

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire. Rapport final de recherche 2011-2013

Dorbolo, Fabienne; Charlier, Eveline; Piedboeuf, Régis; Baudson, Claire

Publication date:
2013

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Dorbolo, F, Charlier, E, Piedboeuf, R & Baudson, C 2013, *Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire. Rapport final de recherche 2011-2013*. Département Éducation et technologie (UNamur).

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Département Éducation et Technologie
Formation continue
Evelyne CHARLIER, Responsable
Rue de Bruxelles, 61 – B-5000 NAMUR

Tél. : +32(0)81/72.50.67
Fax : +32(0)81/72.50.64
E-mail : evelyne.charlier@UNamur.be
Site : www.UNamur.be/de

Recherche-accompagnement en éducation 2011-2013

Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire.

Rapport final de recherche

Promoteur :

Professeur Evelyne Charlier

Chercheurs-accompagnateurs :

**Claire Baudson
Fabienne Dorbolo
Régis Piedboeuf**

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Recherche-accompagnement en éducation 2011-2013

Numéro de la recherche : 152/2011-2013

Titre :

Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire.

Promoteur :

Département Éducation et Technologie (DET)

Université de Namur

Evelyne Charlier, professeur, responsable du pôle de formation continuée

Claire Baudson, chercheuse

Fabienne Dorbolo, chercheuse

Régis Piedboeuf, chercheur

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur

Tel. : 081/72 50 69 (secrétariat), 081/72 50 67 (Evelyne Charlier) - Fax : 081/72 50 64

E-mail : evelyne.charlier@unamur.be

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU RAPPORT FINAL

Le présent rapport rend compte des travaux réalisés du **04 janvier 2012 au 31 octobre 2013**.

Il comporte **9 parties** :

1. Une introduction
2. Des préalables
3. La méthodologie de la recherche-accompagnement
4. Un axe accompagnement
5. Un axe recherche
6. Une analyse des dispositifs innovants comme expériences de changement
7. La collaboration avec les Hautes Ecoles
8. Une conclusion et des perspectives
9. Un complément au rapport comprenant les modules de formation

Table des matières

Table des matières	2
Introduction.....	3
1. Préalables	6
2. Méthodologie de la recherche-accompagnement.....	7
3. Axe accompagnement :	11
3.1. Caractéristiques de notre recherche-accompagnement	11
3.2. Processus d’accompagnement développés avec les équipes de direction et les équipes pédagogiques.....	11
3.3. Les effets observés de l’accompagnement au niveau des équipes accompagnées.....	12
4. Axe recherche.....	15
4.1. Description du modèle d’analyse:.....	15
4.1.1. Introduction.....	15
4.1.2. Explication du fonctionnement du modèle (mode d’emploi).....	16
4.1.3. Définitions des éléments du modèle.....	18
4.1.3.1. Cadre institutionnel.....	18
4.1.3.2. Facteur contexte.....	18
4.1.3.3. Facteur temps.....	19
4.1.3.4. Le cercle périphérique composé des trois champs : organisationnel, pédagogique, identitaire.	19
4.1.3.5. Le noyau du modèle : les dispositifs innovants comme expériences de changement.....	27
4.2. Analyse des dispositifs innovants mis en place au 1 ^{er} degré.....	27
4.2.1. Introduction.....	27
4.2.2. Analyse des dispositifs innovants à partir de l’utilisation du modèle	27
4.2.2.1. L’approche par projet.....	27
4.2.2.2. Le système d’évaluation continue.....	31
4.2.2.3. Le soutien individuel.....	35
4.2.2.4. Les remédiations.	38
4.2.3. Synthèse des conditions favorables à l’implantation de dispositifs innovants au sein du 1 ^{er} degré.42	
5. Collaboration avec les Hautes Ecoles	44
Conclusion et perspectives.....	46
Bibliographie.....	51

Introduction

L'école est confrontée à des changements sociétaux auxquels elle ne peut rester indifférente. Son environnement change, son public se modifie, les attentes des parents évoluent... Les écoles s'y adaptent à travers des projets qui leur permettent de mieux rencontrer les caractéristiques de leur contexte.

Un appel à projets a été lancé par l'Administration de l'enseignement obligatoire, en mai 2011, aux établissements secondaires. Par ailleurs, une recherche-accompagnement-formation a été commanditée pour les soutenir dans le développement de projets innovants au sein du premier degré commun.

Ainsi, La Fédération Wallonie Bruxelles a proposé à 19 établissements scolaires qui menaient des projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire ou qui souhaitaient en développer, de participer à la recherche-accompagnement. Celle-ci devait aider à repérer les conditions favorables au développement de projets innovants relatifs à la différenciation pédagogique et à l'accrochage scolaire dans les écoles.

Au cours de cette recherche-accompagnement, nous avons tenté de comprendre les différentes adaptations développées par les acteurs de terrain pour faire face à la complexité de leur métier. Nous avons dégagé des freins et des leviers à la mise en place de projets innovants dans les écoles. Ces projets se trouvaient à des stades différents de développement et se différenciaient par leur contenu. Cependant, ils s'inscrivaient tous dans une même philosophie 'le souci de favoriser l'accrochage scolaire au premier degré et d'aider les élèves à développer des compétences décrétées'.

Dans le cadre de ce projet, nous avons opté pour une démarche systémique impliquant différents acteurs du système éducatif (équipe d'enseignants, équipe de direction, inspecteurs, conseillers pédagogiques, agents de CPMS, représentants d'organismes de formation initiale et de formation continuée des enseignants,...), articulée autour de trois axes complémentaires : l'accompagnement, la formation et la recherche.

Nous avons accompagné les équipes d'enseignants et les équipes de direction, considérant que le développement des dispositifs innovants sur le terrain supposait, non seulement une implication des enseignants, mais aussi un soutien organisationnel. En effet, les directeurs jouent un rôle important dans le soutien à l'innovation, en aménageant les conditions de travail des enseignants pour faciliter le changement mais aussi en analysant les marges de liberté du cadre institutionnel pour y inscrire les projets.

L'accompagnement avait plusieurs objectifs. Il visait notamment à aider les différentes équipes à prendre du recul par rapport aux situations, à expliciter les expériences vécues et à développer un langage commun au sein de l'équipe, afin de faciliter l'analyse de pratiques et l'ancrage des alternatives envisagées. Dans ce projet, l'accompagnement a été réalisé par une équipe universitaire mais aussi par des pairs lors de rencontres inter-établissements.

