque année et chaque forme d'enseignement ont été ciblées.

Les *élèves de 1^{re} année* sont visés par 61% des actions entreprises par les écoles pour améliorer le bien-être. Les *membres du personnel* le sont dans 41% des cas. Il est à noter qu'il s'agit d'une mesure globale sur l'ensemble des établissements : le « poids » relatif de chaque catégorie dans les écoles n'a pas été pris en compte. Ainsi, l'implication des *élèves du 4^e degré professionnel* dans 4% des actions peut s'expliquer par le fait que le 4^e degré n'est organisé que dans quelques établissements de l'échantillon soit 22 écoles sur les 252 établissements investigués.

4. Porteurs de l'action

On entend par « porter l'action », en être la cheville ouvrière, l'organiser, la supporter, la faire vivre, la coordonner.

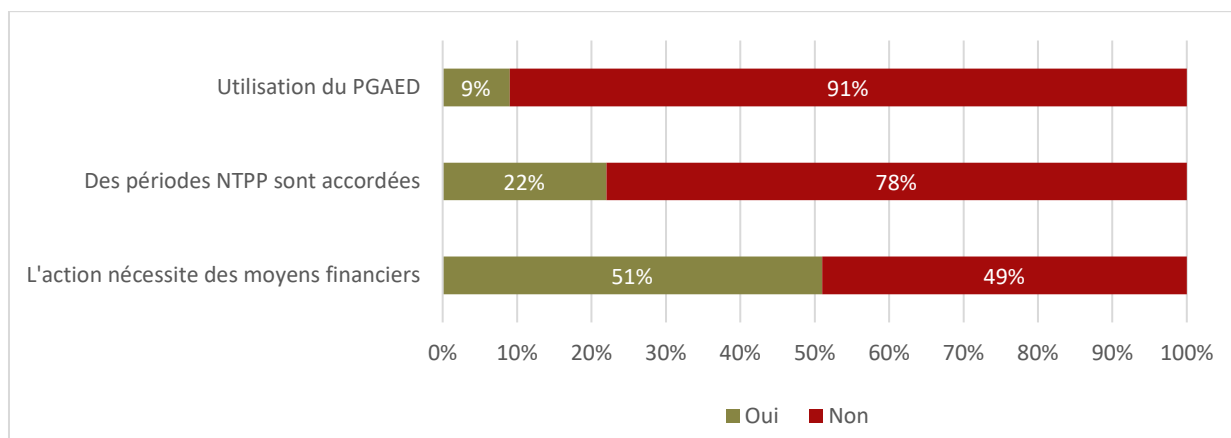


Commentaire

La rubrique *Autres* concerne, en général, des intervenants extérieurs (CPMS, animateurs culturels, etc.). Ces intervenants portent l'action dans 22% des cas. Les *élèves* apparaissent impliqués comme porteurs de l'action (seuls ou avec d'autres) dans 179 des actions sur les 1162 menées, quant aux *éducateurs*, ils le sont dans 24% des cas. Notons que les différents acteurs repris dans ce diagramme sont le plus souvent coorganisateur des actions. Ceci explique que le total des implications dépasse les 100%.

5. Cout éventuellement généré par les actions

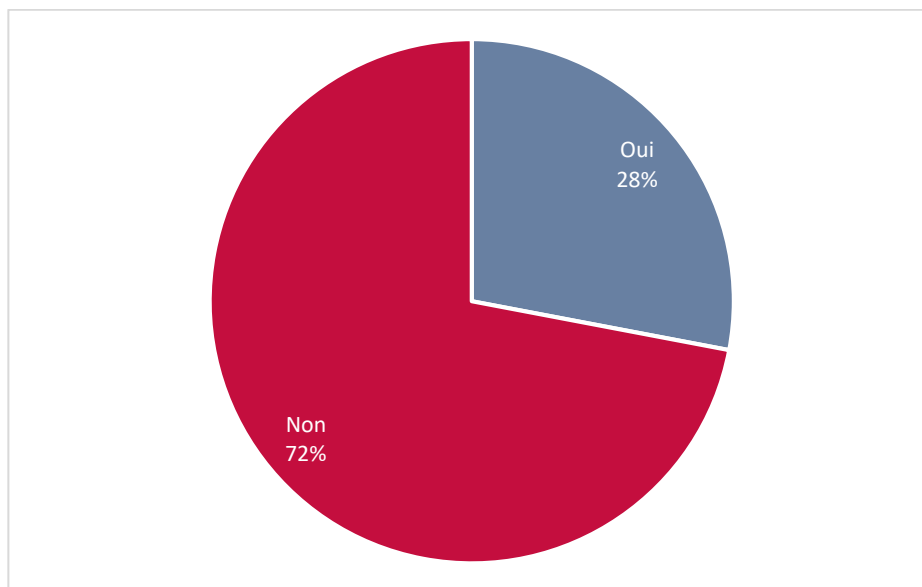
Il a été demandé aux directions si les actions décrites nécessitaient des moyens financiers, un prélèvement de périodes NTPP ou encore des aides liées au PGAED³.



Commentaire

On constate que, pour 51% des actions menées, des *moyens financiers* ont été nécessaires. Des *périodes NTPP* ont été utilisées dans 22% des cas. Pour 9% des actions, des *moyens issus du PGAED* ont été attribués. Ce pourcentage est à relativiser puisqu'il a été mesuré sur l'ensemble des écoles visitées et que toutes ne bénéficient pas d'un PGAED.

Utilisation éventuelle de périodes NTPP lorsque les enseignants sont porteurs de l'action



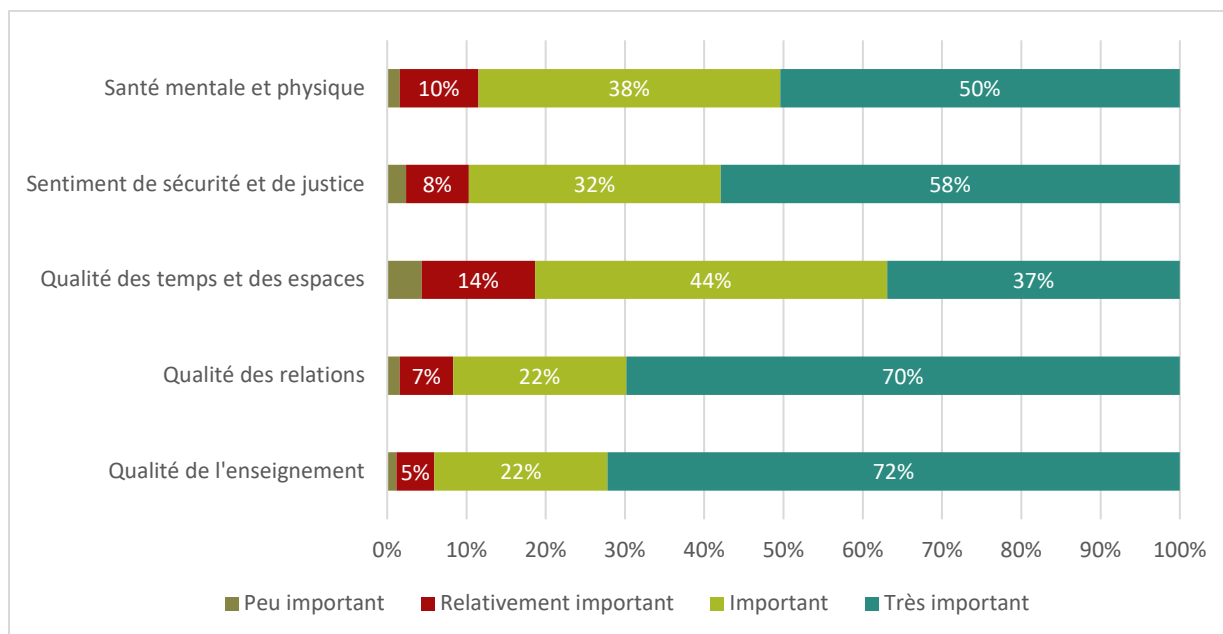
Commentaire

Lorsque les enseignants sont impliqués dans l'organisation d'actions «bien-être» (seuls ou associés à d'autres porteurs), des périodes de NTPP ne sont accordées que dans 28% des cas.

³ Projet Général d'Action d'Encadrement Différencié

V. IMPORTANCE ACCORDÉE AUX DIFFÉRENTES DIMENSIONS - FACILITÉ/DIFFICULTÉ À LES METTRE EN ŒUVRE

Il a été demandé aux directions d'indiquer quel degré d'importance a été accordé à chaque dimension dans leur établissement : *peu important, relativement important, important, très important*.



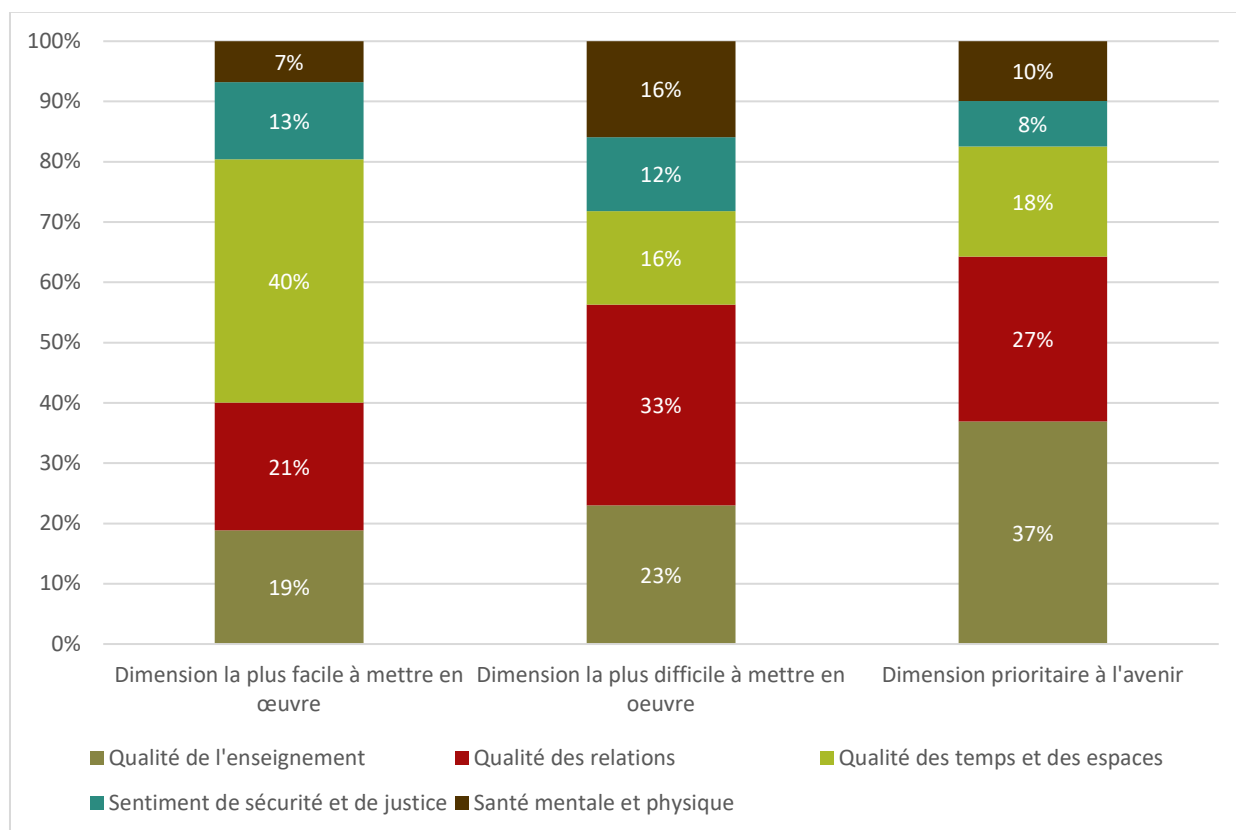
Commentaire

L'item *peu important* a été peu sélectionné. Si l'on additionne les données chiffrées (*important* et *très important*), il apparaît que de l'importance a été accordée à chacune des 5 dimensions.

- *Qualité de l'enseignement* : 237 chefs d'établissement sur 252 (94% des directions rencontrées) déclarent que la qualité de l'enseignement a été jusqu'à présent une dimension importante du bien-être dans leur école.
- *Qualité des relations* : 231 chefs d'établissement sur 252 (92% des directions rencontrées) déclarent que la qualité des relations a été jusqu'à présent une dimension importante du bien-être dans leur école.
- *Sentiment de sécurité et de justice* : 226 chefs d'établissement sur 252 (90% des directions rencontrées) déclarent que le sentiment de sécurité et de justice a été jusqu'à présent une dimension importante du bien-être dans leur école.
- *Santé mentale et physique* : 223 chefs d'établissement sur 252 (88% des directions rencontrées) déclarent que la santé mentale et physique a été jusqu'à présent une dimension importante du bien-être dans leur école.
- *Qualité des temps et des espaces* : 205 chefs d'établissement sur 252 (81% des directions rencontrées) déclarent que la qualité des temps et des espaces a été jusqu'à présent une dimension importante du bien-être dans leur école.

Dimensions faciles à mettre en œuvre /difficiles à mettre en œuvre /prioritaires

Les chefs d'établissement ont été invités à indiquer successivement quelle dimension devrait, à l'avenir, revêtir un caractère prioritaire, laquelle leur paraissait la plus facile à mettre en œuvre et laquelle leur paraissait la plus difficile à mettre en œuvre. Une seule dimension pouvait être cochée par catégorie.



Commentaire

Dimension qui devrait, à l'avenir, revêtir un caractère prioritaire

La *qualité de l'enseignement* et la *qualité des relations* sont les deux dimensions prioritaires pour 64% des chefs d'établissements interrogés (respectivement 37% et 27%).

Dimension qui paraît la plus facile à mettre en œuvre

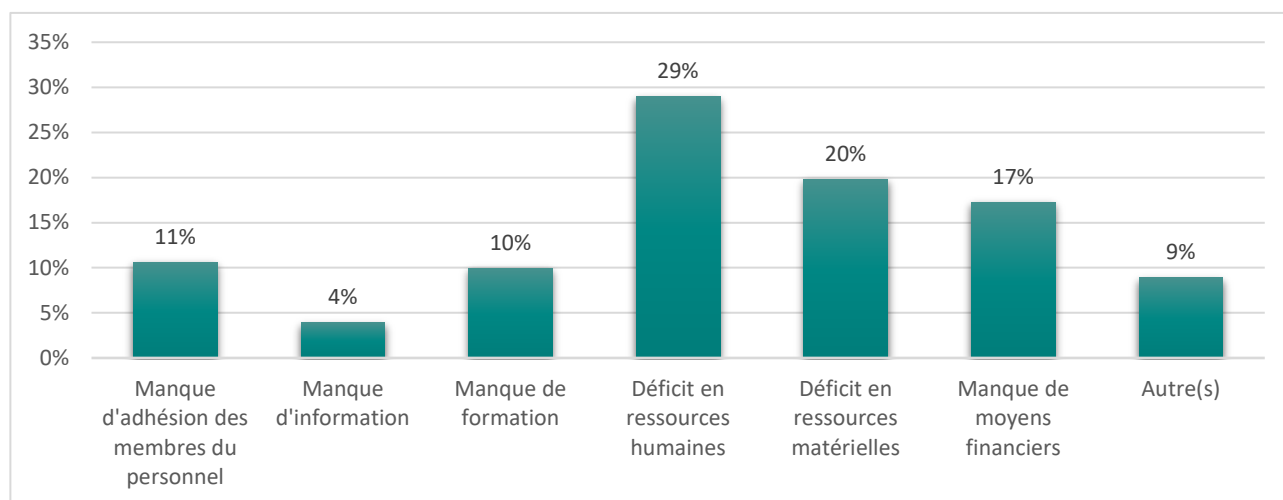
Pour 103 chefs d'établissement sur 252 (41%), c'est la *qualité des temps et des espaces* qui paraît la plus facile à mettre en œuvre.

Dimension qui paraît la plus difficile à mettre en œuvre

Pour 84 chefs d'établissement sur 252 (33%), une direction sur 3, c'est la *qualité des relations* qui paraît la plus difficile à mettre en œuvre.

Identification des freins à l'amélioration du bien-être

Les chefs d'établissement ont été invités à mentionner au maximum 3 freins à l'amélioration du bien-être dans leur établissement.

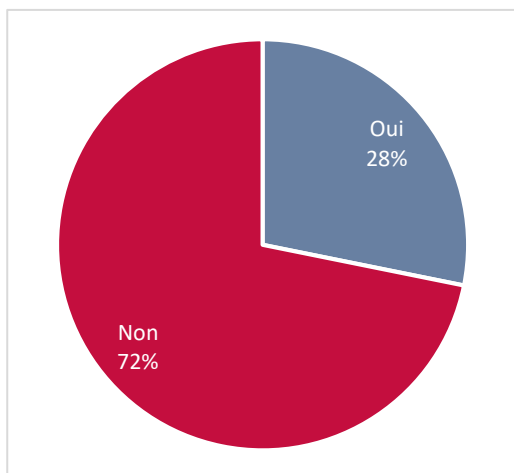


Commentaire

Les 3 freins les plus cités sont le *déficit en ressources humaines*, le *déficit en ressources matérielles* et le *manque de moyens financiers* (66,7%). Le *déficit en ressources humaines* représente à lui seul 29,6% des occurrences.

Des 52 occurrences de la catégorie *Autre(s)*, 13 concernent le manque d'autonomie dans la prise de décisions.

VI. PRÉSENCE ÉVENTUELLE D'UNE CELLULE BIENÊTRE

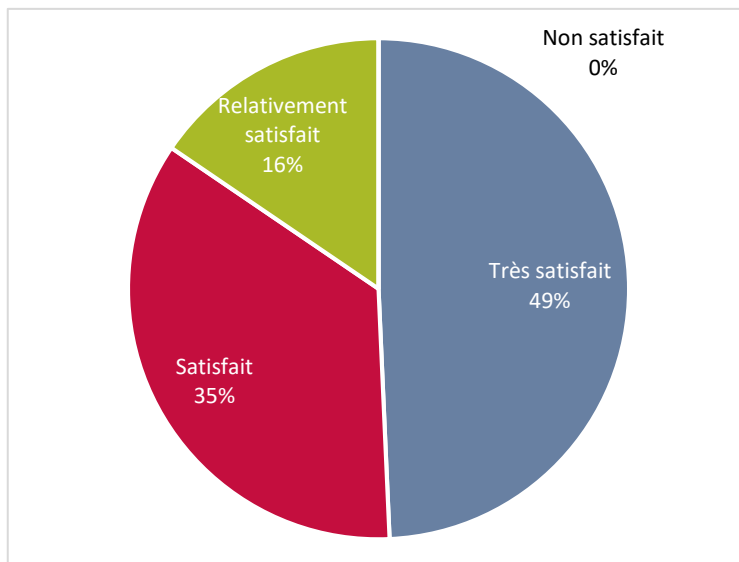


Commentaire

L'existence d'une cellule bien-être a été évoquée dans 28,2% des établissements. Les caractéristiques de cette cellule n'ont pas fait l'objet d'une prise d'information relative à sa composition auprès des répondants.

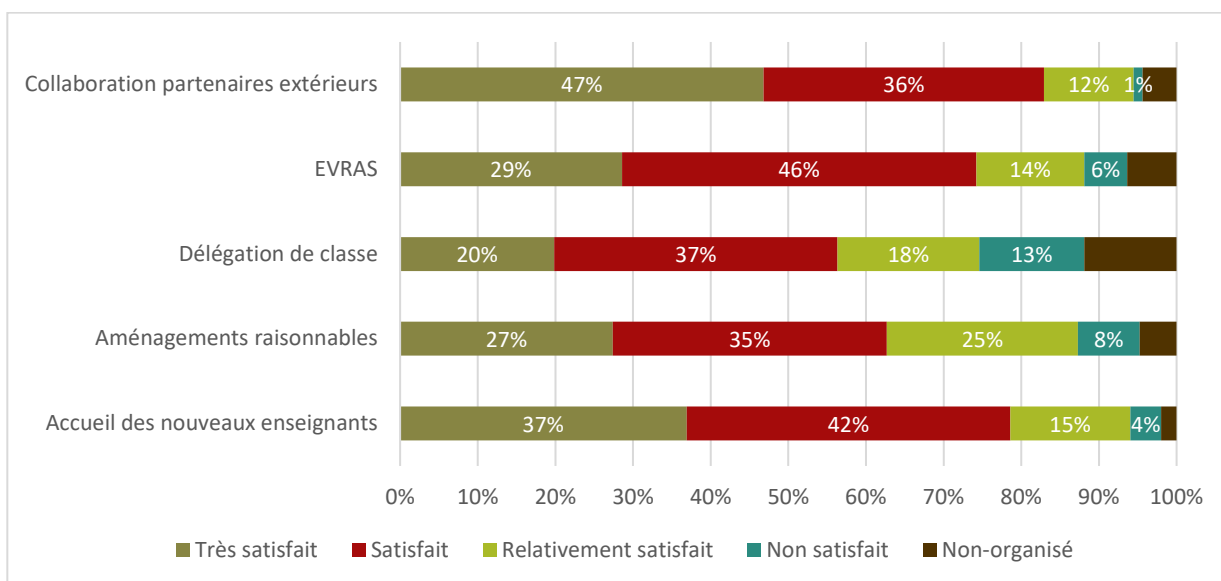
Commentaire

Lorsqu'une cellule bien-être est mise en place, les répondants la considèrent dans un cas sur deux très satisfaisante.



VII. SATISFACTION RELATIVE À CINQ ACTIONS SPÉCIFIQUES

Les chefs d'établissement ont été invités à renseigner leur degré de satisfaction quant à la manière dont sont envisagés dans leur école l'accueil des nouveaux enseignants, les aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, le fonctionnement de la délégation de classe, l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) et la collaboration avec des partenaires extérieurs en matière d'activités culturelles et sportives.



Commentaire

83% des chefs d'établissement se disent satisfaits ou très satisfaits de la *collaboration avec les partenaires extérieurs* et 79% le sont pour ce qui concerne *l'accueil des nouveaux enseignants*. La *délégation de classe* ne semble satisfaire que 57% des directions et 30 établissements sur 252 ne l'organisent pas.

Nombres de chefs d'établissement très satisfaits/satisfaits pour :

- *l'accueil des nouveaux enseignants* : 198 sur 252,
- *les aménagements raisonnables* pour les élèves à besoins spécifiques : 158 sur 252,
- le fonctionnement de la *délégation de classe* : 142 sur 252,
- *l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS)* : 187 sur 252,
- la *collaboration avec des partenaires extérieurs* en matière d'activités culturelles et sportives : 209 sur 252.

VIII. CONCLUSION

L'observation de la question du bien-être à l'école a permis de collecter des informations quantitatives sur les actions menées sur le terrain : 1162 actions ont été répertoriées au sein des 252 établissements visités, tous réseaux confondus.

Cependant, les données présentées dans ce rapport ne peuvent être interprétées qu'avec toutes les précautions qui s'imposent. En effet, il a été choisi de ne pas effectuer ces missions auprès des écoles engagées dans la rédaction de leur plan de pilotage afin de ne pas ajouter de contraintes aux directions concernées. Dès lors, la nature de l'échantillon est tributaire d'un panel d'écoles restreint.

Par ailleurs, si le schéma transmis pour accompagner la réflexion et guider les entretiens s'est révélé bien utile, il s'est avéré néanmoins que la consigne d'associer une action à une ou deux dimensions maximum était restrictive et ne correspondait pas à la réalité. Un peu artificiellement, certains chefs d'établissement se sont efforcés de citer des actions couvrant l'ensemble des cinq dimensions. Certains d'entre eux avaient le souhait de présenter plus de cinq actions développées dans leur établissement.

On pourrait être tenté d'effectuer des croisements entre les données récoltées afin de mesurer l'impact de différentes variables sur la manière de développer le bien-être dans les écoles. Les dimensions visées par les actions varient-elles selon la province (plus rurale ou plus urbaine), selon le réseau, selon la forme d'enseignement ou l'ISE des établissements ? Ces questions ne peuvent trouver de réponses statistiquement fiables sur base des données récoltées et de par la manière dont a été choisi l'échantillon. Un test d'indépendance du khi-carré permet de stopper toute velléité de conclure à des tendances ou à généraliser les mesures.

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

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

Tous les établissements rencontrés déclarent développer des actions visant le bien-être de leurs élèves, mais aussi de leurs personnels. Si les directions sont majoritairement porteuses des actions menées, les professeurs y sont fréquemment associés. Selon les répondants, des périodes NTPP sont quelquefois accordées et plus de la moitié des actions exigent des moyens financiers.

L'investigation a aussi été l'occasion de recueillir le sentiment des chefs d'établissements quant à l'importance des différentes dimensions du bien-être et aux difficultés rencontrées pour les développer.

Les chefs d'établissement déclarent avoir jusqu'à présent accordé de l'importance à toutes les dimensions. La qualité de l'enseignement et la qualité des relations sont identifiées comme ayant été les plus difficiles à mettre en œuvre.

La qualité des temps et des espaces est perçue comme la dimension qui a été la plus facile à mettre en œuvre.

Pour les directions interrogées, la qualité de l'enseignement et la qualité des relations devraient, à l'avenir, revêtir un caractère prioritaire.

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

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

Le degré de satisfaction relatif à la mise en œuvre de 5 actions spécifiques⁴ est globalement élevé. La *collaboration avec des partenaires extérieurs* et *l'accueil des nouveaux enseignants* recueillent les plus hauts taux de satisfaction. Les chefs d'établissement se disent par ailleurs moins satisfaits de la délégation de classe et de la *mise en œuvre d'aménagements raisonnables*.

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

Une enquête qualitative pourrait permettre d'investiguer, par exemple :

- les pratiques qui contribuent concrètement au bien-être des élèves et des personnels dans les établissements et plus particulièrement l'accueil des jeunes enseignants (mentorat éventuel...) ;
- l'organisation des cellules bien-être (réunions, évaluations...) ;
- le lien entre les freins et les actions/dimensions développées dans les écoles ;
- les raisons pour lesquelles l'EVRAS et la délégation d'élèves ne sont pas organisées dans certaines écoles ;
- le degré d'insatisfaction des directions par rapport au fonctionnement de la délégation d'élèves ;
- ...

Au-delà des propositions qui précèdent, il serait peut-être intéressant de vérifier l'hypothèse d'un lien entre le sentiment de bien-être/mal-être et l'absentéisme.

⁴ L'accueil des nouveaux enseignants, les aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, le fonctionnement de la délégation de classe, l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

IX. Annexes

1. Bibliographie - Sitographie

BENTHAM.J., *Introduction aux principes de morale et de législation*, traduction d'Emmanuelle Deschamps et Jean-Pierre Clérot, Paris, 2011.

DIENER.E. (1984), « Subjective well-being », *Psychological Bulletin*, 95, p.542-575

GOYETTE.N., (thèse) *Le bien-être dans l'enseignement: étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*, université du Québec à Montréal, 2014.

GUIBET LAFAYE.C., « Bien-être » in *Dictionnaire du Corps*, publié sous la direction de Michela MARZANO, Paris, PUF, collection Quadrige, 2006, p.127-131.

KEYES. C. L. M. (1998), « Social well-being », *Social Psychology Quarterly*, Vol 61, p.121-140.

NIETZSCHE. F., *Par-delà bien et mal - La Généalogie de la morale, Jenseits von Gut und Böse 1886 - Zur Genealogie der Moral 1887*, traduit de l'allemand par Jean Gratien, Cornélius Heim et Isabelle Hildebrand. Édition de Giorgio COLLI et Mazzino MONTINARI, Paris, Gallimard, Collection *Œuvres philosophiques complètes* (n° 7), 1971.

NOZICK.R., *Anarchie, État et Utopie*, traduction d'Evelyn d'Auzac de Lamartine reprise par Emmanuel Dauzat, Paris, PUF, 1988.

Ogien.R., *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine ; et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Paris, Grasset, 2011.

PARETO.V., *Écrits sur la courbe de la répartition de la richesse* in *Œuvres complètes*, Tome III, Édité par Giovanni BUSINO, Genève, Librairie Droz, 1966 (1).

PLATON, *La République*, Livres VI & VII, traduction et notes d'Emile Chambry, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

PLATON, *Gorgias in Protagoras - Euthydème - Gorgias - Ménexène - Ménon - Cratyle*, traduction et notes d'Emile Chambry, Paris, Garnier-Flammarion, 1967

RYFF. C. D. (1989), « Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.57, n°6, p.1069-1081

STUART MILL. J., *L'Utilitarisme*, suivi de *Essai sur Bentham*, textes traduits par Catherine Audard et Patrick Thierry, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1998.

VANDELLE H., (thèse sous la direction de HUGON M. A.) *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnel* (2011).

DEBARBIEUX. E., ANTON. N., ASTOR. R.A., BENBENISHTY. R., BISSON-VAIVRE. C., COHEN. J., GIORDAN. A., HUGONNIER. B., NEULAT. N., ORTEGA RUIZ. R., SALTET.J., VELTCHEFF.C., VRAND. R. Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN- DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École (2012).

GUIMARD.P., BACRO.F., FERRIÈRE.S., FLORIN.A., GAUDONVILLE.T., et al., « Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles ». Éducation et formations, Ministère de l'éducation nationale, 2015, pp.163- 184.

OCDE (2018), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris
<https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.

Pacte pour un Enseignement d'Excellence, avis n°3, 7 mars 2017, Axe 5 : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus

accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant, p.291-300.

AMIEL.M, DEQUIN.T., « Le climat scolaire », Cahiers pédagogiques n°523, septembre 2015.

« Climat scolaire et bien-être à l'école », Éducation et formations, n°88-89, décembre 2015, Ministère de l'éducation nationale, 2015,

<https://www.education.gouv.fr/cid96049/climat-scolaire-et-bien-etre-a-l-ecole.html>

Résumés des communications du Colloque international, le Bien-être dans l'Éducation : un objet de recherche pour les sciences humaines et sociales, Paris, 2017.

https://well-being-educ.sciencesconf.org/data/pages/Ensemble_des_re_sume_s_v2.pdf

<http://educationsante.be/article/la-sante-des-jeunes-en-communaute-francaise-de-belgique>

<https://www.radix.ch/Ecoles-en-sante/PIIJV/?sesURLcheck=true&lang=fr>

<https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/measuring-school-climate-csci/CSCIDimensionChart-2017.pdf>

<http://www.euro.who.int/fr/publications/abstracts/measurement-of-and-target-setting-for-well-being-an-initiative-by-the-who-regional-office-for-europe>

2. Textes légaux de référence

– En matière d'enseignement

Décret du 24/07/1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Particulièrement, en ce qui concerne:

- l'accueil des nouveaux enseignants : 73bis,
- les élèves à besoins spécifiques : art 5 – 67 §1 -102/1 §1 et §5 – 102/3 et 102/4,
- les activités culturelles et sportives : art 6 - 7 - 8 - 30 - 54 - 69 §1 – 73,
- la citoyenneté responsable et active : art 6 – 8 et 69 § 1.

Décret du 11/07/2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière.

Décret du 12/01/2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française.

Décret du 30/04/2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

Décret du 21/11/2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire.

Décret du 21/11/2013 organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches Décret politiques conjointes.

Décret du 07/12/2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.

Circulaire 4550 du 10/09/2013 relative à l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS).

Circulaire 6831 du 19/02/2018 relative à la mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.

– Autres textes utiles

HARCÈLEMENT

Code pénal, art 442bis

Loi du 13/06/2005 relatives aux communications électroniques, art 145 §3 bis et §3 ter

Décret du 12/12/2008 relatif à certaines formes de discrimination, art 5, 16 et 23

Décret du 12/05/2004 relatif à l'aide aux enfants victimes de maltraitance, art 3 §1^{er} et §2

INFRASTRUCTURES

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions et les normes physiques et financières pour les bâtiments scolaires, internats et centres psycho-médico-sociaux du 06/02/2014.

Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française fixant les règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions et les normes physiques et financières pour les bâtiments scolaires, internats et centres psycho-médico-sociaux du 08/01/1993.

Décret relatif aux bâtiments scolaires de l'enseignement non universitaire organisé ou subventionné par la Communauté française du 05/02/1990.

Valorisation des apprentissages dans les formations optionnelles et les cours artistiques par:

- la fréquentation de structures extérieures
- la formation en cours de carrière
- la coordination des enseignants
- la mise en œuvre de projets
- l'adéquation des locaux et des équipements

RAPPORT INTERMÉDIAIRE

Service général de l'Inspection
Enseignement secondaire ordinaire

Année scolaire 2018-2019

ABREGE

Les focus choisis lors de ces missions sont centrés sur cinq paramètres distincts, chacun d'eux apporte une plus-value à la qualité des apprentissages. **La formation en cours de carrière** et **l'adéquation des locaux et des équipements** relèvent d'un caractère obligatoire. Par contre, la mise en œuvre **de projets, la coordination des enseignants** et **la fréquentation de structures extérieures** ont un caractère moins contraignant d'après la législation, bien qu'ils soient souvent évoqués dans les programmes. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, 79 missions visant ces paramètres ont été menées dans le cadre de l'article 6 §1^{er} du "Décret relatif au service général d'inspection..." du 8 mars 2007.

La fréquentation de structures extérieures, effective pour 57 % permet aux élèves d'aborder les apprentissages selon une autre approche. Par ailleurs, 41 équipes (52 %) ont établi des partenariats (activités récurrentes hors classes ou ateliers). La fréquentation de ces structures extérieures est abordée par l'ensemble des enseignants principalement sous l'angle disciplinaire. Même s'ils sont rencontrés, des objectifs transversaux émanant par exemple de l'article 6 du Décret "Missions" sont peu évoqués par les enseignants. La grande majorité des activités menées dans ces structures entraînent une plus-value. Parmi les groupes concernés par un CTA. Seuls 15 % fréquentent ces centres.

La formation en cours de carrière règlementée par le Décret du 11 juillet 2002 devrait s'organiser dans chaque établissement, entre autres, par l'élaboration d'un projet personnel de formation pour chaque enseignant. Dans 34 % des équipes, tous les enseignants disposent d'un projet personnel et à contrario, pour 24 % aucun projet n'est établi. Les 42 % restant ne rencontrent le prescrit que de façon partielle. Les formations suivies relèvent des niveaux pédagogique et/ou disciplinaire. Une plus-value en lien direct avec la discipline/l'OBG investiguée a été constatée qui répondent partiellement ou totalement au projet personnel de formation.

La coordination des enseignants, particulièrement dans les OBG, est une nécessité pour accroître la cohérence des apprentissages. Environ 20 % des OBG inspectées bénéficient d'heures NTPP spécifiquement consacrées à la coordination à raison de 1 à 4 périodes. Sans tenir compte des 24 rapports où un seul enseignant prend en charge l'ensemble des cours de l'OBG/de la discipline, 87 % des équipes sont investis pleinement ou partiellement dans un travail collaboratif. Les plus-values pour la formation des élèves sont proportionnelles au degré de collaboration. Ces démarches entre pairs ont un impact sur la qualité des apprentissages à travers une multitude d'actions en équipe dont l'élaboration d'une planification commune, l'organisation de projets et d'activités, la rédaction d'épreuves et de grilles d'évaluation, la mise en œuvre de remédiations...

Des projets sont mis en œuvre par 73 % des équipes pédagogiques. Le taux s'élève à 90 % dans l'enseignement qualifiant alors qu'en technique de transition, dans le secteur "Service aux personnes", 40 % des équipes engagent leurs élèves dans des projets. Dans ces deux formes d'enseignement, les projets s'identifient principalement par des activités qui placent les apprenants dans des situations relevant du milieu professionnel lié à la formation. La presque totalité des projets est en adéquation avec les apprentissages prescrits par les référentiels et représentent une plus-value pour les élèves.

Parmi les bénéfices engendrés par ces activités, retenons :

- la rencontre des attentes de l'article 6 du Décret "Missions";
- la mise en œuvre de prescrits des référentiels;
- le sens apporté aux apprentissages, la préparation à l'insertion professionnelle des élèves.

L'adéquation des locaux, ateliers, équipements avec les activités est globalement très satisfaisante. Dans 94 % des investigations, les espaces de travail rencontrent les besoins des apprentissages. Dans 91 % des missions, l'équipement et le matériel didactique répondent qualitativement et quantitativement aux besoins prescrits par les référentiels.

I. INTRODUCTION

Objectifs

Les missions en 2018-2019 ont amené les inspecteurs à focaliser leurs investigations, dans les formations optionnelles et les cours artistiques, sur la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques et éducatifs qui contribuent à l'évolution des pratiques et de l'environnement dédié aux apprentissages. Le regard du Service Général d'Inspection (SGI) porte à la fois sur l'actualisation des pratiques et des contenus d'apprentissages technologiques, ainsi que sur l'adéquation du matériel qui dans les options qualifiantes ou les disciplines artistiques représente un facteur prépondérant pour mener à bien les activités d'enseignement.

L'École ne peut instruire ou éduquer les jeunes sans entretenir des contacts avec **des structures actives au sein des milieux socioéconomiques** ou sans mener **des projets** qui inscrivent les élèves dans des contextes motivants qui donnent du sens aux apprentissages. Les inspecteurs ont choisi d'apprécier ces dynamiques d'apprentissage et leurs impacts en observant les partenariats menés avec des structures extérieures aux établissements et les projets mis en œuvre au sein de diverses options et des cours artistiques.

La coordination des enseignants dans la mise en œuvre des formations, dans l'élaboration des évaluations, dans le continuum... représente une autre porte d'entrée qui a notamment permis d'observer les retombées d'un éventuel travail collaboratif sur la qualité des apprentissages.

L'actualisation des contenus et des pratiques d'apprentissage passe inévitablement par **des formations en cours de carrière** en adéquation avec les besoins spécifiques de chaque enseignant par rapport, entre autres, aux matières qu'il dispense. L'à propos des choix des formations en cours de carrière et le respect de la législation en la matière ont également retenu l'attention des inspecteurs lors de ces missions.

Enfin, un focus sur **l'adéquation des locaux, de l'équipement et du matériel didactique** permet de s'assurer si notre enseignement dispose des outils indispensables pour répondre en termes d'apprentissage, par exemple, à l'évolution technologique et au bien-être des élèves et des enseignants.

Ces différents objectifs sont également liés à plusieurs textes légaux référencés dans le corps de ce rapport.

Choix de l'échantillon

Dans plusieurs secteurs, la liberté de choix des établissements a été particulièrement limitée. En effet, les établissements en phase d'élaboration de leur plan de pilotage ont été dispensés de visite d'inspection et les options entrant en CPU ont également été écartées. À ces contraintes, il faut ajouter le souci du SGI d'éviter la multiplication de missions dans un même établissement.

Toutes les options et disciplines peuvent être concernées par la nature des investigations menées, ce qui signifie que le nombre de missions doit être conséquent afin que les conclusions qui s'en dégagent soient représentatives. C'est pourquoi, l'inspection gonflera l'échantillon en poursuivant ces missions durant l'année scolaire 2019-2020. De la sorte, à des tendances générales déjà formulées dans ce rapport de synthèse intermédiaire, des conclusions spécifiques par secteur et pour les cours artistiques au premier degré seront ajoutées en juin 2020. Les deux inspecteurs des cours artistiques ont, quant à eux, orienté leur choix d'investigations dans le premier degré commun. En effet, les points d'attention

de ces missions sont étroitement liés aux perspectives de la discipline "ECA" (éducation culturelle et artistique) du futur tronc commun.

L'ensemble des missions a été pris en charge par 15 inspecteurs¹

Description de l'échantillon.

En 2018-2019, 79 missions ont été menées dans 73 établissements différents et peuvent être classées sous cette forme:

- 26 en technique de transition au 2^e degré (TTR D2),
- 20 en technique et professionnel de qualification au 2^e degré (TQ-P D2),
- 29 en technique et professionnel de qualification au 3^e degré (TQ-P D3),
- 4 au 1^{er} degré commun (D1).

Le tableau ci-dessous dénombre les investigations par secteur et la ventilation par réseau. Précisons que l'option choisie "Sciences sociales et éducatives" en technique de transition, dans le secteur 8, "Services aux personnes", n'est pas organisée dans le réseau WBE. La seule mission dans ce réseau concerne une option de l'enseignement professionnel. L'absence d'inspecteur dans les secteurs 4, "Hôtellerie-Alimentation" et 5, "Textile-Habillement" ne permet pas de considérer ces disciplines pourtant représentatives de l'enseignement qualifiant.

Nombre de missions, d'OBG, de professeurs rencontrés par secteur et par réseau								
	Nombre de missions		Nombre d'OBG différentes		Nombre de professeurs concernés	Nombre de missions par réseau		
Secteurs	DI	DS	DI	DS		CPEONS	SeGEC	WBE
1. Agronomie	4	5	1	2	34	3	6	0
2. Industrie	8	11	3	8	64	4	5	10
3. Construction	7	9	3	6	43	3	9	4
6. Arts appliqués*	4		2		4	0	4	0
7. Économie	0	5	0	1	34	1	4	0
8. Services aux personnes	14	12	2	1	36	4	21	1
Totaux	37	42	11	18	215	15	49	15

* Les inspecteurs relevant du secteur des "Arts appliqués", ont mené toutes leurs investigations dans le cours d'éducation artistique. La notion d'"option" est donc à remplacer par "cours", tout en sachant qu'il peut s'agir du cours d'éducation musicale ou plastique.

¹ Ce terme est utilisé de façon épiciène.

II. LA FRÉQUENTATION DE STRUCTURES EXTÉRIEURES ET LES PARTENARIATS

Quelques textes légaux permettent **la fréquentation de structures extérieures** qui peuvent conduire à **des partenariats** pour lesquels des aménagements d'horaires sont possibles:

- Décret Missions, Article 67 - § 1^{er}: *"Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69, § 2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur."*

Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs;

2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études;

3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école;

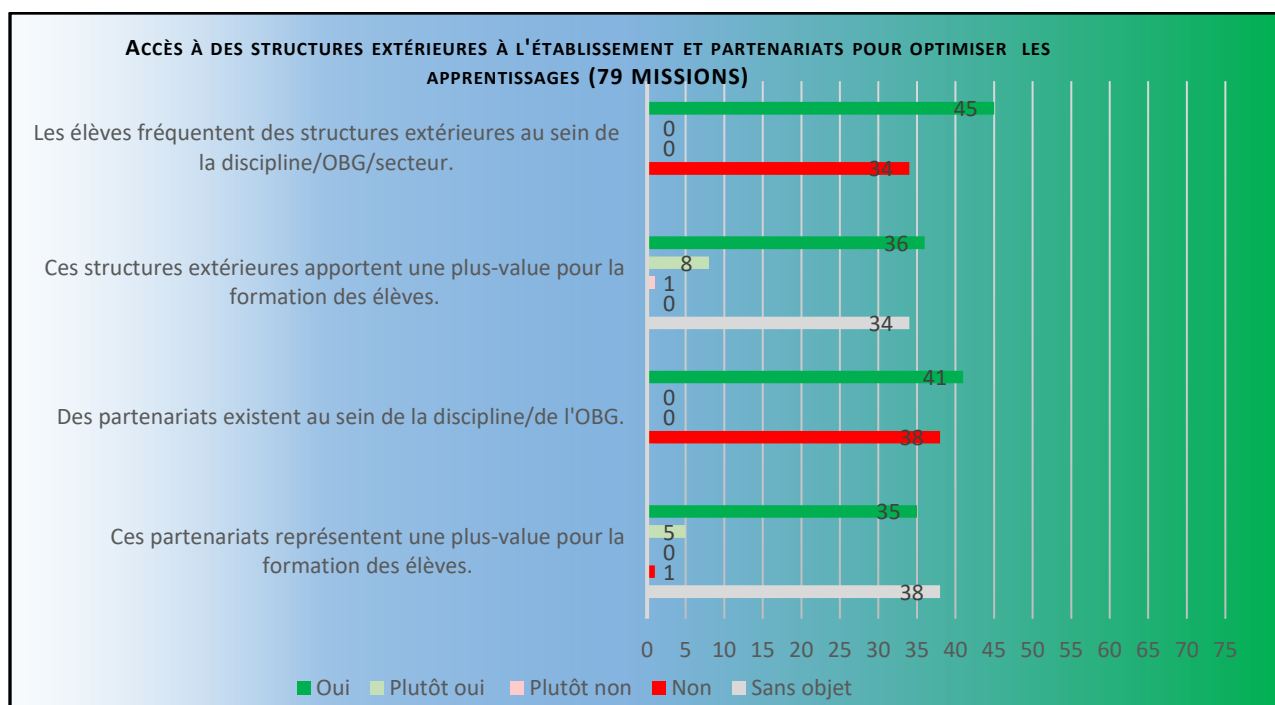
4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée."