La formation a soutenu l'accompagnement en mettant à disposition des équipes porteuses des projets, les ressources nécessaires à leur implantation et à leur évaluation. De plus, l'implication dans

la recherche-accompagnement des organismes de formation initiale et continuée a constitué une occasion de faire évoluer l'offre de formation et de l'adapter aux nécessités du terrain.

Enfin, la recherche a été intimement liée aux deux autres facettes. De par l'implication des chercheurs dans les écoles, l'accompagnement a permis de récolter des informations inaccessibles par des procédures classiques de recherche. Ce recueil ethnographique a été complété par des collectes de données plus systématiques au moyen de questionnaires et d'entretiens.

L'articulation étroite entre accompagnement, formation et recherche a permis de développer chez les acteurs éducatifs une posture d'analyse, qui constitue, à elle seule, un élément de développement professionnel. C'est donc, à l'articulation de ces trois démarches, que se situe ce rapport.

Nous l'avons conçu en considérant les rapports intermédiaires comme des matériaux disponibles pour appuyer les analyses réalisées.

Dans le premier rapport (04-01-12 au 15-05-12), nous avons défini les caractéristiques des établissements en projet, la méthodologie de la recherche-accompagnement, les thématiques et pistes de travail.

Dans le deuxième rapport (16-05-12 au 31-10-12), nous avons réalisé une analyse des dispositifs mis en place par les établissements et des thématiques dégagées de notre premier rapport.

Dans le troisième rapport (01-11-12 au 13-05-13), nous avons proposé une synthèse des données recueillies au cours des accompagnements et un récapitulatif de toutes les activités menées dans le cadre de la recherche-accompagnement-formation.

Ce rapport final est, quant à lui, structuré comme suit :

La première partie reprend la méthodologie utilisée par la recherche-accompagnement.

Dans un premier temps, nous développons l'axe accompagnement et ses différentes caractéristiques, pour ensuite, mettre l'accent sur le processus d'accompagnement des équipes de direction et des équipes pédagogiques, ainsi que sur les effets observés au sein des équipes pédagogiques.

Dans un deuxième temps, nous nous attachons à expliciter la facette recherche. Nous proposons un modèle d'analyse d'expériences de changement au sein des établissements scolaires, nous décrivons les différents champs et composantes du modèle et nous présentons une analyse des dispositifs innovants mis en place au premier degré commun en utilisant le modèle.

Dans un troisième temps, nous réalisons une synthèse des conditions favorables à l'implantation de dispositifs innovants au sein du premier degré.

Nous poursuivons par un rappel du travail collaboratif mené avec les quatre Hautes Ecoles impliquées dans le cadre de cette étude. Cette collaboration a permis de concevoir des modules de formation initiale et continue sur le thème de la différenciation pédagogique. Ils sont regroupés dans un rapport complémentaire.

Pour terminer, nous proposons des perspectives qui dégagent des conditions favorables à la différenciation et à l'accrochage scolaire au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie Bruxelles.

1. Préalables

Certains paramètres inhérents à cette recherche-accompagnement sont à considérer avant d'entamer la lecture.

- La durée du projet (18 mois) nous a permis de décrire les fonctionnements des établissements à partir de différents instantanés. Il ne s'agit pas d'une recherche longitudinale.
- L'évolution des projets était dépendante de trois variables : le pouvoir agir, le vouloir agir et le savoir agir (*Le Boterf, 2008*). Le 'pouvoir agir' s'est vu interrogé par les changements de leadership de certains établissements. La composition des équipes de direction et/ ou pédagogiques a souvent été modifiée durant le projet, en raison des conditions organisationnelles internes aux établissements et des contingences institutionnelles. Ces conditions n'ont pas facilité le 'pouvoir agir'. La motivation des membres des équipes pouvait varier en fonction du contexte incitatif, de la reconnaissance et du sens donné au projet par l'organisation, ce qui a sans doute déterminé le 'vouloir agir'. L'évolution des projets dépendait de ressources professionnelles intrinsèques à chaque équipe et à chacun de ses membres, comme par exemple : la formation, les parcours professionnels, les pratiques professionnelles. Ces ressources constituaient le 'savoir agir' de l'équipe. Face à la complexité des situations, elles aidaient les professionnels à développer des actions innovantes dans le cadre des prescrits et à interroger ceux-ci.
- Les conclusions de ce rapport ont été tirées à partir d'une analyse des 19 établissements s'étant portés volontaires pour cette recherche-accompagnement. Elles sont donc profondément ancrées dans les contextes organisationnels spécifiques. Cependant, nous faisons l'hypothèse que moyennant appropriation, elles pouvaient aider d'autres établissements à développer des actions permettant de différencier leur enseignement au sein du premier degré commun.

Certaines caractéristiques relatives à la posture du chercheur-accompagnateur sont également à préciser.

- Considérant les deux finalités de notre recherche-accompagnement, à savoir l'accompagnement et la recherche, la personne qui mène ce type d'étude occupe une double posture d'accompagnateur-chercheur, et de chercheur-accompagnateur. Ces deux postures sont mobilisées différemment selon les moments et les objets de travail. Elles interagissent entre elles et se combinent.
- Les différentes postures se doivent d'être pensées et agies avec le souci permanent de laisser sa place aux acteurs de terrain.
- L'accompagnement suppose d'éliminer, au mieux, toute position hiérarchique entre l'accompagné et l'accompagnateur et vise un enrichissement mutuel bien que différencié. Celui-ci suppose que le chercheur-accompagnateur prenne conscience qu'il influe sur les projets de ceux qu'il accompagne. La manière d'appréhender le monde de tout acteur ainsi que du chercheur, c'est-à-dire sa subjectivité « ne peut en aucun cas être éradiquée, quand bien même, il le souhaiterait ; ... elle est à la fois sa singularité et sa source de création » (*Donnay et al., 2006*). Il s'agit donc d'une recherche-accompagnement impliquée et engagée.

- Par ailleurs, l'accompagnement vise l'autonomisation des accompagnés en développant chez eux des compétences de réflexivité en regard des différents projets qu'ils mènent. Ainsi, la question qui se pose à l'accompagnateur est paradoxale : comment, tout en soutenant la réflexivité des enseignants, « *susciter et favoriser cette autonomisation de l'autre et ce, tant au niveau des processus mis en œuvre dans la conception du projet de l'autre, que dans sa construction, sa conduite et son évaluation ?* » (Beauvais, 2007).
- Dans le cadre de cette recherche-accompagnement, nous avons tenté de rencontrer au mieux les spécificités des projets accompagnés et des contextes d'accompagnement. La posture que nous avons adoptée différait donc en fonction de l'avancement des projets dans les établissements et du type d'accompagnement que nous menions, soit intra-établissement, soit inter-établissements. En intra-établissement, nous avons adopté une posture centrée sur le projet de l'établissement et sur les personnes qui le portaient. En inter-établissements, notre posture consistait davantage à favoriser un échange de pratiques et de questionnements autour d'un objet commun alimenté par des ressources extérieures.