- Décret Missions, Article 54. – *"Dans le cadre de son projet, visé à l'article 67, chaque établissement peut répartir les volumes-horaires réservés à une, plusieurs ou toutes les disciplines, qu'il s'agisse des cours généraux ou de la formation qualifiante, dans des ensembles fonctionnels d'études s'étendant sur plusieurs semaines. Il peut aussi regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires ou culturelles. La seule obligation de l'établissement, lorsqu'il fait appel à la présente disposition, est d'indiquer que les procédures particulières qu'il met en œuvre, sont de nature à atteindre:*

1° les objectifs généraux visés à l'article 6;

2° la formation globale visée à l'article 35;

3° les acquis d'apprentissage fixés par les profils de certification visés aux articles 39, 44, 45 et 47 dans le cadre des programmes d'études adoptés par son pouvoir organisateur."



Dans l'enseignement qualifiant, pour 70 % des missions, les élèves fréquentent des **structures extérieures**. Une différence nette se marque cependant entre le Degré Inférieur (DI) et le Degré Supérieur (DS).

Au DI, 50 % des groupes ont bénéficié de l'apport de structures extérieures pour des visites ponctuelles: musées, parcs et jardins, salons pédagogiques ou professionnels, entreprises... Ces activités peuvent fournir aux élèves un aperçu de différents métiers. La plus-value est renforcée dans 6 cas sur 10 par une exploitation en classe avant et/ou après l'activité.

Le faible taux de fréquentation dans ce degré mérite quelques explications. D'après les personnes rencontrées lors des missions, les principales raisons sont les suivantes:

- Les enseignants considèrent que les équipements de base présents dans les établissements scolaires suffisent amplement dès qu'il s'agit de contextualiser les apprentissages dans ce degré d'enseignement.
- Les visites dans les Centres de Compétences (CdC)/Centres de Référence (CdR) et en Centres de Technologie Avancée (CTA) destinées principalement à l'orientation pour ce degré sont peu souhaitées par les responsables de centres pour un public jeune, notamment pour des raisons de comportement et de sécurité.
- Le peu de maîtrise des bases techniques des élèves pousse leurs professeurs à ne pas fréquenter trop tôt le monde du travail. Dès lors, les équipes pédagogiques privilégient les visites de salons thématiques.

Au DS, la fréquentation des structures extérieures monte à 80 %, car des opportunités beaucoup plus larges s'offrent aux enseignants, à savoir:

- Des lieux naturels, professionnels ou de citoyenneté permettent d'exercer au mieux les compétences des référentiels selon les secteurs et les matières dispensées (cours d'eau, réserves naturelles, parcs animaliers, salons thématiques, musées, tribunaux, parlements, maisons de repos...).
- Des technologies évoluées présentes dans les CdC/CdR et CTA préparent efficacement les élèves aux épreuves de qualification. Ces dernières sont parfois organisées dans ces mêmes centres.

- Les rencontres extramuros offrent l'opportunité d'une insertion dans la vie professionnelle et d'une initiation à la citoyenneté, notamment par la pratique d'une langue étrangère sur un lieu de visite ou de séjour.

Ces fréquentations de structures extérieures entrent dans la logique de préparation à un métier et peuvent conduire à des formes de partenariats dès qu'une certaine récurrence s'installe. Dans ce cas, une partie de la formation des élèves peut être confiée à des formateurs/tuteurs² extérieurs.

Quand elles sont organisées, quel que soit le niveau d'enseignement, ces activités ont un impact positif sur la formation des jeunes. Les bénéfices les plus souvent cités sont la rencontre des attentes des cours de l'option, l'approche très concrète du monde du travail, la contextualisation des apprentissages, la sensibilisation aux nouvelles technologies, le renforcement des liens entre les cours techniques et ceux de la formation commune... Dans 40 % des cas, ces plus-values sont renforcées par la préparation des élèves et par l'exploitation des apports, par exemple, un briefing accompagné d'une recherche documentaire, un questionnaire à compléter durant la visite et un débriefing dans les locaux de l'établissement.

Pour les élèves du DS, l'intérêt de fréquenter des centres de formation vient du fait qu'en un temps relativement court, il est possible d'exercer un grand nombre de compétences du métier. Cela convient particulièrement au public de 7^e année où ces structures externes bien ciblées peuvent offrir des expertises plus pointues.

L'enseignement technique de transition a fait l'objet de missions en 3^e et 4^e années (1 au secteur "Construction" et 25 dans le secteur "Services aux personnes"). Le taux de fréquentation de structures extérieures atteint 40 %. Sans vouloir tirer des conclusions hâtives, malgré ce nombre important de missions pour la seule option 3-4TTR "Sciences sociales et éducatives", il apparaît que le peu de périodes accordées aux cours de l'OBG (8) est souvent réparti entre plusieurs enseignants. Par conséquent, ces derniers ont moins l'occasion de s'investir dans l'organisation d'activités extérieures, d'autant plus que la fraction principale de leur charge de cours est établie dans d'autres options/établissements.

Toujours pour ce type d'enseignement au secteur "Services aux personnes", on peut retenir quelques initiatives intéressantes:

- visite du Salon de l'éducation dans le but de favoriser les rapports avec les structures et associations qui concernent la jeunesse;
- réalisation d'animations destinées aux écoles fondamentales et spécialisées;
- participation à une pièce de théâtre avec pour objectifs de libérer la parole et construire un discours;
- relations avec le Conseil Supérieur de l'Éducation aux médias en vue de créer un court-métrage.

En ce qui concerne le cours d'éducation musicale, dispensé au premier degré commun, les sorties sont pratiquement impossibles, la grille horaire ne comportant qu'une seule période hebdomadaire. Par ailleurs, l'enseignant(e) peut rencontrer plus de 300 élèves et exercer son métier dans plusieurs établissements.

Les **partenariats** observés ont une incidence positive sur la formation des élèves. Ils permettent principalement la découverte du futur métier, l'approche de la culture d'entreprise et l'accès à des technologies éprouvées.

Dans l'enseignement qualifiant, 28 rapports sur 49 (57 %) mentionnent des partenariats. Un contraste très marqué distingue à nouveau le DI du DS. En effet, 3 rapports sur 20 (15 %) au DI font état de partenariats et la proportion monte à 25 sur 30 (83 %) au DS.

Au DI, le faible taux de partenariats s'explique par les mêmes raisons que celles énoncées pour la fréquentation des structures extérieures, les professeurs estimant que les

² Formateur en CdC/CdR ou en CTA; Tuteur en entreprise.

équipements offerts par leur établissement scolaire suffisent à asseoir les savoirs et savoir-faire de base.

Néanmoins, il existe quelques exceptions à ce constat. À titre d'exemple pour les élèves du DI, on peut observer certains types de partenariats:

- l'entretien des parcs et jardins ou réalisation de petites préparations florales pour la commune;
- la collaboration avec le planning familial concernant la vie affective, la contraception... et participation à des ateliers de pleine conscience, de sophrologie et d'art thérapie.

Au DS, les nombreux partenariats visent le rapprochement avec le monde du travail ou le monde associatif, ainsi que la poursuite des études supérieures. Citons pour exemples concrets:

- l'immersion en entreprise³, située à mi-chemin entre les stages traditionnels et la formation en alternance;
- l'organisation de rencontres avec des entrepreneurs en vue de favoriser l'insertion professionnelle;
- la participation à des concours ou la présentation des options organisées en collaboration avec des écoles supérieures.

Par ailleurs, toujours au DS, il existe des CTA dans tous les secteurs à l'exception du secteur 7. Cependant, ils sont loin de couvrir l'ensemble des OBG.

Parmi les groupes investigués, 34 % (27 sur 79) sont concernés par un CTA. Cependant, 15 % (4 sur 27) seulement fréquentent le(s) centre(s) mis à leur disposition. Lorsqu'on se penche sur les CTA des secteurs "Industrie" et "Construction" qui sont les plus nombreux (18 sur les 30 CTA labellisés), force est de constater que les écoles concernées ne s'y rendent pas nécessairement. Les raisons principalement évoquées sont:

- Les équipements parfois trop spécialisés des CTA ne correspondent pas nécessairement aux compétences des OBG organisées dans les établissements visités.
- Certaines écoles sont suffisamment équipées.
- Plusieurs établissements s'estiment trop éloignés du CTA.

En ce qui concerne les 3^e et 4^e années de l'enseignement de transition, les enseignants envisagent moins de partenariats (11/26) pour les mêmes raisons évoquées supra à propos des structures extérieures. Toutefois, lorsque ces partenariats sont établis, ils s'orientent vers:

- des ASBL visant la multi-culturalité, la jeunesse, le handicap... qui permettent bien souvent une première mise en relation avec différents publics;
- des écoles fondamentales et/ou spécialisées, pour des activités ciblées comme des animations et des bricolages.

Au premier degré commun, des événements artistiques sont organisés chaque année scolaire dans le cadre du cours d'éducation musicale dans 2 écoles visitées sur 4. Le choix de ces représentations s'opère à partir du catalogue des "*Concerts à l'école*" mis à disposition par les Jeunesses Musicales. Les échanges avec des musiciens professionnels qui proposent des répertoires à visée pédagogique développent l'esprit critique des élèves.

³ **Circulaire 5416 du 17 septembre 2015 Immersion en entreprise – phase expérimentale/Appel à projets.** On entend par « immersion en entreprise » l'organisation d'une partie des cours faisant partie de l'option de base groupée au sein d'une ou plusieurs entreprises afin de permettre aux élèves d'acquérir les compétences, savoirs et aptitudes requis par le profil de certification ou le profil de formation en étant confrontés à la réalité du métier et de bénéficier à la fois des compétences des enseignants et de celles des tuteurs de la ou des entreprise(s) participante(s). Certains cours de l'option de base groupée peuvent être délocalisés dans les locaux, laboratoires et ateliers d'une ou plusieurs entreprise(s) sous la responsabilité du ou des enseignant(s) concerné(s). Dans chaque entreprise, un ou plusieurs tuteur(s) doit (doivent) être désigné(s): ils ont pour mission d'assister les enseignants dans la mise en œuvre du programme de cours.

III. LA FORMATION EN COURS DE CARRIÈRE

Le Décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé et secondaire ordinaire stipule en son article 8, les éléments suivants:

§ 1^{er}. "La formation organisée sur la base obligatoire s'adresse à tout membre du personnel nommé ou engagé à titre définitif en fonction dans un établissement ou dans un centre psycho médico-social. Elle s'adresse au membre du personnel désigné ou engagé à titre temporaire en fonction dans un établissement ou dans un centre psycho médico-social.

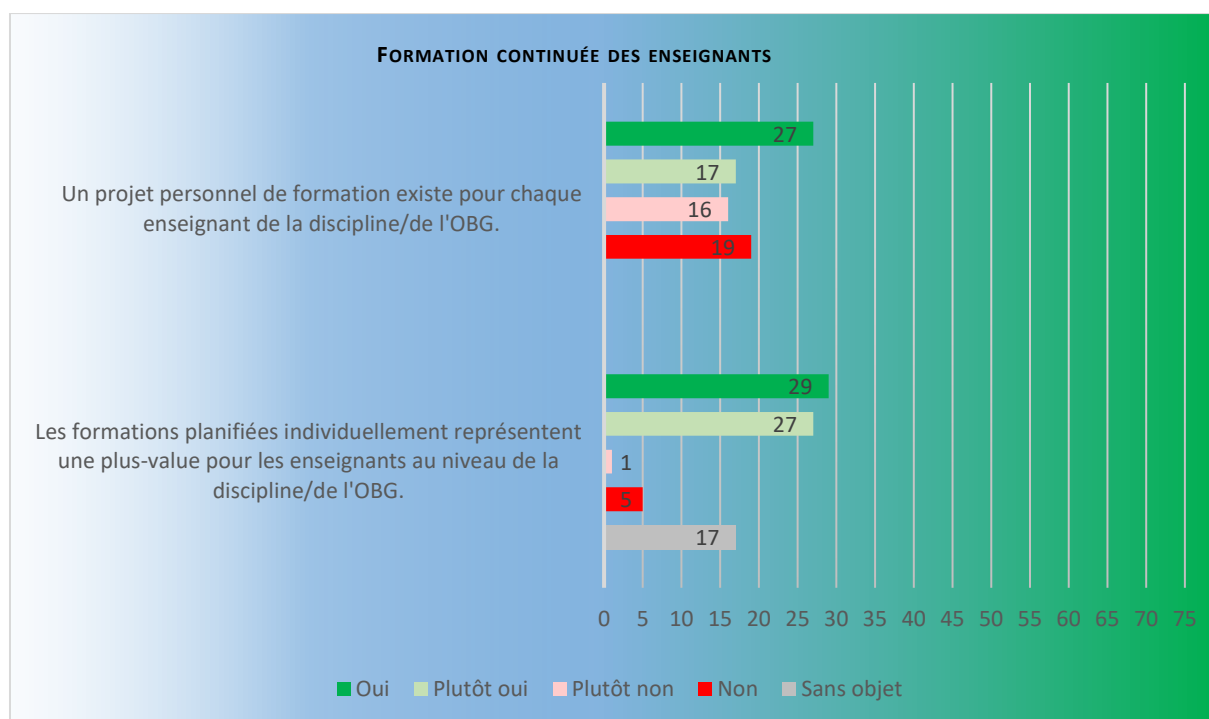
§ 2. Dans l'enseignement spécialisé et dans l'enseignement secondaire ordinaire, la formation agencée sur base obligatoire comprend six demi-jours répartis sur le nombre de jours de classe d'une année scolaire [...]"

Ce Décret prévoit en outre à l'article 10:

§ 1^{er}. "Avant le 20 septembre de chaque année, le membre du personnel en fonction, soit nommé ou engagé à titre définitif, soit désigné ou engagé à titre temporaire pour une année scolaire complète ou un exercice complet, établit son projet personnel de formation. Celui-ci établit le lien avec le plan de formation visé à l'article 19 [...]"

Des réalités différentes en matière de formation ont été constatées en fonction des formes et des degrés d'enseignement. Le graphique ci-après illustre de manière globale la collecte des résultats à partir de deux items:

- un projet personnel de formation existe pour chaque enseignant de la discipline/de l'OBG (6.2.1);
- les formations planifiées individuellement représentent une plus-value pour les enseignants au niveau de la discipline/de l'OBG (6.2.2).



Ce graphique (6.2.1) montre que sur 79 équipes:

- Un projet personnel de formation de qualité est élaboré par l'ensemble des professeurs de 27 équipes.
- Les projets personnels de formation sont partiellement rencontrés pour 17 équipes.
- Seule une minorité des enseignants dispose d'un projet personnel de formation dans 16 équipes.
- Aucun professeur de 19 équipes n'établit de projet personnel de formation tel que prescrit.

Ces chiffres sont interpellants au regard des attentes de formation du Décret du 11 juillet 2002. Une analyse plus fine des relevés montre cependant une variation des résultats en fonction des formes et des degrés d'enseignement. On constate notamment que les équipes du 2^e degré qualifiant se forment bien davantage (80 %) que celles relevant de la transition (31 %).

Relevons en outre que pour la plupart des professeurs rencontrés, toutes disciplines/OBG confondues, le projet personnel de formation ne fait pas l'objet d'un document spécifique. Il consiste plutôt en un portefeuille d'attestations de formations, occasionnellement accompagné de prévisions ou de souhaits de formation.

Pour autant que des formations soient suivies et/ou planifiées, le graphique illustre également leur plus-value pour 56 équipes, compte tenu de l'intitulé desdites formations. Pour les autres équipes, les résultats sont à nuancer au niveau de situations particulières. Citons pour exemple, le fait que des professeurs ont suivi des formations qui n'apportent pas nécessairement une plus-value quant à la discipline/l'OBG investiguée, mais bien pour d'autres cours qui leur sont attribués.

Les formations suivies relèvent du niveau pédagogique (60 missions sur 79) et/ou du niveau disciplinaire (52 missions sur 79). Citons pour exemple:

- le tableau blanc interactif au service du qualifiant;
- "team building – enseigner des stratégies dans le cadre des cours de remédiation";
- diverses formations concernant la Certification Par Unités (CPU);
- initiation à un logiciel de dessin;
- "un dos pour durer";
- "loin des sentiers battus, pratiquer les arts plastiques en 2D et 3D sur la piste de l'animal et de sa symbolique";
- pratique des lois fondamentales de l'Électricité, Électrotechnique et Électronique de puissance: automatisation, régulation, chaîne de production et robotique...

Les formations sont assurées par une multitude d'opérateurs, tels que:

- l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC);
- les Pouvoirs Organisateurs comme la Formation en Cours de Carrière (FCC), la FORMation en Cours de CARrière (FORCAR), le CEntre CATHolique pour la FORMation en cours de Carrière (CECAFOC), le Centre Liégeois d'Enseignement et de Formation (CLEF);
- les Centres de Compétences et de Référence, les Centres de Technologies Avancées (CTA);
- les représentants sectoriels, l'IFAPME, le FOREM, les Universités et Hautes Écoles, le Cadre Européen Commun de Référence en Langues (CECRL), Natagora...

D'autres formations/accompagnements sont aussi dispensés au sein même des écoles, notamment par des conseillers pédagogiques.

Parfois, des enseignants déplorent une offre de formation insuffisante ou inadaptée dans certaines options, ou encore des annulations tardives suite à un nombre insuffisant de participants.

Enfin, quelques bonnes pratiques sont à mettre en évidence:

- des enseignants qui, après avoir suivi une formation, deviennent professeurs référents/personnes-ressources ou formateurs (VCA, multimédia, machines numériques, brevet européen Croix rouge BEPS, CTA...);
- l'élaboration des plans de formation des établissements sur base des besoins et des demandes des enseignants;
- la conception d'un document type qui formalise le projet personnel de formation des professeurs au sein d'une école.

IV. LA COORDINATION DES ENSEIGNANTS

Quelques textes légaux incitent à la coordination des professeurs, par exemple:

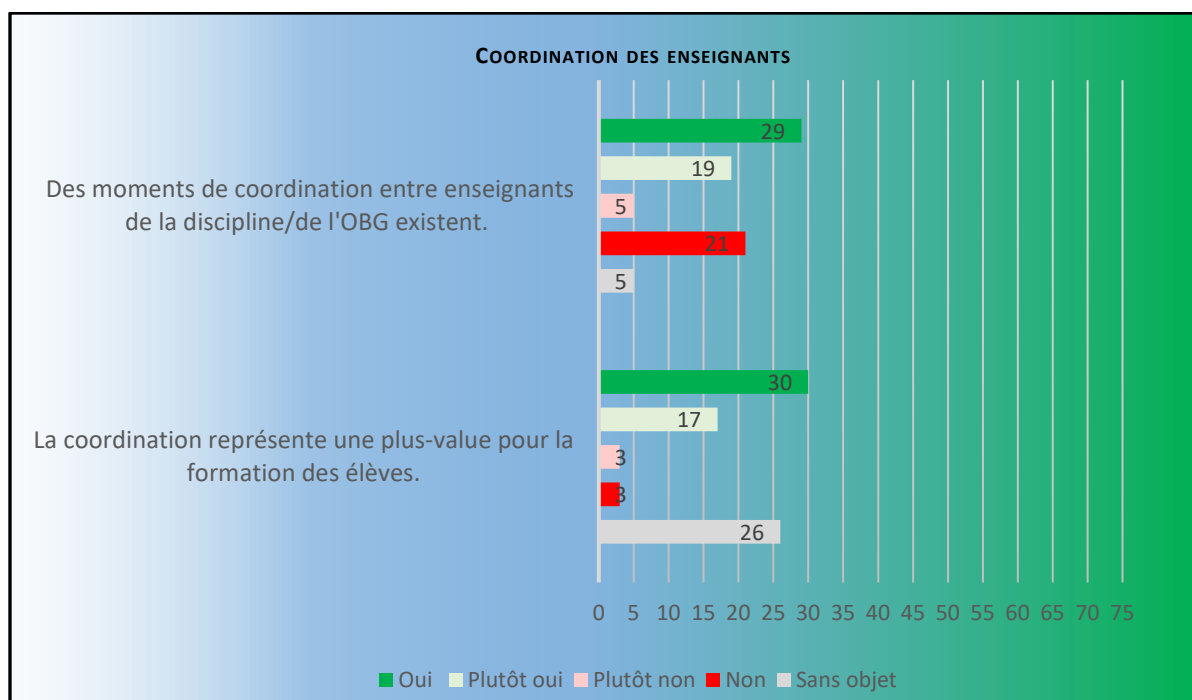
- Le Décret "Missions" du 24 juillet 1997 définit, en son article 5 15°, un programme d'études comme étant un *"référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un Pouvoir Organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle"*.