Nous pouvons conclure en définissant notre posture de chercheur-accompagnateur comme une posture plurielle et singulière qui émerge de l'entrecroisement des deux états de chercheur et d'accompagnateur pensés et agis en contexte.

2. Méthodologie de la recherche-accompagnement

Comme défini dans les précédents rapports, le projet de différenciation pédagogique au sein du premier degré s'articule autour d'une méthodologie structurée selon deux axes : un axe accompagnement et un axe recherche. Ces deux axes interagissent entre eux autour d'un objet commun : la différenciation pédagogique favorisant l'inclusion au sein de la classe. Ces deux axes sont étroitement liés et s'enrichissent mutuellement. L'accompagnement des équipes a fourni les données nécessaires à la recherche. Celle-ci a suscité une démarche réflexive sur l'accompagnement, au sein même des accompagnements et leur a permis d'évoluer. Cette recherche a supposé une collaboration active des acteurs impliqués, conduisant ainsi à la production de savoirs et à leur modélisation, sur base des données issues, entre autres, des différents accompagnements.

Nous pouvons illustrer la méthodologie développée au cours de cette recherche-accompagnement par un schéma qui met en évidence l'articulation de l'axe accompagnement avec l'axe recherche et la dynamique qu'ils génèrent.

Cette démarche combine quatre dimensions: observations et questionnements ; enquête sur les données ; traitement et analyse des données en lien avec la littérature; communications. Chaque dimension possède des caractéristiques spécifiques qui en définissent son objet.

Au cours de **l'observation et du questionnement**, nous avons pris connaissance des différents projets, de leurs conditions d'émergence et de mise en œuvre, en suscitant un questionnement plus global sur l'ensemble des projets et une anticipation des modes de communication des résultats de la recherche-accompagnement.

Lors de **l'enquête**, nous avons mis, également, à profit les visites dans les écoles et les rencontres inter-établissements pour récolter des données variées, utiles à la description des projets repris dans

le premier rapport intermédiaire. Avec les acteurs de terrain, nous avons sélectionné et décodé des informations utiles pour la compréhension des projets et leur mise en œuvre sur le terrain.

Ces deux dimensions se sont principalement incarnées dans les deux phases de la recherche. Elles ont mobilisé davantage l'axe accompagnement en soutenant les équipes de direction et les équipes pédagogiques dans l'implémentation de leur projet au sein de leur établissement. La première étape de l'analyse a ainsi été initiée dans le 1^{er} rapport intermédiaire, où les données recueillies ont été codifiées en cherchant à répondre aux questions suivantes: qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ? Nous avons donc opté pour une approche essentiellement descriptive visant à faire émerger des constats et des questionnements à plusieurs niveaux, évitant le plus possible les interprétations. (Rapport intermédiaire du 04 janvier au 15 mai 2012) :

- au niveau de la dimension institutionnelle ;
- au niveau de la dimension organisationnelle ;
- au niveau de la dimension pédagogique ;
- au niveau de l'identité professionnelle des enseignants ;
- au niveau de la culture de l'établissement.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le processus de recherche est récurrent. En effet, l'analyse s'est enrichie de nouvelles données à chaque moment de la recherche-accompagnement.

Lors du **traitement et de l'analyse des données** issues de l'accompagnement et de la mise en lien avec la littérature, nous avons distingué l'essentiel de l'accessoire, catégorisé les différentes données, et opéré une mise en relation des éléments retenus (*cfr., élaboration du modèle d'analyse*). Ce travail de traitement et d'analyse des données a permis de modéliser des pratiques et de dégager des pistes de réflexion. Il s'agit d'un travail d'analyse qualitative des données qui suit les principes de « l'analyse par théorisation ancrée » (*Paillé, 1994*), tels que définis dans le deuxième rapport intermédiaire. C'est-à-dire que nous avons adopté une démarche itérative de théorisation progressive dont l'évolution n'est pas prédéfinie.

La catégorisation des données codifiées a été guidée par les questions suivantes : qu'est-ce qu'il se passe ? De quoi s'agit-il ? Quels sont les phénomènes ? Comment puis-je les expliquer ? Comment les relier entre eux et avec ce que la littérature propose ? Cette étape a consisté à porter l'analyse à un niveau plus conceptuel en nommant les phénomènes qui se sont dégagés des données. Dans le rapport final d'octobre 2012, nous avons relevé ainsi plusieurs catégories sur lesquelles a porté notre analyse (rapport final du 16 mai au 31 octobre 2012):

- Modèle d'organisation du 1^{er} degré
- Remédiation
- Approche par projet
- Soutien individuel
- Evaluation continue
- Identité professionnelle
- Implantation d'innovation pédagogique
- Culture d'établissement

Enfin, la **communication** des résultats issus de la recherche-accompagnement auprès des acteurs privilégiés de l'éducation : acteurs de terrain, inspecteurs, conseillers pédagogiques, partenaires issus des Hautes-Ecoles et étudiants, formateurs au sein de la formation initiale et continue, membres institutionnels. Ces communications se traduisent à travers les différents rapports rédigés au cours de la recherche, différents modèles d'analyse et de compréhension favorisant une démarche réflexive, mais aussi à travers la construction de modules de formation initiale et continue, l'organisation de rencontres autour des thématiques abordées dans et par les projets. Cette dimension est reprise essentiellement dans le 3^{ème} rapport intermédiaire reprenant les différentes productions issues de la recherche-accompagnement, ainsi que les activités liées à la communication des premiers résultats des données (Rapport intermédiaire du 1^{er} novembre 2012 au 13 mai 2013).

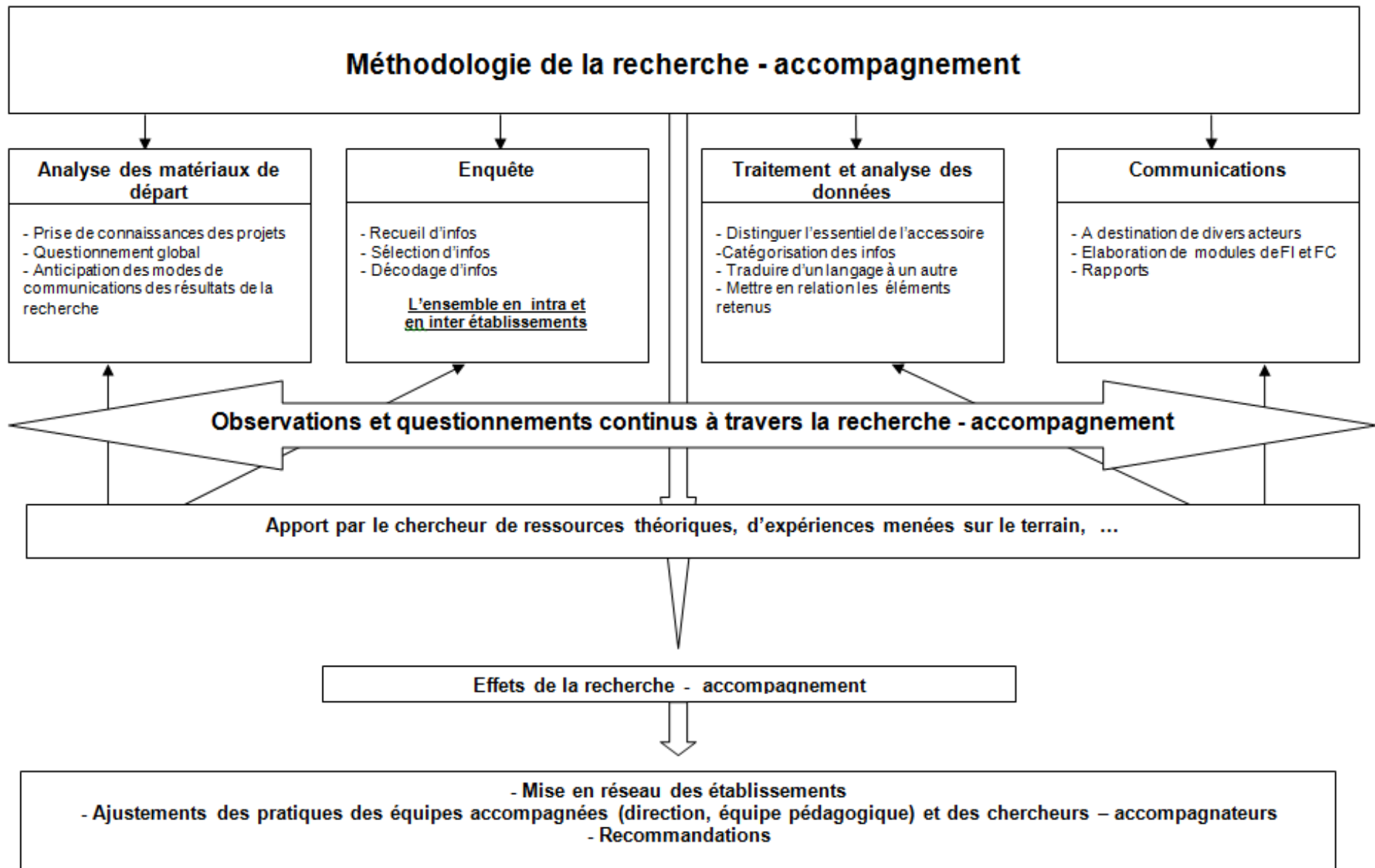
Le processus dans son ensemble et le produit issu de la recherche ont permis d'envisager le premier degré sous des angles différents d'approche cherchant à rendre compte de la complexité de la réalité des établissements scolaires et des attitudes face au changement.

L'ensemble de la démarche s'est enrichie de références théoriques, d'expériences menées sur d'autres terrains scolaires, des recherches antérieures et des rapports OCDE qui ont nourri et orienté la recherche et l'accompagnement.

Notre travail a mis en exergue des effets aux différents niveaux du système éducatif :

- au niveau micro, les établissements scolaires ont développé une démarche réflexive sur les pratiques pédagogiques, sur les identités professionnelles, sur les structures organisationnelles amenant pour certains des ajustements de pratiques ;
- au niveau méso, les échanges entre les établissements scolaires en projet ont suscité une mise en réseau formelle et informelle entre les équipes de terrain et entre les acteurs privilégiés de l'éducation (journée « Echanger pour mieux former », voir troisième rapport intermédiaire) qui a nourri la réflexion des acteurs ;
- au niveau macro, des propositions d'orientation concernant l'aménagement du 1^{er} degré commun ont émergé de la recherche-accompagnement, rendant compte de la complexité du terrain et de du travail réflexif mené avec les équipes.

Le schéma suivant met en évidence les interactions entre les phases de la recherche-accompagnement. Il montre la dynamique du processus en rendant compte des transformations opérées au sein des établissements. Il résume le processus que nous venons de présenter ci-dessus.



3. Axe accompagnement :

3.1. Caractéristiques de notre recherche-accompagnement

L'accompagnement a pour but de soutenir une transition par une dynamique de co-construction évolutive et réflexive entre deux acteurs : une personne accompagnée et une personne accompagnatrice (Robin, 2007). Dans le cadre de cette recherche-accompagnement, il s'agissait pour nous, de soutenir les équipes de direction et pédagogiques dans l'implémentation de leurs projets de différenciation pédagogique et organisationnelle au sein du 1^{er} degré. Une dynamique s'est construite sur deux niveaux en parallèle, au sein même de l'établissement scolaire accompagné et au sein des échanges collectifs entre les établissements. Comme le conçoit Robin, notre accompagnement s'est opérationnalisé essentiellement dans la façon d'écouter, de questionner, voire de donner une rétroaction, et ce, dans le but de soutenir ou de guider l'établissement accompagné vers une transition (Robin, 2007). On entend par transition, l'ajustement des pratiques d'un point de vue organisationnel et/ou pédagogique par les équipes accompagnées.

L'objectif de l'accompagnement visait à proposer un temps de réflexivité aux équipes participantes vis-à-vis de leur projet respectif de différenciation pédagogique et organisationnelle au premier degré et de sa mise en œuvre au sein de leur établissement scolaire. Les deux types d'accompagnement menés ont abordé des dimensions différentes du processus réflexif selon des modalités distinctes.