Sur cette base, les Pouvoirs Organisateurs intègrent très souvent dans leurs programmes d'études des considérations méthodologiques induisant une coordination (inter)disciplinaire.

- Le Décret du 26 mars 2009 participant à la revalorisation de l'enseignement qualifiant par le renforcement du caractère obligatoire des épreuves de qualification en lien avec un profil de formation, mentionne dans son article 2 §1^{er} que *"Les épreuves de qualification [...] sanctionnent l'ensemble des compétences du profil de formation. Si les épreuves peuvent s'organiser tout au long de la formation, elles doivent néanmoins permettre de vérifier la capacité de l'élève de mobiliser les compétences acquises que ce soit à travers une épreuve intégrée et/ou la réalisation d'un travail"*. En outre, l'article 3 précise que *"Ce processus relève de la responsabilité de chaque Pouvoir Organisateur"*.

L'organisation d'épreuves de qualification sous forme de Situations d'Intégration Professionnellement Significatives (SIPS) ou d'Ensembles Articulés de Compétences (EAC) nécessite une coordination des apprentissages et de leurs évaluations, voire de moments de remédiation. Cela suppose un travail collaboratif soutenu des équipes pédagogiques, dans le respect des recommandations formulées par les Réseaux d'enseignement.

- L'Arrêté royal du 31 mars 1984 prévoit à l'article 3 § 1^{er} que *"Pour les membres du personnel dont la fonction complète comporte au moins 60 % de périodes prestées [...] dans l'enseignement secondaire professionnel [...] une période peut être consacrée à la coordination pédagogique"*.



Ce graphique montre notamment que, sur 79 équipes, des moments de coordination entre enseignants de la discipline/de l'OBG existent à des degrés divers:

- "Oui" pour 29 équipes,
- "Plutôt oui" pour 19 équipes,
- "Plutôt non" pour 5 équipes,
- aucune coordination n'a pu être observée au sein des 26 autres équipes.

Ces chiffres sont à nuancer en fonction de l'attribution ou non d'heures NTPP réservées à la coordination, de documents attestant de la coordination, d'une volonté d'organiser des moments de rencontre, de la collaboration effective de l'ensemble ou d'une partie des professeurs...

Lorsqu'une coordination existe, celle-ci porte principalement sur les aspects suivants:

- l'élaboration d'une planification commune;
- l'organisation de projets et d'activités (visites d'entreprise, salons technologiques, voyages scolaires...);
- les supports d'apprentissage (mutualisation, rédaction...);
- les équipements, le matériel didactique et les fournitures (mutualisation, répartition, demandes, commandes, déménagement...);
- les épreuves de qualification et les grilles d'évaluation;
- les stages (carnets et suivis de stages, curriculum vitae et lettre de motivation en collaboration avec le professeur de français...);
- les fabrications techniques (avec le chef d'atelier);
- la remédiation;
- l'attribution des notes aux bulletins pour les cours partagés;
- le choix des formations continues;
- l'intégration d'un collègue dans l'équipe (nouvel enseignant ou remplaçant);
- la recherche de solutions aux difficultés rencontrées dans la discipline/l'OBG.

La coordination constitue la plupart du temps un véritable atout pour l'OBG. Elle entraîne une meilleure transmission des informations, une optimisation de l'articulation des cours, un renforcement de la qualité des apprentissages, des projets rencontrent davantage de succès, une accentuation de la motivation des élèves et des professeurs...

Précisons qu'environ 20 % des OBG inspectées bénéficient d'heures NTPP spécifiquement consacrées à la coordination à raison de 1 à 4 périodes. Pour les autres, la coordination s'installe de manière volontaire et informelle (pendant les temps de midi, les récréations, les heures de fourche communes, les fins de journées...).

Par contre, les équipes qui se coordonnent assez peu (ou pas) invoquent principalement les raisons suivantes:

- dans 33 % des investigations (26 "sans objet"), un seul enseignant en charge de l'ensemble des cours de l'OBG/de la discipline;
- les professeurs qui ne sont pas présents en même temps dans l'établissement;
- l'option portant à la fois sur le DI et le DS (par exemple en 3-4 TTR), avec des enseignants différents;
- une charge de cours parcellaire entre différentes options, voire plusieurs écoles;
- le remplacement momentané d'un des professeurs de l'équipe;
- des problèmes relationnels au sein de l'équipe.

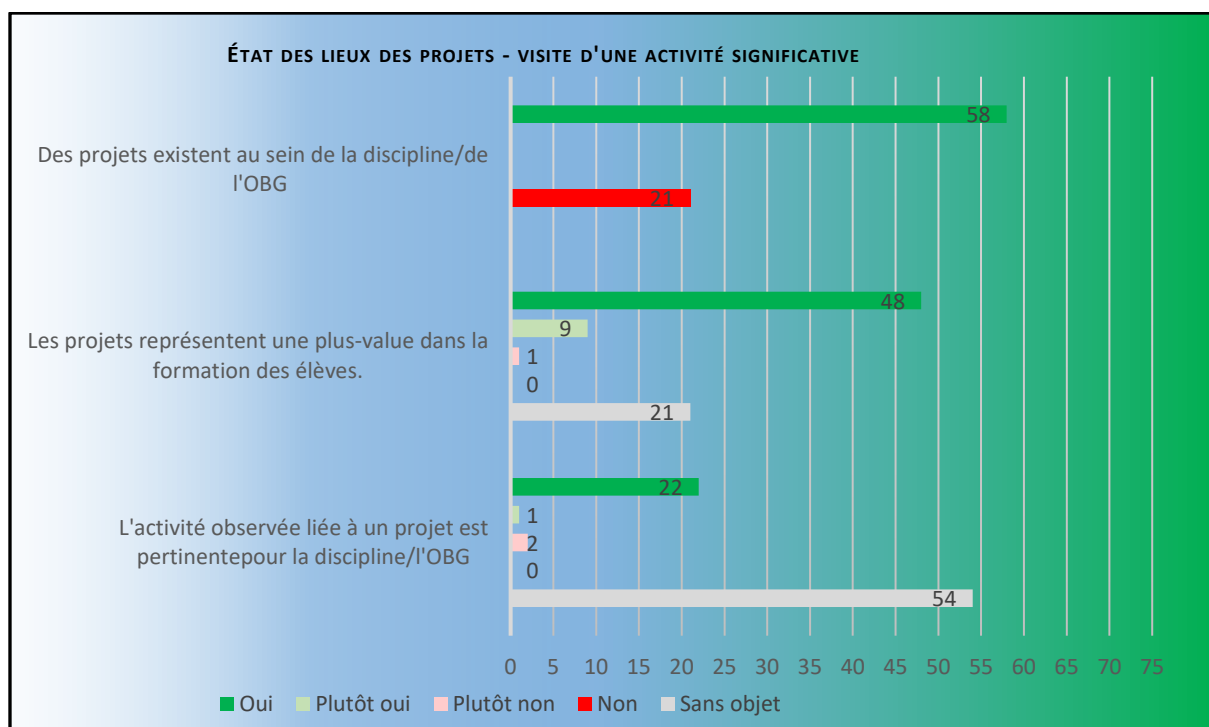
Enfin, différentes bonnes pratiques ont été observées lors de ces missions spécifiques, comme:

- le stockage des documents relatifs à la discipline/l'OBG sur une plateforme numérique en ligne pour les enseignants, voire également pour la direction et les élèves, dans un souci de communication et de transparence;
- la rédaction d'ordres du jour et de rapports relatifs aux réunions de coordination;
- des aménagements d'horaires facilitant les rencontres, des moments choisis en cours d'année tels que des journées pédagogiques réservées à de la coordination d'équipe ou à des réunions périodiques;
- la participation des directions et/ou des chefs d'atelier aux rencontres destinées à se coordonner au sein de l'option;
- des concertations organisées sur la base des conseils formulés par un conseiller pédagogique, voire même, dans un cas, animées par celui-ci;
- la proximité des locaux liés à l'OBG de manière à faciliter les échanges;
- la coanimation de deux groupes classes par deux enseignants au sein d'un même local;
- la participation à des projets mobilisateurs. Citons pour exemple, "L'Entreprise d'Entraînement Pédagogique" qui consiste en la reproduction fidèle d'une véritable entreprise où, à l'exception de la production, toutes les fonctions des différents services sont représentées;
- des collaborations entre professeurs d'autres options ou de degrés différents, avec des collègues de cours généraux, au-delà de l'OBG.

V. LES PROJETS

Quelques textes légaux permettent la réalisation de projets :

- Article 6 du Décret "Missions" – *"La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :*
1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale."
- Article 7 du Décret "Missions" – *"La Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise et tout pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné peuvent autoriser les établissements qu'ils organisent, dans le cadre de leur projet visé à l'article 67, à aménager l'horaire hebdomadaire de façon à mettre en œuvre des activités, par discipline ou pour un ensemble de disciplines, permettant de remplir les missions prioritaires visées à l'article 6."*
- Article 30 du Décret "Missions" – *"Dans le cadre de son projet, visé à l'article 67, chaque établissement peut répartir les volumes-horaires réservés à une, plusieurs ou toutes les disciplines dans des ensembles fonctionnels d'études s'étendant sur plusieurs semaines. Il peut aussi regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires ou culturelles. La seule obligation de l'établissement, lorsqu'il fait appel à la présente disposition, est d'indiquer comment les procédures particulières qu'il met en œuvre, sont de nature à remplir les missions prioritaires visées à l'article 6 et les compétences et savoirs visés aux articles 25 et 26, dans le cadre des programmes d'études adoptés par son pouvoir organisateur."*



Les équipes pédagogiques et les classes sont pour 58 (73 %) d'entre elles impliquées dans divers projets. Le taux d'implication des équipes du DI est similaire à celui du DS. Ces projets apportent une plus-value aux apprentissages à l'exception d'un cas de figure. Ils placent les élèves dans des situations proches de la réalité professionnelle, mettent en valeur leurs savoir-faire, focalisent leur attention et créent de la cohésion dans le groupe.

Au DI, 80 % des projets sont organisés en intramuros. Les réalisations, parfois en collaboration avec les élèves du DS, sont en phase avec les référentiels et donnent du sens aux apprentissages comme en attestent les exemples suivants:

- l'aménagement de parcelles de culture, la plantation de collections de plantes...;
- la réalisation de constructions soudées à destination des endroits communs (panneaux de basket, portemanteaux, tables, balançoires...);
- la construction d'objets en bois (tabouret, confiturier...);
- la réalisation d'un triptyque d'information sur les moyens de contraception;
- un concert joué dans une maison de repos.

Au DS, des projets d'ampleur font l'objet de dossiers structurés et basés sur des partenariats extérieurs, comme:

- l'aménagement d'une ancienne ligne de tram réaffectée en axe de mobilité douce dans une entité, en partenariat avec la commune;
- le projet "Aquaponie"⁴, en relation avec le monde scientifique, rassemblant les enseignants de la formation commune (sciences) et des cours techniques de différentes options;
- la rénovation des murs d'un château, encadrée par un expert en rénovations anciennes (travail à la chaux hydraulique et moellons);
- l'accueil des parents ou des tuteurs de stage lors d'une journée portes-ouvertes;

⁴ Aquaponie: association de poissons, plantes et bactéries afin de recréer un écosystème où l'eau n'est pas gaspillée, où les déchets issus des déjections des poissons, plutôt que de devoir être traités, sont valorisés comme engrais pour les plantes comestibles.

- une enquête sur le harcèlement, initiée par les élèves, impliquant l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Les activités liées à un projet qui ont pu être observées lors des visites sont pertinentes à l'exception de 2 d'entre elles, l'une n'étant pas inscrite dans un projet et l'autre manquant visiblement de préparation. Il n'a pas toujours été possible d'assister à une activité, en raison, notamment de sa planification en décalage avec la visite d'inspection ou de son éloignement géographique (ex; France) ou encore de son caractère saisonnier.

Les principaux bénéfices observés lors des visites de ces activités sont:

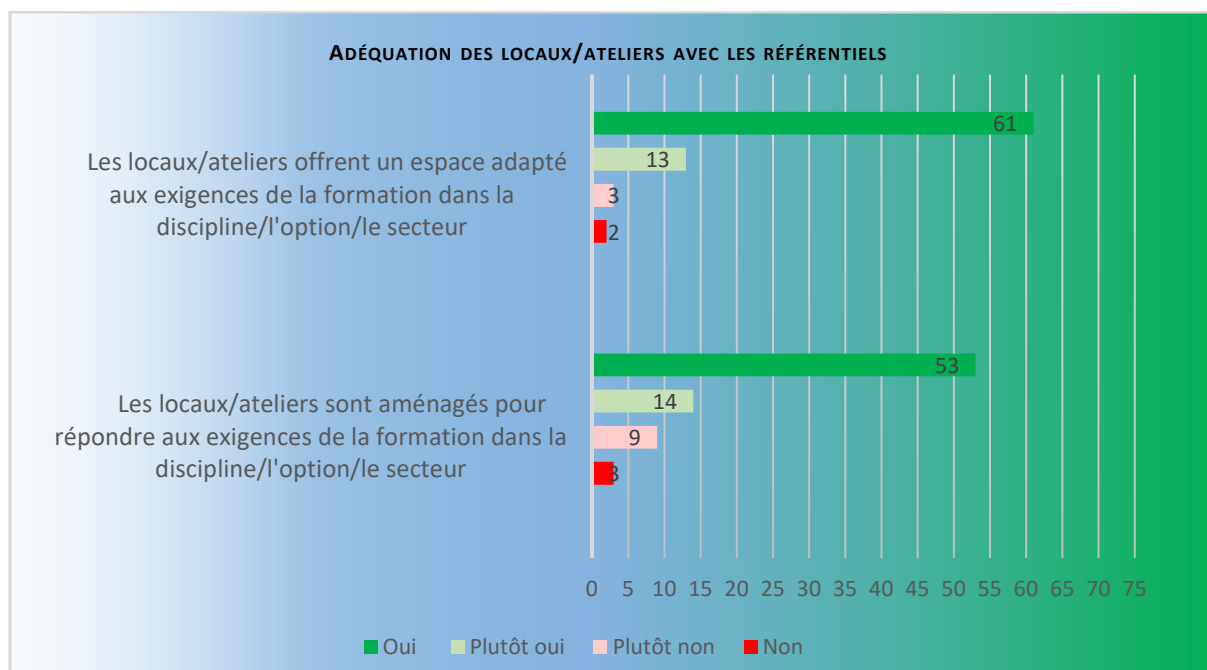
- la rencontre des attentes de l'article 6 du Décret "Missions";
- la mise en œuvre de prescrits des référentiels;
- la confrontation à de nouvelles situations professionnellement significatives;
- l'élaboration de projets dans leur intégralité, de leur conception à leur aboutissement;
- le sens apporté aux apprentissages;
- la préparation à l'insertion professionnelle des élèves;
- la collaboration et l'organisation entre jeunes au sein d'une classe voire de différentes OBG.

VI. LES LOCAUX ET LES ÉQUIPEMENTS

Quelques textes légaux stipulent des obligations en la matière, par exemple:

- Pour l'enseignement organisé par la Communauté française:
"L'Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant..." du 22 mars 1969 stipule en son Article 4bis, les éléments suivants:
*"Le membre du personnel a le droit :
1° de travailler dans les conditions, au temps et au lieu convenus dans son acte de désignation ou de nomination, notamment en disposant des instruments et des matières nécessaires à l'accomplissement du travail;"*
- Pour l'enseignement subventionné:
La "Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement" du 29 avril 1959 dans son CHAPITRE V – "Des établissements subventionnés." stipule en son article 24. § 2:
*"Un établissement ou une section d'établissement d'enseignement du niveau maternel, primaire ou secondaire, un établissement d'enseignement de promotion sociale et un établissement d'enseignement secondaire artistique à horaire réduit sont subventionnés lorsqu'ils se conforment aux dispositions légales et réglementaires concernant l'organisation des études, les statuts administratifs des membres du personnel et l'application des lois linguistiques.
Les services du Gouvernement sont chargés de vérifier que l'établissement ou la section d'établissement visé à l'alinéa 1er respecte, en outre, les obligations suivantes :
11° Être établi dans des locaux répondant à des conditions de sécurité, d'hygiène et de salubrité.
12° Disposer du matériel didactique et de l'équipement scolaires répondant aux nécessités pédagogiques"*

Adéquation des locaux/ateliers avec les référentiels



Les cours investigués dans l'option "Sciences sociales et éducatives" ne nécessitent pas d'aménagement spécifique des locaux, des classes standards répondent aux besoins de la formation. De ce fait, les inspecteurs du secteur 8 "Services aux personnes" ont, pour ces items, observé les autres OBG qualifiantes de leur secteur organisées dans les établissements visités.

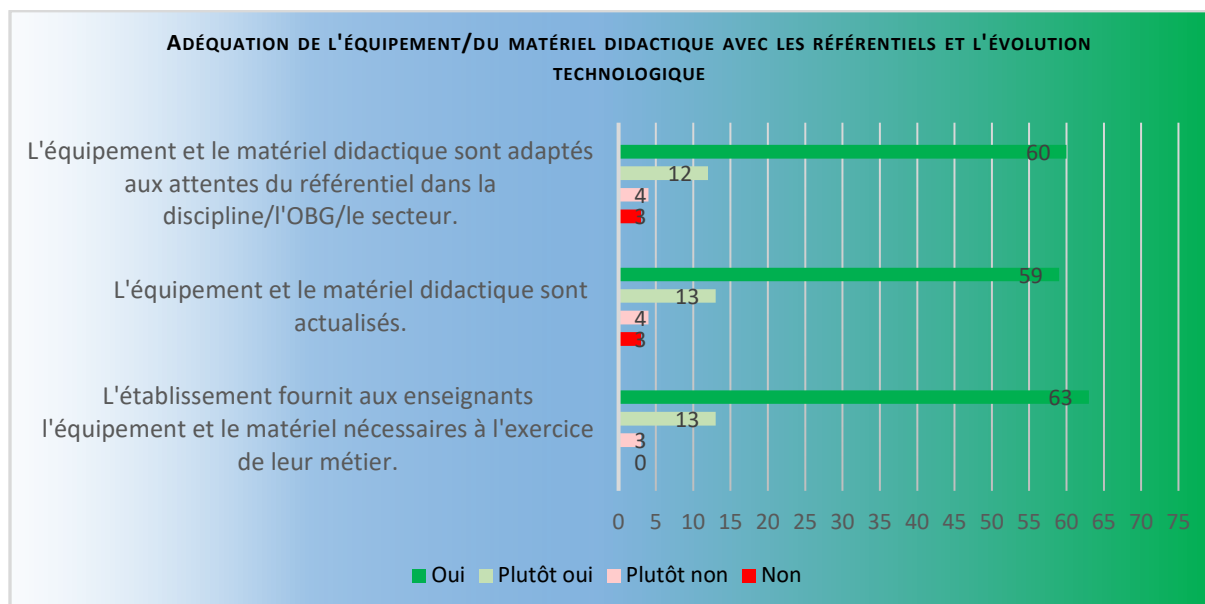
On constate que dans 94 % des investigations, les espaces de travail répondent aux besoins des apprentissages, tous secteurs, disciplines ou options confondus. Les locaux et ateliers sont majoritairement attribués de manière logique et équitable entre les différents professeurs et degrés. Par ailleurs, les problèmes à propos de l'espace relèvent uniquement de l'éducation artistique et du secteur "Construction".

L'aménagement des locaux répond aux exigences de la formation dans 84 % des rapports. Dans le cas contraire, il s'agit de problèmes d'encombrements de mobilier, de machines et de consommables qui constituent un frein à la mise en œuvre de la formation. Par ailleurs, certains équipements, pourtant élémentaires, font parfois défaut comme du Wi-Fi, un téléphone raccordé, un nombre de prises électriques suffisant, des points d'eau et des logettes.

Parmi les OBG visitées dans les secteurs "Construction" et "Industrie", quelques manquements sont pointés en termes de sécurité, comme l'absence de garants sur certaines machines, de ventilation, de délimitation de zones au sol, de tenues de sécurité ou encore l'encombrement de sorties d'évacuation.

Malgré des constats globalement très positifs, 27 rapports mentionnent des recommandations au Pouvoir Organisateur ou au chef d'établissement en termes d'aménagements des locaux et/ou de sécurité. L'inspection souligne également l'importance de moments de concertation par les équipes pédagogiques en vue d'optimiser l'aménagement des lieux d'apprentissage.

Adéquation de l'équipement/du matériel didactique avec les référentiels et l'évolution technologique



Dans la grande majorité des investigations (91 %), l'équipement et le matériel didactique conviennent aux disciplines et aux options. Ils répondent qualitativement et quantitativement aux finalités des formations sur lesquelles s'est penchée l'inspection. Pour quelques manquements constatés, les enseignants compensent par des visites sur le terrain, des formations extérieures, des travaux sur chantier. Les stages sont également des moments privilégiés pour satisfaire aux exigences du référentiel. Bien qu'ils ne soient pas significatifs en termes de quantité, les défauts d'équipements les plus frappants concernent spécifiquement le domaine artistique et le secteur de l'économie.

Par ailleurs, l'inspection formule des recommandations aux PO ou aux chefs d'établissement dans 23 rapports. Ces suggestions portent principalement sur l'acquisition d'un matériel actualisé et sur le renforcement de la sécurité de l'équipement. De plus, une fréquentation plus assidue des CTA est conseillée pour utiliser du matériel de pointe.