Comme nous l'avons développé dans les trois rapports précédents, nous avons mené des accompagnements intra-établissement pour rencontrer les équipes dans leur contexte scolaire et des accompagnements inter-établissements pour créer des lieux d'intervision des différents projets entre les équipes des 19 établissements. Notons cependant, que notre volonté de départ était de proposer des rencontres spécifiques aux équipes de direction et aux équipes pédagogiques et de travailler des dimensions différentes et spécifiques aux acteurs concernés. Force est de constater, que sur la durée de la recherche-accompagnement, les équipes se sont 'hétérogénéisées' pour constituer davantage des équipes mixtes (directeurs-enseignants-coordonateurs,...) porteuses du projet. Soulignons également le caractère spécifique de chaque accompagnement partant de l'endroit où se situe chaque projet et dont l'objet varie en fonction du contexte, du moment, des personnes, de la situation et des pratiques.

3.2. Processus d'accompagnement développés avec les équipes de direction et les équipes pédagogiques.

Au cours des accompagnements, nous avons développé deux démarches réflexives, avec les équipes de direction et les équipes pédagogiques, en intra ou en inter-établissements. Ces deux démarches sont illustrées dans le schéma repris ci-dessous.

- **Le processus d'accompagnement développé avec les équipes intra-établissement** visait à accompagner les équipes dans leur démarche d'analyse des projets et de pratiques professionnelles. Rencontrer les équipes au sein même de leur établissement a permis de situer les écoles dans leur contexte spécifique et a favorisé pour les équipes une prise de recul par rapport à leur réalité. A travers un questionnement sur les projets basé sur le

pourquoi, pour quoi faire, comment faire et pourquoi sous cette forme, nous cherchions à interroger, à comprendre et à soutenir les dispositifs mis en place par les établissements. Dans un premier temps, cette démarche a donné l'occasion aux différentes équipes d'opérer un état des lieux du 1^{er} degré au sein de leur établissement, en termes de pratiques pédagogiques et organisationnelles, de ressources et de freins, pour traiter de la différenciation et de l'inclusion du plus grand nombre possible d'élèves. Dans un second temps, les équipes ont cherché à formaliser leur projet pour l'opérationnaliser et/ou le réguler ; ce qui a favorisé la communication des différentes actions en interne (enseignants, éducateurs, CPMS) et en externe (famille, autres écoles, partenaires privilégiés, conseillers pédagogiques, inspecteurs...).

Cette démarche s'inscrit davantage dans un accompagnement particulier à chaque établissement, impliquant les membres des différentes équipes porteuses du projet.

- **Le processus d'accompagnement développé avec les équipes en inter-établissements** cherchait à créer des espaces d'intervision entre les équipes des 19 établissements en projet pour favoriser la communication sur les projets inscrits dans des contextes spécifiques et des échanges de pratiques entre établissements. Il s'agissait de susciter une réflexion partagée sur les expériences de changement à travers l'analyse des dispositifs mis en place, d'identifier les conditions favorables à leur développement pour envisager des ajustements de type organisationnel ou de pratiques pédagogiques avec le soutien d'outils méthodologiques ou de témoignages d'experts.

Nous avons pu constater qu'au fil des rencontres s'est développée une dynamique de co-construction et de co-formation qui peut alors mener 'vers une communauté d'apprentissage' et envisager la constitution d'un réseau entre les établissements scolaires.

3.3. Les effets observés de l'accompagnement au niveau des équipes accompagnées

Les deux formes d'accompagnement intra et inter établissements, ont invité les équipes accompagnées à prendre du recul par rapport à leur projet et à adopter une posture réflexive sur et dans la pratique, pour prendre en compte la complexité de leur réalité scolaire.

Nous avons pris comme postulat que cet ajustement de pratiques s'observait par la capacité à sortir d'une pensée linéaire pour appréhender la complexité et l'incertitude des situations éducatives, à permettre à l'accompagné de prendre du recul en développant des pratiques d'écoute, de questionnement et de rétroaction, c'est-à-dire, selon Schön, comme une adaptation ou une transformation de ses schèmes (Agirys et Schön, 2002).

L'accompagnement devient ainsi une démarche voulant soutenir les équipes de direction et pédagogiques dans l'ajustement de leurs pratiques professionnelles.

Le schéma, repris ci-dessous, montre les objets d'accompagnement menés et met en valeur la complémentarité et la mobilisation possible des expertises de chacun quant à sa façon de poser un regard par rapport à soi et une situation, soi et ses ressources, soi et sa pratique et soi et sa façon d'apprendre. En effet, la démarche de l'accompagnement amène chaque acteur au sein d'un groupe

à se décentrer de sa situation pour mieux se situer par rapport à ses pratiques qu'elles soient d'ordre pédagogique, éducative ou de gestion, dans le but de les ajuster, de les différencier. Le schéma distingue ainsi quatre objets d'apprentissage, pouvant être poursuivis tant au niveau individuel qu'au niveau collectif. Ces différents objets d'apprentissage peuvent contribuer à développer, à partir de l'expérience, des compétences individuelles et collectives.



Schéma adapté des boucles d'apprentissage de Le Boterf, 2008.

Dans le premier cercle d'apprentissage, le sujet ou l'équipe se retrouve face à une situation. Il apprend en adaptant son action en fonction des objectifs visés sans pour autant les remettre en question. Le sujet analyse la situation et sa posture dans celle-ci. Dans le cas qui nous occupe, l'accompagnement visait à amener le sujet à prendre du recul par rapport à son projet, qu'il soit à l'état d'urgence ou de mise en œuvre, et de le formaliser en fonction des objectifs de départ et de sa place au sein de celui-ci..

Dans le deuxième cercle d'apprentissage, le sujet ou l'équipe analyse la situation par rapport à ses propres ressources (ressources internes), mais aussi à celles de son environnement (ressources externes). Il adapte ou diversifie les actions mises en œuvre en fonction des ressources dont il a pris conscience, sans remettre en question ses intentions ou objectifs de départ. Dans notre accompagnement, cette démarche s'est développée à travers l'écoute, les questions et les échanges entre les équipes en intra et en inter-établissements et l'accompagnateur, ainsi qu'à travers l'apport de ressources théoriques ou d'expertises de terrain.

Dans le troisième cercle d'apprentissage, le sujet ou l'équipe se situe par rapport à sa pratique. Il est amené à se distancier et à se situer par rapport à ses schèmes et à ses ressources pour préciser davantage l'intention de départ et les objectifs qui sous-tendent son action. Il apprend en remettant en cause ses objectifs et leurs fondements, ce qui lui permet d'adopter un autre angle de lecture de la situation. Cette démarche se construit au fil du temps, et se développe aussi par l'écoute, les questions et les échanges. Le sujet ou l'équipe peut alors ajuster sa pratique, en adaptant ou en transformant sa façon d'agir, voire sa façon d'être en lien avec le nouvel angle de vue adopté. Au

cours des accompagnements, cette démarche a permis d'aborder la question du sens en lien avec d'autres possibles tant au niveau organisationnel que pédagogique.