Enfin, il est important de souligner que la quasi-totalité des établissements veille à fournir aux enseignants l'équipement et le matériel nécessaires à l'exercice de leur métier, satisfaisant ainsi aux différents textes légaux. Seulement trois cas sont relevés où une amélioration quant au matériel devrait être apportée.

VII. CONCLUSIONS

Dans ce rapport intermédiaire, les informations collectées permettent de dégager des tendances générales:

- La fréquentation de structures extérieures observées dans 45 cas sur 79 (57 %) permet de rencontrer des objectifs transversaux et disciplinaires pour 44 équipes.
- Les formations individuelles en cours de carrière apportent une plus-value en lien direct avec la discipline/l'OBG investiguée pour 56 équipes sur 79 (71 %).
- La coordination présente dans 48 équipes sur 55⁵ (87 %) accroît la cohérence des apprentissages pour 47 d'entre elles.
- Les projets sont en adéquation avec les apprentissages prescrits par les référentiels et représentent une réelle plus-value pour 57 d'entre eux sur 58 (98 %).
- L'équipement et le matériel didactique répondent qualitativement et quantitativement aux besoins pour 72 (91 %) missions.

En juin 2020, l'accroissement de l'échantillon devrait permettre de réaliser une analyse plus large et d'étayer ces conclusions plus particulièrement sous l'angle des secteurs ou disciplines.

Cette mission, entamée en septembre 2018, émane du "Décret relatif au service général d'inspection..." du 8 mars 2007. Elle sera poursuivie en septembre 2019 dans un cadre donné par une "note verte" conformément au nouveau "Décret relatif au service général d'inspection" du 10 janvier 2019 entrant en vigueur le 1^{er} septembre 2019.

Bruxelles, le 4 juillet 2019

Ce rapport intermédiaire a été rédigé par les Inspecteurs/trices:

Marie-Thérèse DELHOUNE, Pascale FOLON, Viviane PENE, Etienne BERTRAND,
Charles DOUCET, Youri FRAIPONTS, Robert LAHAYE, Olivier MOREAU, Bernard PAQUOT,
Pierre WANSON et André FRANSOLET Inspecteur coordonnateur.

⁵ Dans 24 missions, un seul enseignant prend en charge l'ensemble des cours de l'OBG/de la discipline

Organisation de type 5

Administration générale de l'Enseignement
Direction générale du Pilotage et du Système éducatif
Service général de l'inspection
Enseignement spécialisé

1. Préambule

Durant l'année 2018/2019, le service d'inspection de l'enseignement spécialisé a réalisé une mission au sein des établissements organisant le type 5 afin de préciser les différents profils d'élèves accueillis, le type de collaboration entre le monde scolaire et le monde médical ainsi que les modalités d'accompagnement des élèves.

2. Établissements et implantations organisant le type 5

Il y a 21 établissements scolaires générant 69 implantations qui organisent l'enseignement de type 5 en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Lors de cette mission, les inspecteurs ont visité 20 établissements et 68 implantations.

Le seul établissement qui n'a pas été visité est l'école du Bois Marcelle à Marcinelle. Celui-ci n'était pas répertorié dans le listing qui leur a été transmis.

Deux types de structures sont organisées pour répondre aux besoins des enfants/jeunes malades :

- les classes à l'hôpital pour les troubles médicaux traditionnels (service pédiatrique)
- les classes dans des centres pédopsychiatriques pour les troubles psychiatriques.

Une attention particulière a été portée aux 13 implantations récentes (organisées depuis l'année 2012/2013). Elles ont été créées afin d'accueillir les élèves ayant des troubles psychiatriques tels que la phobie et/ou le décrochage scolaire, la dépression...

Les différentes missions font donc émerger les éléments suivants :

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

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

3. Public fréquentant l'enseignement de type 5

Selon les établissements scolaires et hospitaliers, les notions liées aux catégories telles que définies dans la note verte : troubles psychologiques, troubles psychiatriques, burnout scolaire, phobie scolaire, décrochage scolaire... seront interprétées différemment, et ce en fonction des représentations des membres du personnel de chaque implantation.

Il nous est, dès lors, impossible de déterminer des chiffres significatifs communs.

Une difficulté supplémentaire qui a émergé est la fluctuation importante et permanente (plus spécifiquement dans les hôpitaux) des inscriptions dans les écoles organisant l'enseignement de type 5.

Il est donc fort difficile d'établir un "profil type" des élèves fréquentant l'enseignement de type 5 dans la mesure où ceux-ci sont porteurs de difficultés différentes et multiples. De plus, ces profils évoluent constamment, ce qui impose aux écoles et au personnel enseignant une souplesse et une adaptabilité pédagogique (et émotionnelle) permanentes.

En pédiatrie, les classes à l'hôpital accueillent différents profils d'enfants/jeunes avec des troubles médicaux traditionnels :

- Des élèves hospitalisés pour des troubles somatiques ou suite à un accident ;
- Des élèves qui fréquentent le service ambulatoire pour des soins ponctuels (ex. oncologie ou hématologie), mais, parfois, sur une période importante ;
- Des élèves hospitalisés pour un examen médical et/ou un suivi spécifique (ex. troubles neurologiques) ;
- Des élèves étrangers qui sont accueillis en Belgique pour y recevoir des soins en raison d'une pathologie lourde ;
- Des élèves placés par le juge de la jeunesse par manque de place dans une institution d'accueil (ex. maltraitance, abus sexuel, petite délinquance...). ;
- Il est important de signaler que dans les hôpitaux de la ville de Bruxelles, la population s'est inversée en une quinzaine d'années. Si au début des années 2000 la proportion d'élèves « malades » était de 90 %, actuellement, 90 % des élèves sont des enfants SOS, en placement d'urgence par un juge.

Selon les hôpitaux, durant une année scolaire, les équipes éducatives accueillent de quelques centaines à plusieurs milliers d'élèves. La durée varie d'une journée à plusieurs semaines.

Dans certaines implantations de service pédiatrique, le nombre d'élèves avec troubles médicaux traditionnels accueillis diminue au profit d'une augmentation notable d'élèves présentant des troubles psychiatriques : pour exemple citons l'hospitalisation afin de réaliser un bilan complet et/ou le manque de place dans les centres pédopsychiatriques.

D'autres profils apparaissent dans ces centres. Il s'agit d'élèves ayant de graves troubles psychologiques comme les phobies scolaires, les troubles alimentaires (anorexies, boulimies et autres problèmes alimentaires), les dépressions : situations qui peuvent aussi être à l'origine d'un décrochage scolaire. La précarité vécue par un nombre croissant de familles est un des facteurs régulièrement évoqués comme étant une des causes du décrochage scolaire.

De nouvelles pathologies émergent en lien, notamment, avec l'évolution de la société qu'il s'agit de prendre en compte pour les écoles de type 5. Nous ne citerons comme exemple que les addictions aux nouvelles technologies (smartphone, Internet, jeux vidéos, réseaux sociaux...) allant jusqu'à la « nomophobie » ou encore le harcèlement moral, liés aussi aux réseaux sociaux.

Les infrastructures telles qu'elles existent pour l'instant apparaissent réellement insuffisantes pour répondre à l'accueil de ce nombre croissant d'élèves avec des problèmes psychologiques liés aux phobies scolaires.

Parmi les autres profils d'élèves qui fréquentent l'enseignement de type 5, on identifie :

- Des enfants/jeunes avec des troubles psychiatriques (psychose...)
- Les élèves avec autisme profond manifestant des comportements violents tels qu'ils n'ont jamais été scolarisés ou n'ont pu être gérés dans un cadre scolaire ;
- Des enfants/jeunes (maltraités, ayant vécu la guerre, migrants) qui ont besoin d'un encadrement pour faire face à des problèmes psychologiques : violence, détresse, dépression, angoisse... Ces problématiques très particulières engendrent inévitablement des difficultés de cohabitation avec les élèves « malades » au profil plus traditionnel ;
- Des enfants/jeunes en convalescence, avec un accompagnement à domicile. Les directions et les équipes insistent sur l'importance de cet accompagnement pour éviter les décrochages et/ou favoriser leur réinsertion dans le monde scolaire (surtout après des absences pour maladies de longue durée). Il y a lieu de souligner que pour certains, l'accompagnement scolaire à domicile reste le seul lien social externe.

Devant l'hétérogénéité des profils et l'évolution des pathologies, l'enseignement de type 5 a dû s'adapter au public dont il a la charge, public qui évolue considérablement.

Dans certaines implantations, cet état de fait entraîne des difficultés au niveau du recrutement des enseignants. Ceux-ci sont confrontés à la gestion de situations psychologiquement difficiles liées à la violence de certains comportements, à la souffrance des enfants, au deuil. Si dans certains établissements, une supervision et/ou un accompagnement individuel sont prévus, dans d'autres, les enseignants qui ont besoin d'être aidés doivent le faire de leur propre initiative et se former à leurs propres frais.

4. Partenariat entre les écoles de type 5 et l'hôpital

Selon les implantations, la collaboration entre l'équipe pédagogique et l'équipe médicale/thérapeutique est plus ou moins développée. Dans le cadre de cette collaboration, les enseignants du type 5 mettent en évidence :

- La pluridisciplinarité : croisement des regards, informations et recommandations des infirmières au quotidien, collaboration avec un(e) diététicien(ne), un(e) psychologue, un(e) assistant(e) social(e) en vue d'une prise en charge plus adaptée.
- Les différents types de réunions : concertations, supervisions, échanges de pratiques, temps de co-formation (équipe pédagogique/médicale)... pour échanger sur le travail avec les élèves (avis extérieur et prise de recul) : « faire équipe » autour de l'élève.
- La possibilité de faire appel à un(e) psychologue ou à un(e) éducateur (trice) pour gérer des situations de crises dans certaines implantations pédopsychiatriques.

Les enseignants évoquent des éléments mettant en évidence leur expertise pédagogique reconnue au sein du monde médical/thérapeutique :

- La situation et la taille du local, atteste de l'importance donnée au scolaire dans le cadre de l'accompagnement des enfants/jeunes malades ;
- Un badge de connexion leur donnant accès (sécurisé) aux dossiers informatisés des élèves (patients) ;

- L'organisation générale du service qui permet de trouver sa place en tant qu'enseignant dans un milieu médical (participation aux réunions...) ;
- La participation aux séminaires et à des journées de formation à destination de l'équipe médicale/thérapeutique.

Dans certaines implantations, la place de l'« École » reste difficile au sein d'un hôpital en raison de :

- Une différence entre l'horaire scolaire et le temps médical, d'où des tensions entre les équipes pédagogiques et médicales/thérapeutiques ;
- Un manque de concertation entre l'équipe enseignante (parfois 1 enseignant) et l'équipe médicale ;
- Un décalage entre les équipes en raison des objectifs différents des divers intervenants : les médecins, les infirmiers, les éducateurs, les psychologues, les assistants sociaux et les enseignants ;
- La taille du local et sa situation au sein de l'hôpital, révélateur du peu d'importance accordée à l'école par le monde médical ;
- Une incompatibilité du matériel informatique (école/hôpital) ;
- Un problème de prise en charge du paiement du matériel : l'école ou l'hôpital ?

En conclusion, d'une manière générale, l'accompagnement scolaire par des équipes pédagogiques prend de plus en plus sa place dans le processus thérapeutique grâce, entre autres, à une meilleure écoute des médecins.

5. Autres partenariats

5.1. Collaboration des enseignants du type 5 avec les écoles d'origine

La collaboration varie en fonction des écoles d'origine, qu'elles soient ordinaires ou spécialisées. Cette collaboration ne devient pertinente que lorsque l'hospitalisation dure au-delà d'une semaine. Les parents assurent souvent le lien entre les deux écoles en apportant les travaux.

Il semblerait que les enseignants des écoles d'origine ne prennent pas toujours en compte l'importance pour l'enfant/jeune malade de garder des repères scolaires (poursuivre les apprentissages, maintenir les acquis) et ne s'informent pas toujours au sujet des pathologies (phobie scolaire) rencontrées, d'où une réticence à collaborer.

Dans le cadre d'une collaboration entre l'école à l'hôpital et l'école ordinaire, il est possible de mettre en place un processus d'intégration d'élève à besoins spécifiques. Manifestement, excepté dans un établissement, les écoles de type 5 n'ont pas encore organisé ce type d'accompagnement lors du retour d'un enfant/jeune dans l'école ordinaire après une hospitalisation de longue durée. Les équipes éducatives ont bien conscience de la nécessité d'accompagner ce retour à l'école par une présence rassurante. Dans les faits, elles mettent en place cet accompagnement sur fonds propres ou via du bénévolat du personnel de l'école de type 5. Le fait de ne pas recourir au processus d'intégration proprement est justifié essentiellement par la représentation ancrée de la complexité administrative et de la charge de travail liées à la mise en place d'une telle démarche.

5.2. Collaboration entre les enseignants des différents établissements de type 5

La collaboration entre les enseignants à l'hôpital des différents niveaux (maternel, primaire, secondaire) est toujours vécue comme positive, car elle permet de partager les contenus de formation et les expériences des uns et des autres.

Dans certains hôpitaux, l'enseignant est seul, ce qui représente une réelle difficulté face au besoin de partager son vécu, ses difficultés, son questionnement...

5.3. Collaboration entre les enseignants du type 5 et leurs collègues enseignant dans les autres types organisés par l'établissement scolaire

La séparation géographique des enseignants à l'hôpital a des répercussions sur le sentiment d'appartenance à l'ensemble de l'équipe pédagogique d'un établissement scolaire.

Les enseignants du type 5 sont informés via les notes de service ou les réunions du personnel, mais certains se plaignent d'un manque de communication, voire d'un manque de reconnaissance de la part de leurs collègues des autres implantations. Lors des formations en école, ils ont le sentiment de ne pas pouvoir suivre des formations adaptées à leurs problématiques comme leurs collègues des autres implantations.

Dans certains établissements, les enseignants du type 5 participent à des réunions régulières au cours desquelles ils peuvent échanger leurs ressources, partager leur vécu et chercher des solutions à des difficultés qu'ils ont pu rencontrer.

5.4. Collaboration avec les parents

Certains parents prennent en charge la communication avec l'école d'origine pour assurer le suivi scolaire de l'enfant ou du jeune hospitalisé.

Dans le cadre des hospitalisations longues, et plus particulièrement dans les situations de phobie ou décrochage scolaire, les équipes soulignent l'importance de l'implication des familles : construire un projet, reconstruire une motivation à retourner à l'école...

Il faut signaler la communication complexe avec des parents et des enfants de différentes nationalités, en raison d'un manque de connaissance de la langue française.

5.5. Collaboration avec les CPMS

Cette collaboration intervient plus particulièrement dans les centres pédopsychiatriques et dans le cadre d'une hospitalisation de longue durée. Elle permet :

- D'avoir un regard extérieur sur la situation de l'élève hospitalisé ;
- De faire le lien avec la famille et/ou l'école d'origine ;
- De collaborer à l'élaboration du PIA ;
- De conseiller lors du retour dans le circuit scolaire : choix de l'école, accompagnement de l'élève pour la réinsertion dans le système scolaire...

6. Conclusions – suggestions – questionnement

La conclusion vise à mettre en évidence les ressources et les difficultés des équipes pédagogiques de type 5 relevées dans le cadre de cette mission. Elles seront complétées par des suggestions pour améliorer le fonctionnement de ce type d'enseignement et par un questionnement quant à l'évolution de sa population.

6.1. Ressources

Les différentes facettes de la fonction offrent de réelles ressources pour les enseignants : l'approche pédagogique, le soutien affectif aux élèves, le partenariat avec les familles et l'école d'origine, les échanges avec les équipes médicales et thérapeutiques...

La diversité des situations rencontrées provoque une remise en question quotidienne :

- La recherche de méthodes d'apprentissage personnalisées, différenciées.
- L'attention donnée au sens donné aux apprentissages.
- La collaboration avec le service médical orientant les types d'activités en fonction de la prise en charge (art-thérapie...).

La créativité pédagogique, avec un travail axé sur les compétences transversales, est également une source de satisfaction pour les enseignants.

D'une manière générale, les enseignants de l'enseignement de type 5 soulignent l'importance des relations humaines. En effet, la confrontation à des situations de détresse ou de maladie bouleverse les priorités :

- Les relations humaines sont source d'enrichissement pour beaucoup d'enseignants
- L'attachement aux enfants en hospitalisation de longue durée est positif pour les apprentissages, mais peut être difficile à vivre aussi.

D'autres ressources sont mentionnées :

- Le sens de l'humour, important pour prendre du recul quand il faut gérer des situations stressantes.
- L'école de type 5 qui représente un tremplin pour un retour dans le circuit scolaire.
- La collaboration des parents pour assurer le lien avec l'école d'origine.

6.2. Difficultés

Tous les enseignants signalent une difficulté quant à la gestion de l'hétérogénéité des profils au niveau des acquis, de la langue, de la culture, des âges différents, sans oublier l'accueil de certains élèves ayant des comportements perturbateurs, voire violents : troubles psychiatriques, troubles envahissant du développement, autisme profond... Pour certains de ses élèves, l'équipe éducative se questionne quant à la pertinence de leur fréquentation de la classe à l'hôpital.

Dans plusieurs implantations pédiatriques, les institutrices primaires doivent prendre en charge des élèves de niveau secondaire, ou inversement, car il n'y a pas d'enseignants des deux niveaux au sein de la structure.

Plusieurs enseignants signalent un manque d'informations par rapport à certaines pathologies/maladies : quel risque de contagion dans certains cas ? Cette problématique est à mettre en relation avec le peu de formations ciblées sur les spécificités du type 5 : beaucoup d'enseignants se sont formés « sur le tas » et auraient aimé avoir quelques formations surtout lors de leur arrivée en enseignement de type 5. Dans la majorité des écoles de type 5, le coût des formations utiles aux enseignants en dehors des structures de formations continues n'est pris en charge, ni par l'école, ni par l'hôpital.

La stabilité du personnel qui a acquis des compétences professionnelles en lien avec le public d'élèves accueillis n'est pas toujours garantie.

Même si la fréquentation de la classe à l'hôpital donne des repères aux enfants/jeunes malades, le temps de l'école n'est pas le temps de l'hôpital ; cela peut entraîner des difficultés relationnelles entre l'équipe pédagogique et l'équipe médicale/thérapeutique.

D'autres difficultés ont été constatées :

- L'encodage des élèves lors des hospitalisations courtes (jusqu'à plusieurs centaines par an dans certaines implantations).
- Le temps perdu pour convaincre les écoles d'origine de collaborer afin d'assurer un suivi scolaire de l'élève hospitalisé.

6.3. Suggestions

En lien avec les difficultés développées au point précédent, différentes suggestions peuvent être faites :

- Développer une politique de formation continuée, axée sur les spécificités de l'enseignement spécialisé de type 5, formations liées à l'évolution des profils et des connaissances concernant les différentes pathologies ;
- Mettre en place d'une plateforme interréseau d'échanges entre les écoles ou implantations de type 5 ayant le même type de difficultés (via l'APH ou l'IFC, par exemple) ;
- Engager du personnel paramédical, social, psychologique et éducatif de manière structurelle dans le capital-périodes pour répondre à l'évolution de la population et aux problématiques qui en découlent ;
- Disposer d'un membre du personnel assurant la coordination et la communication entre les différentes implantations. ;
- Prévoir l'ouverture d'implantations pour répondre à la demande croissante d'inscription en type 5, en lien avec les problématiques sociétales rencontrées ou intégrer une structure particulière de type SSAS avec une équipe pluridisciplinaire au sein d'une école ordinaire pour accompagner les élèves fragiles (burnout, phobie ou décrochage scolaire) ;
- Mettre en place une structure d'accompagnement des équipes éducatives confrontées à la gestion de situations psychologiquement difficiles (possibilité de faire appel aux équipes mobiles, par exemple).

6.4. Questionnement

L'augmentation du nombre d'élèves en pédopsychiatrie (problèmes de décrochage et de phobie scolaire) pose le problème de la mise en place d'une réelle prévention, aussi bien dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé. Une réflexion serait à envisager pour éviter, dans la mesure du possible, une orientation vers le type 5 d'élèves fragilisés dans leur estime d'eux-mêmes AVANT que le décrochage ou le burnout ne s'installent.

Les profils identiques dans certaines implantations du type 5 (pédopsychiatrie) et dans les écoles d'enseignement spécialisé de type 3 posent également la question des moyens disponibles dans ce type d'enseignement pour la prise en charge de ces élèves afin d'éviter une hospitalisation (prévention).

Internats et homes d'accueil

Administration générale de l'Enseignement
Direction générale du Pilotage et du Système éducatif
Service général de l'inspection
Enseignement spécialisé

1. Documents légaux de référence :

- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 10/09/2003 définissant le règlement organique des internats et homes d'accueil de l'enseignement organisé par la Communauté française
- Arrêté royal du 08/04/1959 organisant le régime des prestations de surveillants et maîtres d'études des établissements d'enseignement moyen et technique de l'État
- Arrêté royal n°184 du 08/12/1982 fixant la façon de déterminer, pour les instituts d'enseignement spécialisé de l'État et les homes d'accueil de l'État, les fonctions du personnel paramédical et du personnel attribué dans le cadre de l'internat
- Arrêté royal n°456 du 10/09/1986 portant rationalisation et programmation des internats de l'enseignement organisé ou subventionné par l'État
- Circulaire n° 5281 du 09/06/2015 — Inscriptions des élèves et étudiants dans les internats et homes d'accueil organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles – Conditions requises pour obtenir une dérogation.
- Circulaire n°6307 du 16/08/2017 – Fiche individuelle d'observation (F.I.O.) – un outil vers une prise en charge globale de l'interne inscrit dans l'enseignement spécialisé.
- Circulaire annuelle n°6747 du 10/07/2018 relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé – chapitres 10 et 11
- Arrêté royal du 08/01/1962 fixant le régime des honoraires alloués aux médecins et aux kinésistes non-fonctionnaires agréés dans les sections d'enseignement spécial aux enfants cérébraux
- Arrêté royal du 20/04/1962 fixant le régime des honoraires alloués aux médecins non fonctionnaires désignés dans les écoles et sections spéciales de l'État accueillant des enfants atteints de déficience intellectuelle
- Les internats — Référentiel en matière d'organisation éducative et pédagogique
- Le projet de monographie des fonctions du personnel paramédical, social et psychologique des établissements d'enseignement spécialisé organisés ou subventionnés par la Communauté française.¹

¹ Le projet de monographie a servi de base pour la rédaction du questionnaire utilisé durant cette mission.

2. Présentation des Internats et homes d'accueil et des populations accueillies :

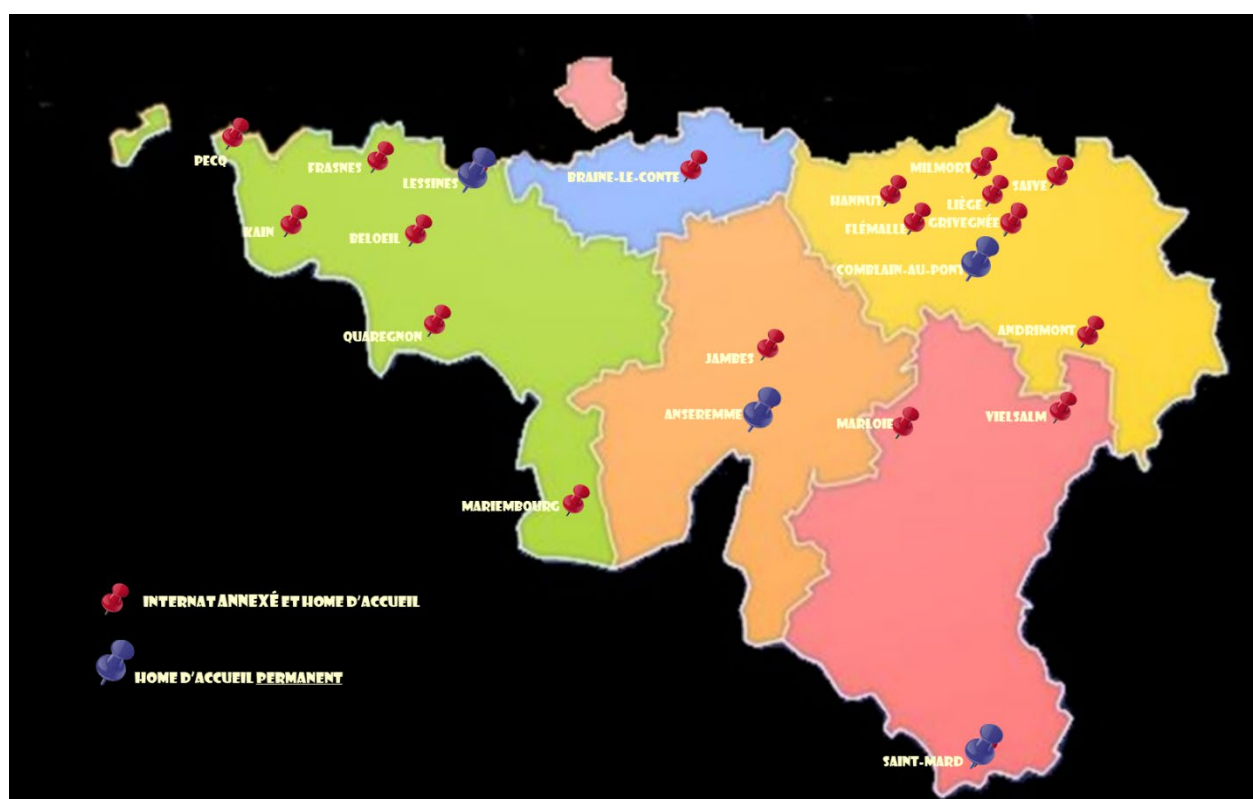
Les internats et homes d'accueil de l'enseignement spécialisé organisés par la Communauté française sont, vu leur spécificité et leur encadrement renforcé, destinés à prendre en charge les élèves fréquentant l'enseignement spécialisé².

21 structures sont organisées par la FWB dont 4 sont également des internats permanents ouverts tous les weekends et les congés scolaires à l'exception d'un mois par année scolaire).

Parmi ces 21 internats, 7 sont annexés à un établissement scolaire (6 au secondaire et 1 au fondamental).

Ils sont répartis géographiquement dans 4 provinces :

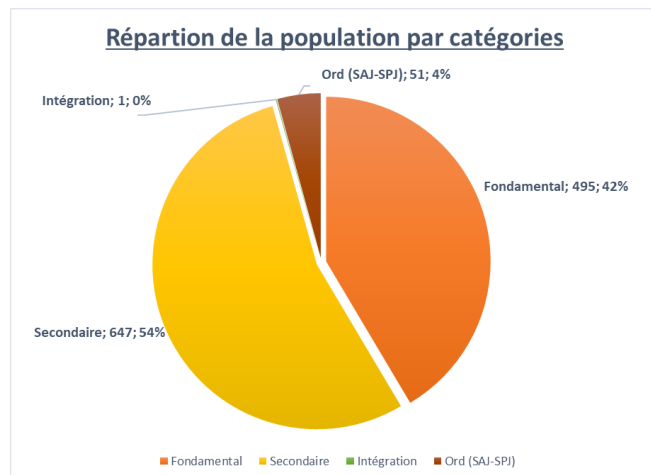
- 8 en province de Liège,
- 3 en province de Namur,
- 3 en province du Luxembourg
- 7 en province du Hainaut.



² Définition : circulaire 5281 du 09/06/2015

Pour cette année scolaire 2018 -2019, les 21 internats accueillent 1194 élèves dont :

- 495 élèves fréquentent l'enseignement fondamental spécialisé ;
- 647 élèves fréquentent l'enseignement secondaire spécialisé ;
- 1 élève est dans un processus d'intégration depuis moins d'un an ;
- 51 élèves fréquentent l'enseignement ordinaire.



La répartition entre filles et garçons est de 39% filles et 61% garçons.

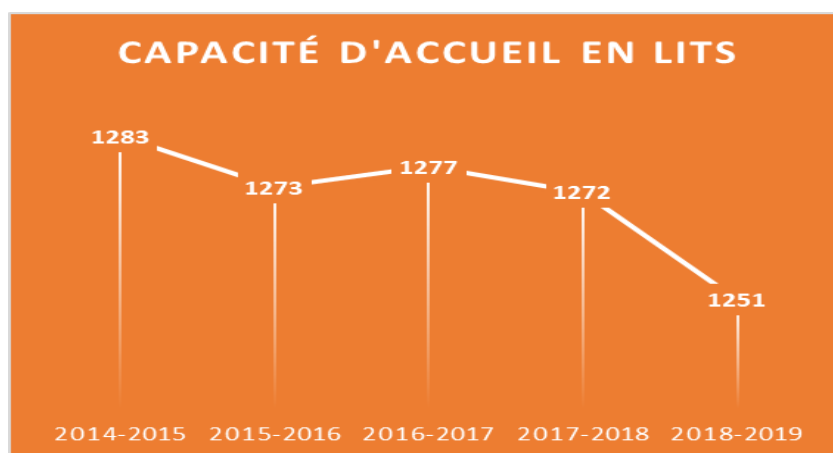
La capacité d'accueil maximale est de 1251 lits. Le taux de remplissage est de 95,44% (1194 élèves) pour cette année scolaire.

Il est à noter que 159 demandes sont en attente, dont 36 pour un des internats en province du Luxembourg.

Sur les 5 dernières années, nous constatons une capacité d'accueil très stable à l'exception de cette année où une légère diminution a été constatée.

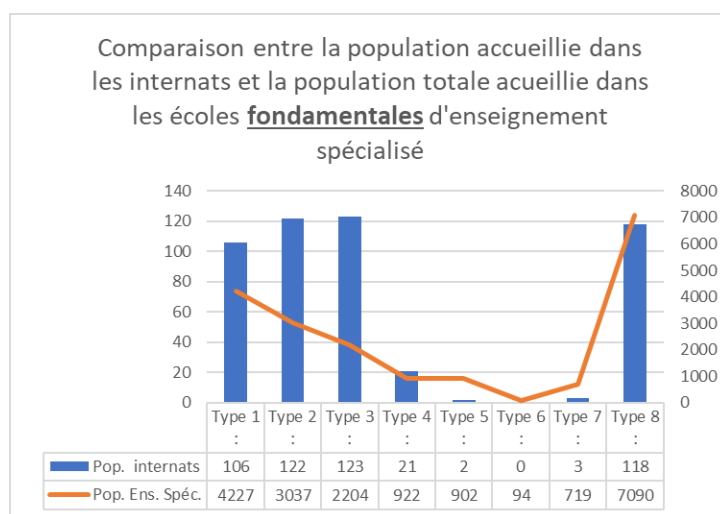
Cette perte est liée à deux facteurs :

- Suppression des lits superposés pour le confort des élèves.
- Problèmes liés à la sécurité qui ont justifié la diminution de lits par dortoirs.

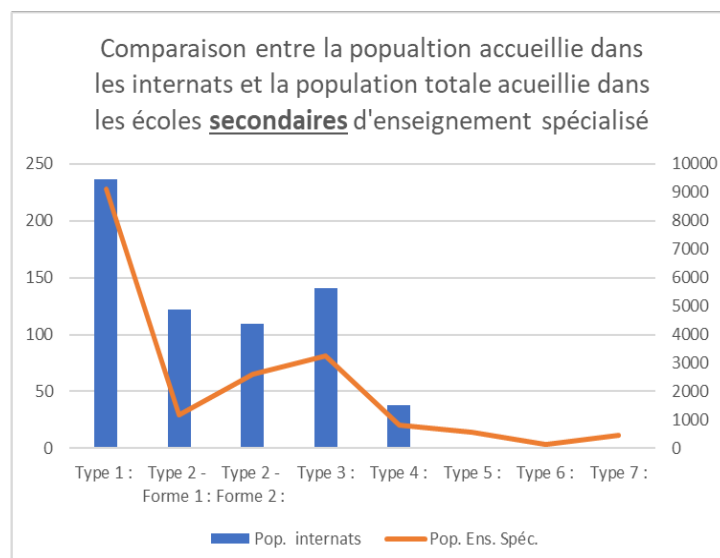


Les 1194 élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé se répartissent de la façon suivante :

Fondamental :	Type 1	106
	Type 2	122
	Type 3	123
	Type 4	21
	Type 5	2
	Type 6	0
	Type 7	3
	Type 8	118



Secondaire :	Type 1	236
	Type 2 – Forme 1	122
	Type 2 – Forme 2	109
	Type 3	141
	Type 4	38
	Type 5	0
	Type 6	0
	Type 7	1



Les formes 1 et 2 de l'enseignement spécialisé secondaire sont distinctement représentées dans le tableau et le graphique, car elles génèrent des nombres-guides différents : 9 pour la forme 1 et 7 pour la forme 2.

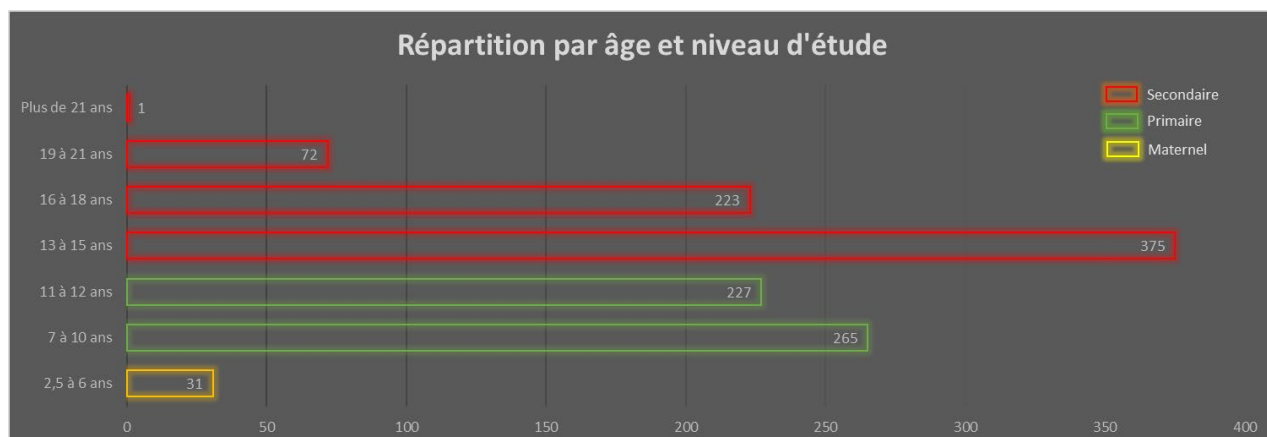
Commentaire :

À la lecture des deux graphiques ci-dessus, et par rapport à la population totale accueillie au sein des écoles spécialisées qui organisent les types 2 et 3, tant au primaire qu'au secondaire, nous constatons une surreprésentation dans les internats de ces types 2 et 3, autant au primaire qu'au secondaire.

Sur les 1194 élèves fréquentant un internat de l'enseignement spécialisé, la répartition par âge et le niveau d'étude fréquenté nous montrent que :

- 2,6% fréquentent l'enseignement maternel ;
- 41,2% fréquentent l'enseignement primaire ;

- 56,2% fréquentent l'enseignement secondaire.



Commentaire :

Une majorité des 31 élèves âgés de 2,5 ans à 6 ans qui sont en internat ont fait l'objet d'une mesure de placement par les services de l'Aide à la jeunesse (exemple : regroupement familial – fratrie).

Une partie des élèves majeurs sont hébergés dans un internat, dans l'attente qu'une place se libère dans un service résidentiel pour adultes handicapés (S.R.A. – AVIQ).

3. Les fonctions représentées au sein des internats :

Pour rappel, les fonctions de recrutement organisées dans le cadre du C.P.U. de l'internat peuvent être celles de psychologue, de puéricultrice, d'infirmier(ère), de logopède, de kinésithérapeute, d'ergothérapeute, d'assistant social, d'éducateur d'internat, de correspondant-comptable et de commis.

Les périodes attribuées au conseil de classe, au travail en équipe et à la guidance font partie du capital-périodes et sont incluses dans les périodes de prestations.

Une seule règle régit l'utilisation du capital-périodes : 50 % au minimum doit être attribué à la fonction d'éducateur d'internat.

Les fonctions de logopède, kinésithérapeute, ergothérapeute et commis ne sont pas représentées actuellement au sein des internats.

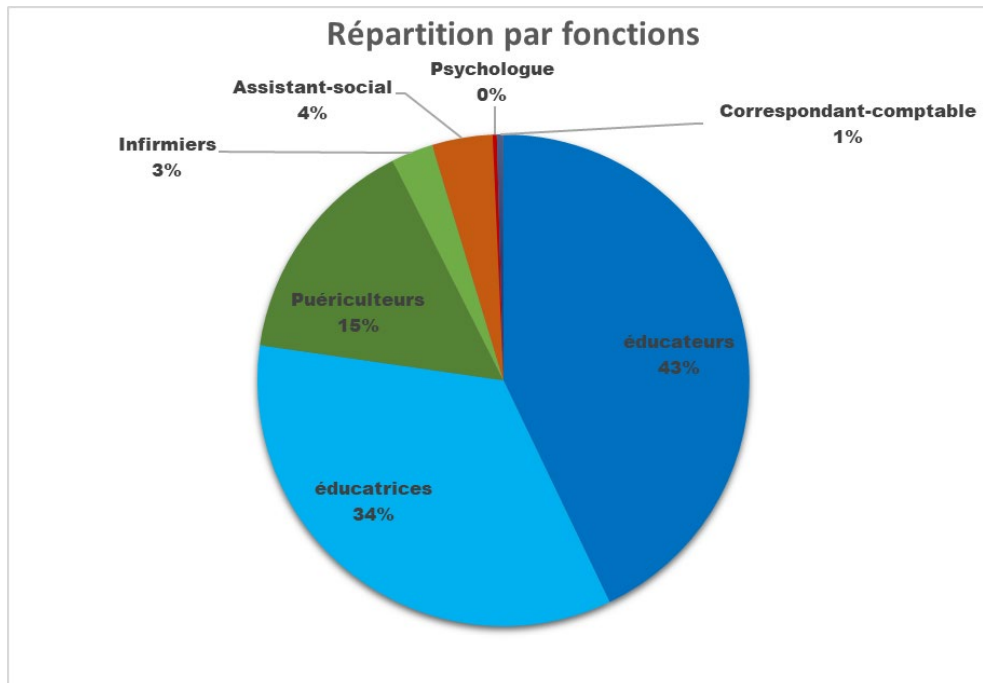
Pour l'ensemble des capitaux-périodes des 21 internats, la répartition est la suivante :

Fonctions	Nbre de périodes	Moyenne
Psychologue	25	0,28%
Puériculteur	1374	15,29%
Logopède	0	0,00%

Kinésithérapeute	0	0,00%
Ergothérapeute	0	0,00%
Assistant social	357	3,97%
Infirmier	248	2,76%
Éducateur d'internat	3855	77,28%
Éducatrice d'internat	3091	
Correspondant-comptable	38	0,42%
TOTAL :	8988	

- 77,28 % sont utilisés pour la fonction d'éducateurs, ce qui représente :
 - 6974 périodes ;
 - 206 postes (94 éducatrices et 112 éducateurs) ;
 - La fonction est présente dans 100% des structures.
- 15,29% sont utilisés pour la fonction de puériculteur, ce qui représente :
 - 1374 périodes ;
 - 49 puéricultrices ;
 - La fonction est présente dans 17 des 21 structures.
- 3,97% sont utilisés pour la fonction d'assistant social, ce qui représente :
 - 357 périodes ;
 - 14 assistants sociaux ;
 - La fonction est présente dans 11 des 21 structures.
- 2,76% sont utilisés pour la fonction d'infirmier, ce qui représente :
 - 248 périodes ;
 - 8 infirmiers(ères) ;
 - La fonction est présente dans 5 des 21 structures.
- 1,08% sont utilisés pour la fonction de psychologue, ce qui représente :
 - 25 périodes ;
 - 3 psychologues ;
 - La fonction est présente dans 2 des 21 structures.
- 0,28% sont utilisés pour la fonction de correspondant-comptable, ce qui représente :

- 38 périodes ;
- 1 correspondant-comptable
- La fonction est présente dans 1 des 21 structures.



Commentaires :

La fonction d'éducateurs est représentée à 77% bien au-delà des 50% minimum attendus par la réglementation. Ce chiffre semble assez logique, car si l'on veut que la prise en charge des élèves soit efficace, structurée et individualisée, elle nécessite un encadrement important.

En termes de pourcentage, nous trouvons ensuite la fonction de puéricultrice (15,29%). Ce pourcentage s'explique assez facilement par le nombre relativement important d'élèves qui ne sont pas autonomes dans les tâches quotidiennes (toilettes, repas).

En 3^e position la fonction d'assistant social représente 3,97%. Au regard du nombre conséquent d'élèves en situation de placement, il semble logique que l'AS soit représenté. Il sert souvent d'interface entre l'élève, l'école, l'internat, les parents et les Services d'Aide et/ou de Protection de la Jeunesse.

4. Les pratiques quotidiennes

4.1. Documents existants au sein de l'établissement

Outre les pièces comptables exigées par la réglementation en la matière, les documents suivants sont tenus dans chaque internat :

- 1° une liste matricule d'inscription des élèves internes ;
- 2° un registre de fréquentation des élèves internes ;
- 3° le registre de suivi scolaire des élèves internes ainsi que le cahier de coordination et de rapports journaliers tels que prévus à l'article 3 § 6 ;
- 4° un répertoire des procès-verbaux du conseil des éducateurs ;

- 5° un répertoire des communications et des notes de service ;
- 6° un catalogue des bibliothèques, des médiathèques et des ludothèques de l'internat.

De plus, dans les internats autonomes et dans les homes d'accueil, ils sont complétés par ÷

- 1° le registre journalier des absences du personnel ;
- 2° un répertoire des procès-verbaux des réunions du comité de concertation de base ;
- 3° un répertoire des procès-verbaux des réunions du conseil de participation s'il échet ;
- 4° l'inventaire du matériel et du mobilier." (Art 12 – A. Gt 10/09/2003).

"Un règlement d'ordre intérieur est élaboré et appliqué dans chaque internat, après consultation du conseil des éducateurs de l'internat, après avis du comité de concertation de base et après avis du conseil de participation dans le cas d'un internat annexé à un établissement scolaire." (Art 13 – A. Gt 10/09/2003)

"Les prestations des surveillants et maîtres d'études des établissements d'enseignement moyen et technique de l'État, tant externes qu'internes, sont consignés dans un tableau de service, établi avant le 1^{er} octobre de chaque année scolaire par le chef d'établissement et soumis à l'approbation du ministre de l'Instruction publique." (Art 1^{er} – A.R. 08/04/1959)

ROI	80,95%
Projet d'établissement	85,71%
Liste matricule des élèves	9,52%
Registre de fréquentation	100,00%
Registre du suivi scolaire	38,10%
Cahier de coordination et de rapports journaliers	100,00%
PV du conseil des éducateurs	80,95%
Répertoire des communications et notes de service	85,71%
Catalogue des bibliothèques, médiathèques et ludothèques de l'internat	0,00%
Registre journalier des absences des MP	52,38%
PV CoCoBa	95,24%
PV Conseils de participation	57,14%
Inventaires du matériel et du mobilier	14,29%
Utilisation des tableaux de la circulaire n°2554 (ou 2863) pour l'élaboration des horaires des MDP (Formules)	19,05%
Les horaires sont signés par les MDP.	28,57%

Commentaires :

Les résultats montrent une grande efficacité en matière de gestion quotidienne et fonctionnelle.