Dans le quatrième cercle d'apprentissage, le sujet ou l'équipe se situe par rapport à *son processus d'apprentissage*. Il apprend à modifier ou à développer sa façon d'apprendre, à tirer les leçons de l'expérience. La démarche définie dans les trois cercles précédents favorise l'atteinte du 4^{ème} cercle. A travers une analyse de sa capacité d'apprentissage et ses ressources internes, l'acteur agit sur son propre développement professionnel.

A partir des observations réalisées et des données recueillies au cours de la recherche-accompagnement, nous avons constaté que le processus réflexif mis en évidence par les cercles d'apprentissage a favorisé l'adaptation, la transformation des schèmes de références (cognitifs, opératoires, réflexifs) et a enrichi les ressources internes dans une perspective de développement professionnel impliquant un ajustement de pratiques.

Dans le cadre de notre recherche-accompagnement, les ajustements de pratiques opérés de manière collective ou individuelle au sein des établissements scolaires se caractérisent par une grande diversité d'actions comme par exemple :

Au niveau organisationnel :

- une émergence de nouvelles fonctions (coordinateur, accompagnateur, tuteur, coach,)
- un questionnement sur le management de projet
- une transformation de la configuration du premier degré commun adaptée à la réalité de l'école
- un développement de la participation au sein de l'établissement
- une ouverture vers les partenaires extérieurs et les autres établissements
- une meilleure utilisation des ressources internes et une sollicitation des ressources externes
- un développement du travail coopératif au sein de l'établissement, du degré, de la classe
- un développement de la communication des projets en interne et en externe
- un développement du fonctionnement en réseau entre établissements favorisant un échange de pratiques

Au niveau pédagogique :

- une remise en question de l'évaluation au sein du 1^{er} degré (évaluation continue)
- une ouverture aux différentes stratégies d'apprentissage
- un questionnement autour des méthodologies d'enseignement
- une mise en place de dispositifs adaptés favorisant la différenciation et l'inclusion
- une utilisation ou création d'outils de soutien aux élèves en difficulté (PIA, Plan personnalisé, portfolio,....)

Au niveau identitaire :

- un ajustement des rôles et des fonctions
- une analyse des besoins de formations pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

4. Axe recherche

4.1. Description du modèle d'analyse:

4.1.1. Introduction

Suite à notre travail d'accompagnement et de recherche, nous avons construit un modèle, à partir de l'analyse des différents projets des écoles visant la mise en place de dispositifs innovants en termes de différenciation.

Ce modèle d'analyse vise à aider les différents acteurs de l'enseignement à se questionner sur leur réalité scolaire, sur des perspectives de changement ou sur des actions déjà engagées au sein de leur établissement en fonction du prescrit. Il permet d'établir des liens entre les acteurs scolaires, leurs pratiques professionnelles (enseignement, gestion, leadership, collaboration), les expériences qu'ils initient et/ ou mettent en œuvre, et le cadre institutionnel et ses marges de liberté. Il permet également d'identifier les freins et les ressources d'un établissement pour analyser sa réalité, ses perspectives en termes d'expériences de changement et d'ajustement de pratiques.

Ce modèle d'analyse présente les caractéristiques suivantes :

- **non-exhaustif** car il ne peut rendre compte que d'une partie de la complexité de la réalité scolaire de chaque école
- **systémique** puisqu'il permet d'aborder les dimensions complexes du système scolaire et leurs interactions par une figuration simplifiée et facilement compréhensible de la réalité.
- **dynamique** en ce sens où il rend compte des différents processus de transformations en jeu dans le système scolaire

Il peut être utilisé dans les perspectives suivantes :

- **dans une perspective réflexive**, car il favorise une posture d'extériorité permettant une mise à distance de la situation pour poser un regard plus objectivant sur celle-ci, ainsi qu'une prise de recul nécessaire à un retour sur soi en se prenant comme objet d'analyse.
- **dans une perspective de production de savoirs** : des savoir sur soi, savoir être, savoir agir, savoir analyser qui participent au développement professionnel

Ce modèle peut permettre:

- de diagnostiquer les freins et les ressources du fonctionnement ou du non fonctionnement de l'expérience de changement, en prenant compte du contexte. L'analyse et la réflexion portent sur une situation actuelle.
- d'anticiper une expérience de changement pour envisager des ajustements de pratiques pédagogiques, organisationnelles et des transformations identitaires impliquées, en appréhendant les opportunités et les menaces.

Le modèle peut être utilisé par les différents acteurs de l'école pour analyser leurs pratiques pédagogiques, organisationnelles et leur identité professionnelle. Les portes d'entrée pour utiliser le modèle d'analyse ne sont pas les mêmes pour les acteurs du système en fonction de leur rôle et des intentions qui sous-tendent leur démarche réflexive.

Ce modèle permet également de mettre en exergue des éléments récurrents impliqués dans les expériences de changement et dont il semble pertinent de tenir compte dans l'analyse du système scolaire.

4.1.2. Explication du fonctionnement du modèle (mode d'emploi)

Le modèle se compose d'un cercle central et un cercle périphérique.

Le cercle central constitue le noyau du modèle et reprend l'objet d'analyse, à savoir pour cette recherche-accompagnement les dispositifs de soutien mis en place au 1^{er} degré.

Le cercle périphérique définit les trois champs d'analyse dégagés par la recherche-accompagnement : le champ organisationnel, le champ pédagogique et le champ identitaire. Chaque champ se décline selon des composantes spécifiques mises en évidence dans des 'bulles' distinctes.