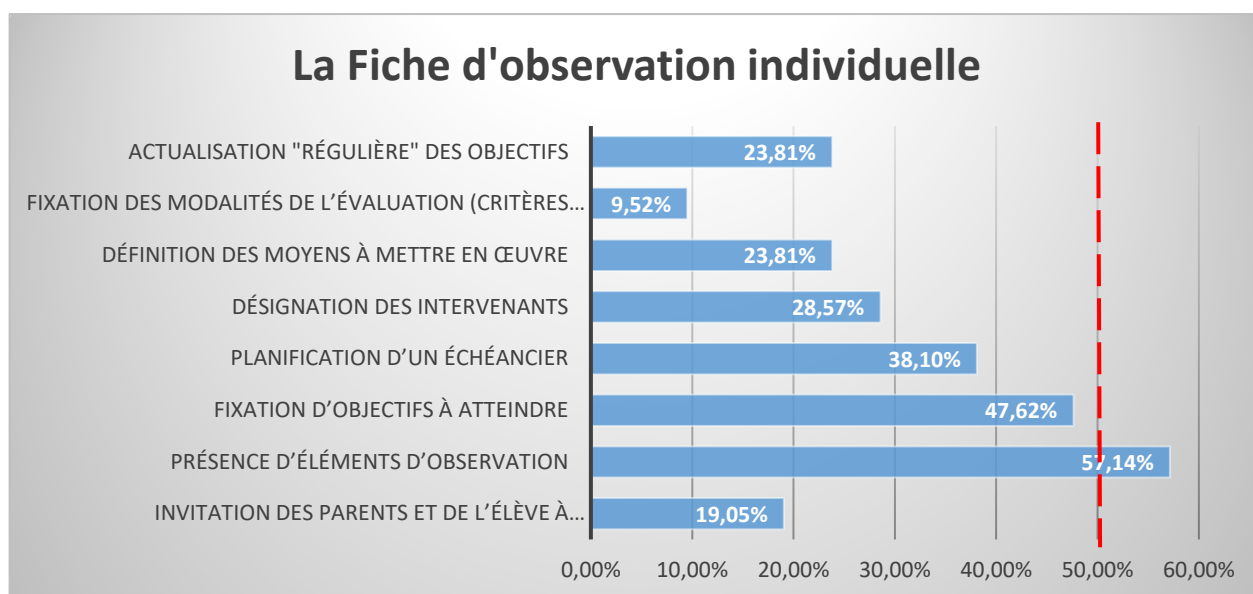
Manifestement certains documents n'ont plus beaucoup de sens , par exemple, le catalogue des bibliothèques, médiathèques et ludothèques de l'internat, l'inventaire du matériel et mobilier qui fait double emploi avec l'inventaire patrimonial ou encore le registre journalier des absences du personnel remplacé par les CF12 et le relevé mensuel des absences.

La liste matricule des élèves, qui est cependant toujours demandée dans les circulaires annuelles, est obsolète au vu de l'informatisation des données (SIEL, LOGICOMPTA).

Si chaque membre du personnel est bien au fait des prestations qu'il doit exercer via un horaire individuel ou un tableau de service collectif, seuls 30% des documents sont signés. Même si, à ce jour, il ne s'agit pas d'une obligation légale, le fait que chaque agent atteste par sa signature de sa prise de connaissance de ses prestations hebdomadaires constitue une sécurité tant pour l'employé que pour l'employeur. Bien que non réglementairement obligatoire, la tenue d'horaire individualisé favoriserait la prise de conscience de leurs responsabilités spécifiques.

4.2. Fiche individuelle d'observation (F.I.O.)

Il est important de rappeler à la lecture de la circulaire 6307 du 19/08/2017 que, pour l'instant, la FIO est en phase d'expérimentation au sein des internats de l'enseignement spécialisé WBE pour une période s'étalant sur trois années scolaires (de 2017-2018 à 2019-2020) et qu'elle n'est, dès lors, par définition, pas obligatoire.



Commentaire :

Les chiffres ci-dessus montrent que, malgré le caractère facultatif de l'objet, un nombre appréciable d'internats y recourent dans les faits (57,14%). La maîtrise de l'outil, quant à elle, reste à évaluer (voir commentaires sur le chapitre sur les pratiques collaboratives).

4.3. Organisation générale du travail

L'horaire du personnel paramédical, social, psychologique, administratif et auxiliaire d'éducation est défini comme suit :

- 1° les psychologues, les assistants sociaux et les surveillants-éducateurs d'internat assurent 36 à 38 heures par semaine ;
- 2° les puériculteurs, les logopèdes, les kinésithérapeutes, les infirmiers et les ergothérapeutes assurent 32 à 36 heures par semaine ;
- 3° les commis-dactylographes, les comptables et les correspondants-comptables assurent 38 heures par semaine." (Art 15/2 – A.R. 30/12/1982).

"Des membres des personnels paramédical, psychologique, social, auxiliaire d'éducation et administratif sont attribués pour l'accueil permanent des élèves internes, selon les règles suivantes : la répartition par fonction de ce capital-périodes complémentaire se fait en

fonction des besoins des élèves internes. Le capital-périodes doit être utilisé pour la fonction de surveillant(e)— éducateur(trice) d'internat à concurrence d'un minimum de 50 %.” (Art 15ter §1^{er} – A.R. 30/12/1982).

“Les prestations des surveillants et maîtres d’études des établissements d’enseignement moyen et technique de l’État, tant externes qu’internes, sont consignés dans un tableau de service, établi avant le 1^{er} octobre de chaque année scolaire par le chef d’établissement et soumis à l’approbation de notre Ministre de l’Instruction publique.” (Art 1^{er} – A.R. 08/04/1959).

“En principe, tout service figurant au tableau doit comporter un minimum de quatre heures consécutives et ne peut comporter plus de huit heures de présence pour un service de jour et plus de seize heures consécutives de présence lorsque ce service inclut des prestations de nuit.

Toute heure de présence obligatoire à l’établissement pendant la journée, du lever au coucher des élèves, est considérée comme heure de service.

Les heures de présence de nuit entre le coucher et le lever des élèves sont comptées pour trois heures de service. Le maître d’études interne ne peut être astreint qu’à un maximum de quatre présences de nuit par semaine.” (Art 2 – A.R. 08/04/1959).

Rentrée du dimanche	33,33%
Fonctions concernées	Éducateurs (3/7) — Équipe du permanent (3/7) — Éducateurs et puéricultrices (1/7)
Surveillance du temps de midi	4,76%
Fonctions concernées	Éducateurs(trices)
Du personnel paramédical preste des heures en soirée (après 19 h).	80,00%
Du personnel paramédical preste des nuits.	20,00%
Horaires coupés	61,90%
Fonctions concernées	Les puéricultrices (10/13) — Les éducateurs (1/13) — Les puéricultrices et éducateurs (2/13)
Qu'est-ce qui vous guide prioritairement dans le choix des fonctions pour l'utilisation de votre capital ?	La situation administrative des MP (3/21) — Les besoins des élèves et leur situation sociale (12/21) — La priorisation de la fonction d'éducateur (2/21) — Choix de la direction de l'établissement (1/21) — Structure des bâtiments (1/21) — Compétences du membre du personnel (1/21)
Comment avez-vous fixé les tâches pour chaque fonction ?	Dans une monographie ou profil de fonction (2/21) — Sur base de leur formation initiale (1/21) — Non définies (2/21) — Organisées en réunion d'équipe (2/21) — Sur base des pratiques antérieures (11/21) — Tous doivent pouvoir tout faire (1/21) — Pas déterminées (2/21)
Fixation des tâches dans une "lettre de mission" ou un autre type de document	14,29%
Existence de difficultés pour la "distribution" de certaines tâches	19,05%

Quels sont les documents que vous demandez aux MDP ?	FIO — Cahier de coordination et de rapports journaliers — Fichier prévisionnel d'animations — Fiches d'activité — Registre de fréquentation — Journal de classe prévisionnel — Rapport trimestriel d'évolution de l'élève — Registre du suivi scolaire — Cahier de soins et dossiers médicaux
--	---

Commentaires :

Concernant les surveillances du temps de midi (accueil d'élèves pour les repas – surveillances effectués par les éducateurs de l'internat sur le temps scolaire), celles-ci ne devraient être qu'exceptionnelles afin de pallier une difficulté ponctuelle, mais en aucun cas ne doivent être systématiques.

Nous constatons que 20% du personnel paramédical réalise des prestations de nuit qui ne sont pas réglementées et donc que la responsabilité de chacun n'est pas légalement définie.

En ce qui concerne les fonctions et leurs choix, les administrateurs sont tenus de respecter le statut des membres de leur personnel. Ceci limite leur liberté d'engagement même si, dans la grande majorité des cas, le souci est de répondre au mieux aux besoins des élèves.

La détermination des tâches se base souvent sur les pratiques antérieures, parfois en fonction du bon vouloir des membres du personnel. On peut regretter l'absence de monographie spécifique à chaque fonction.

Il serait utile qu'au sein d'une éventuelle monographie prévue pour les éducateurs, des tâches particulières à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques soient clairement notifiées.

Certaines situations restent problématiques dans la gestion des horaires. Pour exemple, la prise en charge d'élèves exclus de l'établissement scolaire, malades...

4.4. Médecin de tutelle

Existence d'un médecin de tutelle	52,38%
-----------------------------------	--------

Commentaire :

Bien qu'implicitement assimilés aux établissements scolaires ou annexés à ceux-ci, seulement 52,38% des internats disposent un médecin de tutelle. Selon les administrateurs d'internat, cette situation est liée au fait que les honoraires n'ont plus été indexés depuis 1980 et que, dès lors, peu de médecins sont intéressés par la mission.

4.5. Personnel paramédical, social et psychologique

4.5.1. Documents tenus

"Les membres du personnel social, paramédical et psychologique tiennent à la disposition de l'administrateur, de l'inspection ainsi que du chef d'établissement dans le cas d'un internat annexé :

1° un journalier ;

2° le cahier de coordination et de rapports journaliers.

Les membres du personnel paramédical tiennent en outre un cahier de soins.” (Art 3 §6 – A. Gt 10/09/2003)

4.5.1.1. Infirmiers

Cahier de soins	60,00%
Journalier	40,00%
Cahier de coordination et de rapports journaliers	100,00%
Dossier individuel de prise en charge	60,00%
Bilan — Rapport	60,00%
Cahier de communication parents/école	80,00%

4.5.1.2. Puériculteurs

Cahier de soins	64,71%
Journalier	17,65%
Cahier de coordination et de rapports journaliers	88,24%
Dossier individuel de prise en charge	41,18%
Bilan — Rapport	58,82%
Cahier de communication parents/école	70,59%

4.5.1.3. Personnel social

Journalier	60,00%
Cahier de coordination et de rapports journaliers	60,00%
Dossier individuel de prise en charge	90,00%
Bilan — Rapport	100,00%
Cahier de communication parents/école	10,00%

4.5.1.4. Personnel psychologique

Journalier	100,00%
Cahier de coordination et de rapports journaliers	100,00%
Dossier individuel de prise en charge	50,00%
Bilan — Rapport	100,00%
Cahier de communication parents/école	0,00%

Commentaires :

En ce qui concerne les deux fonctions paramédicales, un cahier de soins devrait toujours exister. Or, en moyenne, cela n'est le cas que dans deux internats sur trois, ~~en moyenne~~.

Les membres du personnel paramédical possèdent rarement un journalier. En revanche, le personnel social et psychologique l'utilise plus régulièrement.

Le cahier de coordination et de rapports journaliers est généralement géré avec les éducateurs, mais tous les membres du personnel paramédical et social ne s'y associent pas de la même manière. La différence de leurs missions est en cause. Dans certaines structures, les membres du personnel d'une même fonction possèdent et complètent un cahier commun.

Même s'il n'est pas obligatoire, certaines infirmières et puéricultrices élaborent un dossier individuel de prise en charge pour les élèves qui nécessitent des soins ou un suivi fréquent. Les assistants sociaux ~~qui~~ possèdent généralement un dossier social par élève. Dans un seul internat, sur les deux concernés, le psychologue gère un dossier de prise en charge.

Toutes les fonctions peuvent être amenées à rédiger des rapports et des bilans d'évolution à destination de médecins ou d'organismes extérieurs.

Pour le personnel paramédical, la communication vers les parents ou les écoles est le plus souvent écrite. Si elle existe tout autant pour le personnel social, elle se fait le plus souvent via des moyens de communication orale (rencontres, téléphone...).

En ce qui concerne les psychologues, le contact direct est privilégié (échanges verbaux avec les enseignants et contacts téléphoniques avec les parents).

4.5.2. Tâches quotidiennes

Afin de faire un état des lieux aussi précis que possible des tâches des différentes fonctions, il a été tenu compte des missions définies dans le référentiel en matière d'organisation éducative et pédagogique des internats. Il en va de même pour celles prévues dans le projet de monographie des fonctions du personnel paramédical, social et psychologique des établissements d'enseignement spécialisé organisés ou subventionnés par la Communauté française (**voir annexe n°01**).

4.5.2.1. Infirmiers

"Sa mission consiste, en ordre principal, à donner les soins prescrits. Assistant du médecin de tutelle, il organise et prépare les examens médicaux, assume l'observation permanente de l'état de santé des internes et en fait rapport au médecin de tutelle et à la direction. Il assume les soins et les mesures d'urgence, s'assure que les régimes alimentaires des internes prescrits par les médecins soient respectés. Il participe à l'observation constante des internes et à leur éducation, notamment au moment de l'accueil, pendant les repas, au cours des différentes activités." (Référentiel internats)

Centralisation dossier médical	60,00%
Prise en charge des premiers soins	80,00%
Information et prévention (EVRAS, ...)	20,00%
Distribution médicaments	80,00%
Selon les modalités prévues dans la circulaire 4888	20,00%
Soins réguliers	100,00%
Aide ou remplacement de la puéricultrice	60,00%
En adéquation avec les objectifs scolaires	20,00%
Prise en charge d'initiative	80,00%
Prise en charge consécutive à une demande externe	80,00%
Choix dans les élèves à prendre en charge	40,00%
Retour vers les parents	100,00%
Retour vers l'école	100,00%

Commentaires :

La centralisation du dossier médical ne se fait pas toujours par l'infirmier. Elle peut être gérée par l'assistant social (1/5) ou par un éducateur (1/5)

4.5.2.2. Puériculteurs

"Là où la fonction d'infirmier existe, les actes techniques relevant de la puéricultrice sont définis par celui-ci et confiés par le chef d'établissement. À défaut d'infirmier, elle remplit le rôle d'assistant du médecin de tutelle. Elle assure les soins d'hygiène et peut assister les éducateurs dans les tâches éducatives et pédagogiques." (Référentiel internats)

Activités d'hygiène	Changement des langes et des vêtements souillés	94,12%
	Soins des cheveux	100,00%
	Soins corporels	100,00%
	Éducation à l'hygiène vestimentaire	94,12%
	Hygiène sphinctérienne	88,24%
En l'absence d'infirmier(ère)	Centralise dossier médical	47,06%
	Assure les premiers soins	100,00%
	Soins particuliers	88,24%
	Distribution médicaments	94,12%
	Selon les modalités prévues dans la circulaire 4888	76,47%
	Information et prévention (EVRAS, ...)	35,29%
Activités éducatives	Organise d'initiative des activités éducatives et/ou ludiques	41,18%
	Participe aux activités éducatives en collaboration avec les éducateurs	88,24%
	Assiste les élèves dans le développement de leurs autonomies (alimentaire, vestimentaire, d'hygiène...)	100,00%
	Participation aux activités extra-muros	94,12%

	Poursuite de sa tâche éducative dans le cadre des activités extra-muros	88,24%
	En adéquation avec les objectifs scolaires	29,41%
	Prise en charge d'initiative	70,59%
	Prise en charge consécutive à une demande externe	94,12%
	Choix dans les élèves à prendre en charge	29,41%
	Retour vers les parents	94,12%
	Retour vers l'école	52,94%

Commentaires :

Les tâches des puériculteurs sont fort semblables à celles des puériculteurs des établissements de l'enseignement spécialisé.

En l'absence d'infirmier, la centralisation du dossier médical peut être gérée par l'assistant social voire un éducateur.

Les puériculteurs participent généralement aux activités éducatives, en initient tout en gardant leur spécificité.

Leurs interventions ne tiennent pas nécessairement compte des objectifs scolaires, mais sont toujours en adéquation avec le bien-être de l'élève.

Il peut arriver, par surcroît de travail, de s'appuyer sur les éducateurs pour certaines activités d'hygiène.

4.5.2.3. Personnel social

"Il est le lien entre l'établissement, l'enfant, l'école, la famille, les intervenants sociaux et judiciaires." (Référentiel internats)

Gestion des dossiers des élèves	100,00%
Entretien individuel avec les élèves	100,00%
Contact avec les familles	100,00%
Contact avec les écoles	100,00%
Contact avec les PMS	90,00%
Contact avec SAJ-SPJ-Tribunaux	100,00%
Activités éducatives et/ou ludiques	50,00%
Information et prévention (EVRAS, ...)	50,00%

Commentaires :

L'assistant social est souvent LA personne de référence au sein de l'internat par laquelle passent toutes les informations.

4.5.2.4. Personnel psychologique

"Le psychologue contribue à favoriser l'épanouissement scolaire." (Référentiel internats)

Prise en charge individuelle	100,00%
Prise en charge collective	50,00%
Contact avec les PMS	100,00%
Contact avec les écoles	50,00%
Activités éducatives	50,00%
Activités ludiques	50,00%
Information et prévention (EVRAS, ...)	50,00%

Commentaires :

Les tâches relevées ne concernent que deux internats sur les 21 structures.

Celles-ci consisteraient principalement à des prises en charge individuelles avec des contacts réguliers avec les CPMS.

Les psychologues semblent prendre part aux activités éducatives et ludiques et à mettre en place des activités d'information et de prévention à l'égard des composantes de l'EVRAS et des assuétudes.

4.5.2.5. Remarque générale :

Même s'il n'est pas représenté, la mission du personnel thérapeutique (logopède – kinésithérapeute) consiste, selon le référentiel des internats, à appliquer les thérapies prescrites par le médecin de tutelle ou les médecins traitants des internes et à en assumer la responsabilité.

Contrairement aux membres du personnel paramédical, social et psychologique des établissements d'enseignement spécialisé, leurs interventions n'ont donc pas comme objectif de faciliter l'accès des élèves aux apprentissages scolaires.

Dès lors, l'Article 103 du D 03/03/2004 pose problème.

"Sans préjudice à l'article 102, § 4 et par dérogation à l'article 102, § 3 ne sont pas pris en considération (pour le calcul du capital périodes paramédical) les élèves qui, soit :

1° sont inscrits dans un internat, un semi-internat, un service résidentiel, ou un centre d'hébergement.

Les élèves visés au 1° de l'alinéa 1er pour lesquels l'école a introduit une demande motivée à l'Administration peuvent être comptabilisés après décision du Gouvernement."

Cette situation nous paraît étonnante dans la mesure où les tâches confiées à ces catégories de personnel sont très différentes à l'internat et à l'école. Les périodes attribuées pour l'école ne feraient pas double emploi.

4.5.3. Concertations

4.5.3.1. Infirmiers

Disciplinaires	0,00%
Interdisciplinaires	60,00%

4.5.3.2. Puériculteurs

Disciplinaires	11,76%
Interdisciplinaires	82,35%

4.5.3.3. Personnel social

Disciplinaires	40,00%
Interdisciplinaires	80,00%

4.5.3.4. Personnel psychologique

Disciplinaires	0,00%
Interdisciplinaires	50,00%

Commentaires :

Quelles que soient les fonctions, peu de concertations disciplinaires sont mises en place.

Cela résulte principalement du fait du peu de représentation par fonction au sein des internats. Lorsque la fonction est en plus grand nombre (puériculteurs, par exemple) la concertation interdisciplinaire est cependant privilégiée.

4.5.4. Organisation du travail

4.5.4.1. Infirmiers

Prestations de nuit	40,00%
Accueil des élèves (au retour du domicile et/ou au retour de l'école)	60,00%
Aide à l'étude (intervention dans les devoirs et les leçons, soutien et remédiation)	0,00%
Autres tâches	Gestion des élèves qui ne vont pas à la piscine (max 7 élèves) (1/5)

4.5.4.2. Puériculteurs

Prestations de nuit	29,41%
Accueil des élèves (au retour du domicile et/ou au retour de l'école)	94,12%
Aide à l'étude (intervention dans les devoirs et les leçons, soutien et remédiation)	17,65%
Autres tâches	Gestion des dossiers médicaux des MDP (1) — Lessives — Literies — Gestion du linge de réserve — RV médicaux des enfants — Accompagnement des élèves de l'école à l'internat — Gestion des stagiaires — Aides aux repas — Nettoyage des chambres en cas d'accident

4.5.4.3. Personnel social

Prestations de nuit	0,00%
Accueil des élèves (au retour du domicile et/ou au retour de l'école)	80,00%
Aide à l'étude (intervention dans les devoirs et les leçons, soutien et remédiation)	20,00%
Autres tâches	Accompagnement des élèves aux RV médicaux, SAJ, SPJ... — Contact avec les parents pour la gestion financière des pensions

4.5.4.4. Personnel psychologique

Prestations de nuit	0,00%
Accueil des élèves (au retour du domicile et/ou au retour de l'école)	100,00%
Aide à l'étude (intervention dans les devoirs et les leçons, soutien et remédiation)	50,00%
Autres tâches	En l'absence d'AS, les missions qui lui seraient dévolues (1/2)

Commentaires :

Dans certains cas, et en fonction des besoins, du personnel infirmier et puériculteur preste des nuits, et ce en l'absence de règlementation.