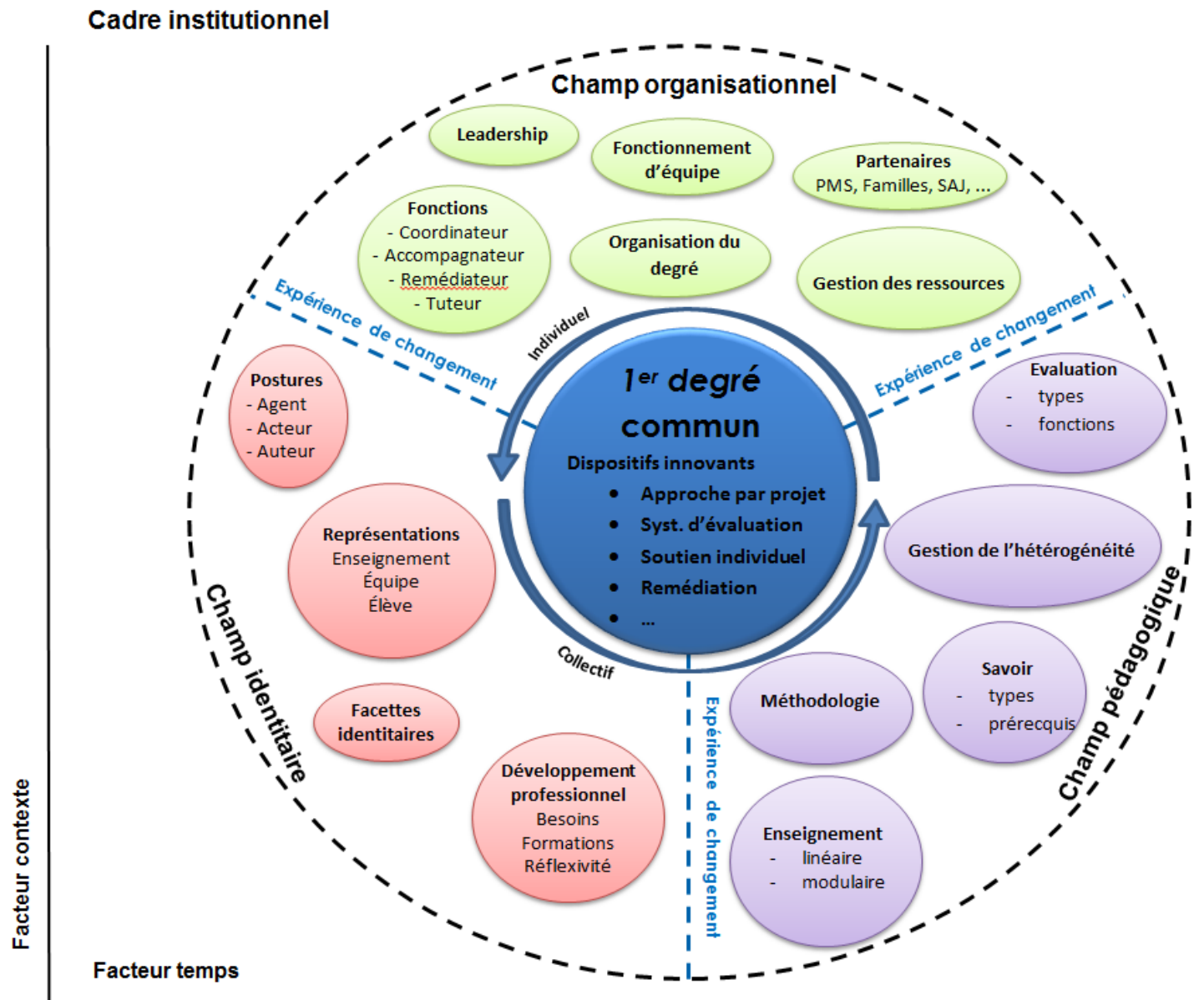
Ce modèle permet d'analyser l'objet repris dans le noyau au travers des trois champs décrits et décomposés dans le deuxième cercle.

Les deux flèches situées autour du noyau témoignent de la possibilité d'analyser l'objet au niveau individuel ou au niveau collectif.

La délimitation des champs, représentée par des lignes composées de traits discontinus, illustre les expériences de changement partant du noyau et interrogeant les trois champs. Les pointillés mettent en évidence la porosité entre les champs.

Ces deux cercles s'inscrivent dans une dimension plus globale reprise par le cadre institutionnel structurant le système scolaire.

Le modèle implique aussi de prendre en compte, lors de l'analyse, le facteur temps et le facteur contexte situés en abscisse et en ordonnée.



4.1.3. Définitions des éléments du modèle

4.1.3.1. Cadre institutionnel

Au niveau institutionnel, un cadre légal structure l'enseignement dans ses missions et dans son organisation. Il définit des obligations mais aussi des possibilités d'actions qui permettent aux établissements scolaires d'apporter des changements organisationnels et pédagogiques au sein de leur structure pour répondre à la complexité de leur réalité. Au-delà d'une fonction structurante, le cadre institutionnel peut soutenir et encourager les initiatives entendues comme des expériences de changement. Certains dispositifs et certaines actions parfois novatrices peuvent être mises en œuvre dans des marges de liberté données par différents textes légaux, d'autres supposent des aménagements de la législation, et nécessitent des autorisations pour leur mise en application. Enfin, certains impliquent des aménagements internes parfois en dehors du cadre institutionnel.

Ainsi, un décalage peut exister entre les prescrits et son application sur le terrain scolaire. Il pose la question du niveau de la compréhension des différents textes et des modalités d'application du cadre légal par les acteurs de l'école.

Le modèle met en évidence la tension continue entre une recherche de l'uniformisation du monde scolaire et la prise en compte du contexte spécifique de chaque école.

Uniformisation du système scolaire  Contexte spécifique de chaque école

Ce modèle peut guider une analyse de dispositifs innovants en termes d'expériences de changement nécessitant une prise en compte du cadre institutionnel au regard des mesures organisationnelles et pédagogiques prises par les établissements pour rencontrer au mieux les objectifs visés par le système éducatif.

4.1.3.2. Facteur contexte

L'école est un système complexe. D'une part, chaque établissement scolaire comporte ses spécificités qui définissent son contexte, comme par exemple:

- l'historicité de l'établissement
- la culture de l'établissement
- le climat scolaire (environnement physique, bien-être et gestion des violences scolaires, sentiment d'appartenance, relation entre les personnes)
- le public scolaire dont les degrés et les formes d'hétérogénéité peuvent varier
- le projet pédagogique et le projet d'établissement
- le réseau d'appartenance
- ...

D'autre part, chaque établissement s'implante dans un contexte global de société dont certaines caractéristiques spécifiques ont un impact sur la réalité scolaire et sur les difficultés qui y sont vécues par les élèves et les acteurs de l'éducation.

Ainsi, le modèle permet d'effectuer une analyse des dispositifs innovants mis en place ou envisagés au sein d'un établissement scolaire en prenant en considération les éléments qui en constituent le contexte.