Le personnel paramédical, social et psychologique peut être amené à apporter son aide dans la gestion des études.

Certaines tâches sont demandées aux membres du personnel de manière récurrente.

Pour les puériculteurs, celles-ci consistent le plus souvent à faire les lessives, changer les literies, à gérer le linge de réserve, à apporter leur aide aux repas, à accompagner des élèves de l'école à l'internat et, parfois, à nettoyer des chambres en cas d'accident.

Tant les puériculteurs que les assistants sociaux peuvent être amenés à accompagner les élèves aux rendez-vous médicaux.

Deux pratiques posent question : la gestion d'un groupe d'élèves par un infirmier et, pour un assistant social, les prises de contact avec les parents pour la gestion financière des pensions.

- A. Un membre du personnel paramédical, social ou psychologique de l'internat peut-il avoir sous sa responsabilité un groupe conséquent d'élèves ?
- B. La mission qui est confiée à l'assistant social à l'égard de la gestion financière, ne rentre-t-elle pas en conflit avec la relation de confiance qui doit exister entre lui et les parents ?

4.6. Personnel éducatif

4.6.1. Documents tenus

Introduction :

"Les surveillants-éducateurs d'internat tiennent à la disposition de l'administrateur, de l'inspection ainsi que du chef d'établissement dans le cas d'un internat annexé :

1° un agenda mentionnant l'intitulé des séquences d'encadrement et d'animation ; celles-ci auront fait l'objet d'une préparation ;

2° le registre du suivi scolaire des élèves internes ;

3° le cahier de coordination et de rapport journalier." (Art 3 §6 – A. Gt 10/09/2003)

Fichier prévisionnel d'animation (JDC des séquences d'encadrement et d'animation)	66,67%
Fiches de préparation en fonction du Projet d'établissement et du groupe concerné	61,90%
Registre du suivi scolaire	33,33%
Cahier de coordination et de rapports journaliers	90,48%
Cahier de communication parents/école	71,43%

Commentaires :

Si le cahier de coordination et de rapports journaliers est très largement tenu (90,48%) par les éducateurs, nous constatons qu'un tiers des internats seulement possède un registre du suivi scolaire : ~~Les raisons évoquées sont que~~ très peu d'élèves du primaire ont des devoirs et leçons et quasi aucun élève du secondaire. En revanche, les journaux de classe sont signés quotidiennement.

Si l'on peut facilement concevoir qu'un très petit nombre d'élèves a du travail scolaire à réaliser à l'internat, le suivi scolaire va au-delà. Des informations comme le passage ou le changement de classe, les notes des enseignants, les communications organisationnelles, les bulletins sont autant d'informations qui permettent d'avoir une vue globale et systémique de l'élève dans son milieu scolaire.

4.6.2. Tâches quotidiennes

Introduction :

Organisation de rencontres inter-internats	100,00%
--	---------

Organisation d'animations de loisirs du mercredi après-midi	100,00%
Organisation d'animations hebdomadaires	90,48%
Attention portée au sommeil	100,00%
À l'Alimentation	100,00%
À l'Hygiène et aux soins	90,48%
À la prévention (EVRAS)	100,00%
Pratiques en lien avec les objectifs scolaires (PIA)	23,81%
Communication des objectifs vers les parents, les responsables de l'élève ou l'école	42,86%

Commentaires :

L'ensemble des équipes éducatives rencontrées réalise les tâches quotidiennes attendues par la fonction (voir le référentiel des internats). En revanche, les pratiques en lien avec les objectifs scolaires, la communication vers les parents, les écoles pourraient certainement être améliorées. Le manque de temps est l'une des causes évoquées par les éducateurs.

4.6.3. Concertations

Disciplinaires	47,62%
Interdisciplinaires	80,00%

Commentaires :

Pour l'année scolaire prochaine, les internats devront être attentifs aux obligations définies à l'article 17-4° du D du 14/03/2019 — Organisation du travail des MP (travail collaboratif)

4.6.4. Organisation du travail

Prestations de nuit	100,00%
Accueil des élèves (au retour du domicile et/ou au retour de l'école)	100,00%
Organisation des études (intervention dans les devoirs et les leçons, soutien et remédiation)	90,48%
Les éducateurs sont titulaires d'un groupe d'élèves	95,24%
Autres tâches	Soins d'urgence et distribution de médicaments — Lessives — Changes — Réunions SAJ-SPJ

Commentaires :

Concernant l'organisation du travail des éducateurs, nous constatons que lorsqu'un infirmier ou un puériculteur n'est pas présent au sein de l'établissement, ils réalisent les tâches dévolues prioritairement à ces deux fonctions. Dans les charges citées le plus souvent, nous avons les soins d'urgence, la distribution des médicaments, le nursing et la prise en charge des lessives pour les élèves qui sont placés par un service d'aide à la jeunesse.

5. Les pratiques collaboratives

5.1. Internats vers écoles

L'école fréquentée par l'élève interne est au courant du contenu et des objectifs définis dans la FIO	4,76%
L'école co-construit les objectifs avec l'internat	4,76%
L'existence de rencontres structurelles avec les établissements scolaires	33,33%
La direction de l'internat trouve un intérêt dans cette collaboration.	100,00%
La collaboration est améliorable.	85,71%
La manière d'améliorer la collaboration	Faciliter les rencontres en adaptant les horaires — Organisation de rencontres structurelles — Rencontres FIO/PIA — Utilisation d'un outil informatique permettant les échanges d'informations — Participation aux journées pédagogiques, aux réunions de parents et aux conseils de classe
Les enseignants (titulaires à minima) connaissent l'internat.	57,14%
Les titulaires connaissent le référent de chaque élève dont vous avez la charge.	33,33%
Organisation d'une réunion en début d'année pour passer des infos	14,29%
Connaissance du P.I.A. des élèves	19,05%
Connaissance des objectifs P.I.A. travaillés par l'école	19,05%
Participation à la détermination des objectifs PIA et à leur évaluation	9,52%
Invitation des MdP de l'internat aux conseils de classe	23,81%
Existence d'une collaboration formelle ou informelle entre le personnel paramédical de l'école et de l'internat	75,00%
Si oui, sous quelle forme ?	Réunions structurelles — Échanges informels — Via l'AS — Via un cahier de communication — Par téléphone — Uniquement en cas de besoin et vis-à-vis de certains élèves

Commentaires : (voir le point 5.2.)

5.2. Écoles vers internats

Existence de rencontres structurelles avec le(s) internat(s) dont dépendent les élèves	33,33%
--	--------

Si oui, sous quelle forme ? À quelle fréquence ? Qui représente l'école à ces rencontres ?	Lors d'un goûter — Organisation d'une rencontre tous les deux mois ou entre titulaires et éducateurs concernant une problématique d'un élève — Participation du chef d'établissement aux réunions d'équipe de l'internat — Participation de l'AS de l'internat et/ou de l'éducateur référent aux conseils de classe — Rencontres mensuelles entre AS et psy de l'internat avec AS, psy et direction de l'école
Existence d'un cahier de communication entre l'internat et l'école	28,57%
Les directions d'école trouvent un intérêt dans cette collaboration.	85,71%
La collaboration est améliorable.	66,67%
Manière d'améliorer la collaboration	Instauration de réunions "bilan" — Invitation systématique des éducateurs aux conseils de classe — Mise en place de rencontres structurelles (réunion de début d'année par exemple) — Transmission des infos PIA/FIO — Mise en place d'un outil informatique pour améliorer les échanges — Meilleure implication de l'école dans les rencontres hebdomadaires des éducateurs — Échange de données des élèves — Participation des MDP de l'internat aux portes ouvertes — Mise en place d'un cahier de communication entre les deux directions
Les enseignants (titulaire à minima) connaissent le référent de chaque élève au sein de l'internat.	42,86%
Existence d'une réunion en début d'année pour passer des infos	9,52%
Existence d'une collaboration effective entre enseignants et éducateurs en ce qui concerne la prise en charge des élèves durant le temps extrascolaire	28,57%
Si oui par quel truchement ?	Communication des travaux via le JDC — Communication informelle — Organisation des jours blancs de l'école en concertation avec l'internat
Les représentants de l'internat sont invités aux conseils de classe P.I.A. (éducateur référent, paramédicaux...)	14,29%
Si oui, selon quelles modalités ?	Toutes les six semaines (1/3) — Depuis janvier (1/3) — Uniquement les éducateurs (1/3)
Les représentants de l'internat participent à l'évaluation des objectifs PIA.	14,29%
Si non, pourquoi ?	Pas invités aux conseils de classe
Dans le cas où les référents internat ne participent pas aux conseils de classe P.I.A.,	15,00%

ils ont cependant une connaissance des objectifs P.I.A. des élèves dont ils sont responsables.	
Si oui, comment ?	Objectifs PIA collés dans le JDC ou joints au bulletin (2/3) — Les éducateurs reçoivent une version papier du PIA (1/3)
Les éducateurs référents participent aux autres Conseils de classe (hors P.I.A.).	4,76%
Si oui, selon quelles modalités ?	Ils sont présents à TOUS les Conseils de classe. (1/21)
Les écoles sont au courant de l'existence d'une FIO.	14,29%
Les écoles sont au courant des objectifs de la FIO.	4,76%

Commentaires :

La FIO est d'application dans 57% des internats. Parfois, elle l'est de façon partielle, en application d'une partie des points qui la constituent, ou pour une partie des résidents. Seulement 4,76% des écoles sont au courant des objectifs de la FIO et des modalités fixées pour les atteindre.

Bien que les réunions et rencontres structurelles ne soient pas souvent organisées entre les deux types d'institutions, la totalité des administrateurs interrogés, de même que les directions d'écoles, relève l'intérêt et l'importance de mettre sur pied ce style de rencontres. Les arguments avancés en tant que freins à l'organisation de ces réunions sont le manque de temps et les horaires différents des membres des équipes éducatives. Les uns commencent leurs journées de prise en charge quand les autres les terminent. Bien qu'effectives, ces situations ne peuvent expliquer, à elles seules, le taux relativement faible de ces rencontres. Seuls 57% des titulaires de classes connaissent l'internat et seuls 33% connaissent ou ont des contacts informels avec l'éducateur référent. Dans le même ordre d'idées, force est de constater que la majorité des éducateurs ne connaissent pas le nom du titulaire des jeunes internes. Dans certains cas, l'orientation ou même la forme d'enseignement fréquentée n'est pas connue.

La pratique d'une réunion en début d'année scolaire, pour le passage d'informations à propos de nouveaux élèves résidents ou à propos de l'organisation des collaborations de l'année scolaire, est faible (14%).

À contrario, seuls 19% des éducateurs ou autres membres des équipes éducatives sont au courant de l'existence d'un PIA. Dans ce cas, un peu moins de 10% des membres du personnel des internats participent à une élaboration commune des objectifs transversaux à connotation éducative. Si ces 19 % connaissent l'existence du document, ils n'ont pas connaissance du contenu de ce dernier et, notamment, des objectifs poursuivis et de l'échéancier.

23% des membres du personnel des internats sont invités à participer aux conseils de classes « écoles ». La participation est faible, seule une moitié répond favorablement. Une fois encore, la raison majeure invoquée pour expliquer ce faible taux est l'incompatibilité entre les réalités horaires des équipes éducatives respectives.

Le taux de communication formelle ou informelle s'élève à 75% pour le personnel paramédical. Il se réalise essentiellement à travers des outils (cahier de communication, journal de classe), ou par voie orale (rencontres occasionnelles non structurelles, par

téléphone). Nos observations vont dans le même sens en ce qui concerne le personnel éducatif.

Il s'agit dans tous les cas de distinguer le « formel » à savoir le passage par l'écrit et « l'informel » c'est-à-dire les échanges oraux. C'est bien cette dernière communication qui est omniprésente... et qui marque également la différence entre les équipes relevant d'écoles « proches géographiquement » de l'internat que celles qui se trouvent plus éloignées.

Si on parle d'une existence d'une collaboration effective entre enseignants et éducateurs, en ce qui concerne la prise en charge des élèves durant le temps extrascolaire, le chiffre relevé est de 28,57%.

85% des directions d'écoles interrogées trouvent un intérêt dans la collaboration internats/écoles, et 66% déclarent qu'elle est améliorable.

Les solutions proposées pour l'amélioration des collaborations internats/écoles concernent, le plus souvent des mises en commun :

- une utilisation d'outils existants, mais sous exploités (PIA, FIO, CC et réunions d'équipe).
- la plateforme informatique partagée est un moyen souvent cité pour améliorer la vitesse de transmission et l'accès aux informations.
- la participation à des journées communes (portes ouvertes, activités communes) est aussi citée comme une solution en vue d'une amélioration.

Des formations groupées visant à mieux connaître les contextes professionnels respectifs de chacun ne sont, par contre, jamais citées.

En conclusion :

Sur base de l'analyse des relevés chiffrés et des entretiens menés, il apparaît que le milieu éducatif de l'internat partenaire est méconnu par l'entité « école » dans son rôle, ses missions propres et son organisation. De plus, les membres du personnel des internats sont faiblement sollicités par les écoles pour une réelle participation formelle sur le plan éducatif.

La communication informelle est le moyen le plus souvent exploité entre les deux milieux éducatifs. Divers outils de communication, par voie écrite ou orale, sont utilisés. Cette communication cible majoritairement le passage d'informations factuelles. L'école organise peu de rencontres avec les membres du personnel de l'internat. Lorsque des réunions ont lieu, elles concernent plutôt des faits précis. Lorsque la fonction d'AS est présente au sein de l'internat (dans 52 % des cas), cette dernière est généralement chargée de récolter les informations. Lorsqu'elle est absente, l'éducateur référent assume ce rôle.

À noter que dans certains cas rares (19%), des membres du personnel (AS, puéricultrice...) prestent tant à l'internat qu'à l'école et que, dès lors, ce contact privilégie la circulation des informations entre les deux équipes.

De la même manière, le milieu internat semble peu s'impliquer dans les tâches éducatives pourtant communes qu'il a (devrait avoir) avec les structures scolaires. Différentes raisons expliqueraient cet état de fait :

- Un manque de connaissance des pratiques du milieu « école ». Les représentations de celles-ci sont souvent erronées dans le chef des éducateurs.
- Le manque de sollicitation des milieux scolaires dans la mise en place de rencontres structurées (réunions, conseils de classe, PIA...) incluant les éducateurs.
- Le manque de temps ou d'incompatibilité dans les horaires de travail et/ou de prise en charge des équipes respectives.

Néanmoins, pour un tiers des internats, des collaborations sont clairement engagées et améliorent réellement la qualité des prises en charge dans les deux milieux fréquentés par les élèves. Grâce aux entretiens menés, l'inspection relève que ces collaborations sont optimisées lorsque les écoles partenaires sont proches de l'internat, voire annexées à celui-ci (voir supra).

Il apparaît également que les directions des internats et des écoles se rencontrent parfois (une à trois fois par an, en moyenne) pour tout ce qui concerne la gestion organisationnelle commune, les inscriptions ou lors de faits ponctuels concernant des élèves impliquant les deux milieux éducatifs. Selon les administrateurs et les directeurs, ces rencontres ont peu d'impact sur les collaborations entre les équipes éducatives et les concernent prioritairement dans leurs fonctions respectives. À la suite des entretiens, l'inspection constate une dichotomie entre le ressenti des directions d'équipes à propos de la qualité ou de la fréquence des collaborations entre les structures. Dans un premier temps, toutes les directions ont tendance à qualifier d'excellentes leurs collaborations. Cependant les relevés chiffrés renseignent parfois une absence totale de ces dernières. Une confusion existe probablement entre les notions de communication, de relations et de collaborations.

Lorsqu'elle est d'application (dans 57% des internats, mais souvent de façon partielle), la FIO n'est pas utilisée pour faire un lien avec le PIA des écoles. Des objectifs pourraient être communs, transversaux ou au niveau de différentes formes d'autonomie. De la même façon, le contenu des PIA pouvant concerner l'internat, n'est pas souvent porté à sa connaissance. Il y a donc une sous-exploitation d'outils structurels qui pourraient, non seulement, améliorer la communication formelle, mais aussi les collaborations à vocation pédagogique et éducative.

De la même manière, les réunions d'équipe ou les conseils de classe ne sont pas partagés pour deux tiers des établissements concernés. Même s'il est impossible de réunir tout le monde à un même moment, peu de représentants de l'internat participent aux réunions ou conseils de classe, même s'ils y sont invités. Alors que les directions d'équipes soulignent toutes (100%) l'importance de la collaboration, il s'avère qu'elle est loin d'être effective sur le terrain.

Peu de titulaires de classes déclarent connaître les référents des élèves internes qui sont dans leur classe. Si l'internat ne se substitue pas aux parents pendant la semaine, il en assure néanmoins certains rôles et devrait pouvoir bénéficier du même statut que ces derniers, au moins en matière de communication et de collaboration avec les équipes éducatives des écoles.

6. Les formations en cours de carrière

Existence d'un plan de formation établissement (Art 19 Décret 2002)	23,81%
Existence d'un projet personnel de formation de chaque membre du personnel (Art 10 décret 2002)	9,52%
Les MP suivent des formations.	85,71%
Sur base volontaire ou obligatoire ?	50/50
Respect des différents niveaux de formation (Art 5 décret 2002)	23,81%

Commentaires :

Peu d'internats élaborent leur plan de formation et peu de membres du personnel rédigent leur projet personnel de formation.

Les formations suivies le sont dans les domaines pratiques (sécurité, soins d'urgence...) sans nécessairement rejoindre les besoins spécifiques des élèves.

Les formations choisies ne respectent pas les différents niveaux de formation.

Il ressort des rencontres que l'organisation des horaires rend difficile le suivi de formations.

7. Conclusion générale

Eu égard à ce qui précède, il nous paraîtrait intéressant de réaliser une monographie spécifique des fonctions paramédicales, sociales et psychologiques dans les internats de l'enseignement spécialisé. Nous avons constaté que la quasi-totalité des tâches, basées essentiellement sur les pratiques antérieures, est identique à celles de ces mêmes membres du personnel dans les écoles d'enseignement spécialisé. Nous remarquons cependant que d'autres tâches, plus spécifiques, peuvent s'ajouter à la charge de travail de ces personnels. Citons, pour exemples, la gestion du linge de certains élèves internes ou la gestion et l'accompagnement des jeunes pour les rendez-vous médicaux.

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

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

Concernant plus spécifiquement la collaboration entre les internats et les écoles partenaires, elle mériterait d'être davantage cadrée dans une perspective de professionnalisation du partenariat. Il s'agirait donc de dépasser les échanges informels en contractualisant des rencontres structurelles, et ce plusieurs fois sur l'année, entre équipes éducatives (réunions spécifiques étendues, conseils de classe). Il s'agirait également d'inviter les équipes à mettre en place des échanges réguliers concernant les objectifs de leurs outils respectifs que sont le P.I.A. d'une part et la F.I.O. d'autre part.

8. Suggestions

8.1. Documents

Certains documents, dont la gestion est toujours prévue dans les textes légaux ou les circulaires, ne sont manifestement plus utilisés, et ce pour les raisons évoquées supra. Cela est le cas pour :

- Le catalogue des bibliothèques, médiathèques et ludothèques ;
- L'inventaire du matériel et du mobilier ;
- Le registre journalier des absences des membres du personnel ;
- Le registre matricule des élèves.

L'utilisation d'applications informatiques (SIEL, LOGICOMPTA) ou l'existence d'autres documents (CF12) ne justifierait-elle pas l'adaptation des différents textes qui ne rendrait plus obligatoires leurs gestions ?

Les horaires des membres du personnel sont généralement rédigés sous la forme d'un tableau collectif non signé, ni par le membre du personnel, ni par la direction, et ce comme le prévoit l'Art 1^{er} de l'A.R. du 08/04/1959.

Le fait que le membre du personnel reçoive un horaire individuel, visé par le chef d'établissement et par lui-même, constituerait une sécurité.

Pour ce faire, il serait sans doute souhaitable d'adopter la pratique des écoles, à savoir l'élaboration d'une Formule par catégorie de membres du personnel.

Notons que la circulaire 2863 du 09/09/2009 (Service général de l'Inspection – Attributions des membres du Service de l'Inspection de l'Enseignement spécialisé. Documents à compléter par les chefs d'établissement et à transmettre) prévoit déjà cette disposition.

8.2. F.I.O.

La Fiche Individuelle d'Observation n'est, à l'heure actuelle, pas obligatoire.

Nos visites ont permis de mettre en évidence, à l'instar du P.I.A., son intérêt pour la détermination d'objectifs de travail par les équipes des internats.

Si l'utilisation de ce document devait être rendue systématique, il serait judicieux et utile que les internats puissent bénéficier d'un accompagnement par les conseillers pédagogiques.

8.3. Comptabilisation des élèves internes dans les écoles d'enseignement spécialisé

L'article 103 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé exclut, du calcul du capital périodes paramédical, les élèves inscrits dans un internat. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'élève d'un internat spécialisé bénéficierait déjà d'un encadrement paramédical. Or, la mission du personnel paramédical d'un internat est différente de celle du personnel paramédical d'une école. La mission du personnel thérapeutique (kinésithérapeute et logopède) de l'internat vise à appliquer les thérapies prescrites par un médecin alors que celle du personnel paramédical de l'école consiste à favoriser les apprentissages scolaires.

Ne serait-il donc pas envisageable de permettre une comptabilisation de ces élèves dans l'enseignement spécialisé sans devoir, comme le prévoit le décret, demander une dérogation?