4.1.3.3. Facteur temps

Le facteur temps comporte deux dimensions croisées lors de l'analyse des expériences de changement au sein d'un établissement scolaire :

- la durée qui met en perspective la dimension évolutive du projet dans le temps. A travers les composantes des champs organisationnel, pédagogique et identitaire qui évoluent dans le temps et modifient les interactions entre les champs ;
- le moment de l'observation permet une photographie d'une réalité scolaire.

4.1.3.4. Le cercle périphérique composé des trois champs : organisationnel, pédagogique, identitaire.

Le terme *champ* se définit comme un lieu et un système : « lieu des rapports entre les acteurs humains qui prétendent produire des connaissances et système des positions qu'occupent ces acteurs-producteurs et de leurs rapports » (Audet, M., 1986, p.40). Cette première précision met en évidence la nécessité de tenir compte des interactions au sein même d'un système. Comme nous l'avons signifié dans nos rapports précédents, chaque dispositif innovant est ancré dans un contexte particulier avec son système organisationnel, pédagogique, et identitaire. Ce sont les différents acteurs scolaires qui lui donnent du sens quand ils se l'approprient. Pour comprendre le fonctionnement de l'école, il faut pouvoir l'appréhender dans sa complexité. Le modèle permet d'appréhender cette complexité à travers les trois champs, organisationnel, identitaire et pédagogique en interaction.

4.1.3.4.1. Le champ organisationnel.

Par champ *organisationnel*, nous entendons tout ce qui a trait à l'organisation au sein même d'un établissement scolaire.

Chaque école est une organisation unique qui se construit de la rencontre entre plusieurs éléments qui peuvent être en tension, dépendant du facteur contexte et du facteur temps. La relation entre le contexte et l'organisation d'un établissement scolaire est complexe. En effet, le contexte organisationnel peut varier fortement d'une année scolaire à l'autre, en fonction du public et de l'équipe pédagogique, et les modes de gestion de ces difficultés nécessitent une analyse fine du contexte.

En effet, « dans un contexte en changement, les écoles sont amenées à développer des modes d'organisation de plus en plus complexes, multiformes, fondés sur des principes organisateurs différents qui correspondent à autant de manières de gérer un établissement scolaire ». (Crahay, M. et Donnay, J., 2002). L'accompagnement des 19 écoles en projet nourri par la recherche nous a permis de dégager différentes « composantes apparues comme des incontournables » dans l'organisation de l'école, de repérer des principes organisateurs qui relient les actions et les « expériences de changement » réalisées au sein des écoles. Différents éléments rendant compte de la complexité du champ organisationnel d'une école et l'influençant à des niveaux différents sont explicités. Nous avons notamment épinglé les catégories suivantes :

- le leadership,
- le fonctionnement d'équipe,
- l'organisation du 1^{er} degré,

- les fonctions émergentes (coordinateur, accompagnateur, tuteur, remédiateur),
- les partenaires impliqués dans une collaboration,
- la gestion des ressources.

- **Le leadership**

Le leadership peut se définir comme « *un processus d'influence sociale dans lequel une personne ou un groupe exerce une **influence intentionnelle** sur une autre personne ou sur un groupe afin de **structurer** une ou des activités et les **relations sociales** au sein d'une organisation* » (Romuald, 2010). Le terme intentionnel caractérise le leadership comme une démarche poursuivant un but transparent affiché par une personne (chef d'établissement) ou un groupe à l'équipe pédagogique. Ce but est défini à partir des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre des résultats en termes d'amélioration de la réussite éducative des élèves. Cette influence s'exerce également lorsque les personnes interagissent entre elles ou au sein d'un groupe et dans le milieu où elles se trouvent.

Dans le système scolaire, la notion de leadership implique la prise en compte du rôle de la direction mais aussi de la participation des autres acteurs scolaires.

Pour répondre aux défis actuels, le leadership porté par la direction évolue vers une dimension systémique nécessitant de prendre en compte la réalité du milieu et du profil particulier d'hétérogénéité de l'établissement scolaire à travers sa culture organisationnelle, sa situation économique et ses relations sociales. Ainsi, le leadership peut prendre des formes différentes d'un établissement à l'autre, en fonction de leur propre identité, de leur culture scolaire et de leur contexte.

Soulignons que la capacité d'action du directeur constitue une compétence stratégique majeure lorsqu'il est question de transformer des pratiques, de modifier des structures, ou d'expérimenter le changement.

- **Le fonctionnement d'équipe**

Le fonctionnement en équipe se développe dans les établissements scolaires sous des formes formelles ou informelles, en développant des modalités de collaboration, de concertation, de coopération. Si toutes ces modalités ne recouvrent pas les mêmes réalités, elles visent à travailler ensemble au sein d'une classe, d'un degré ou d'un établissement scolaire. Le fait de travailler ensemble permet aux enseignants dans certaines conditions, de remettre en question leurs pratiques pédagogiques et de produire des améliorations qui prennent la forme de pratiques, d'outils, de dispositifs, de projets. Au cours de ces moments de travail collaboratif, des connaissances peuvent être transférées, réappropriées et faire tache d'huile au sein même de l'établissement. Ainsi, les pratiques de concertation peuvent être vues par certains comme un élément déclencheur de changements, ou du moins de remise en question des pratiques éducatives.

Le rôle de la direction est prépondérant au niveau du fonctionnement de l'équipe éducative pour réunir les conditions qui facilitent le travail collectif et la prise de distance suffisante pour que les

enseignants s'approprient des finalités et des moyens mis à leur disposition au sein de l'établissement.

- **Les fonctions émergentes**

Par fonctions émergentes, nous entendons ces nouvelles fonctions mises en place ou créées par les établissements scolaires pour répondre à des besoins spécifiques liés aux difficultés sociales ou d'apprentissage des élèves, à la coordination de l'action pédagogique et éducative au sein d'une classe, d'un degré ou de l'établissement, à la nécessité d'avoir une personne relais entre les partenaires extérieurs et les acteurs scolaires.

Ces nouvelles fonctions émergentes se développent autour de plusieurs axes : l'accompagnement, individuel ou collectif, la remédiation, le tutorat, la coordination et le parrainage (souvent développé entre pairs.)

Certaines de ces fonctions font l'objet d'une reconnaissance institutionnelle et bénéficient de quelques heures octroyées par l'établissement dans l'horaire d'un acteur scolaire et inscrites dans la grille horaire des élèves concernés. Il s'agit essentiellement des fonctions liées à la remédiation ou à la coordination. Des formations peuvent être dispensées pour les acteurs scolaires désireux de développer leurs compétences en lien avec la remédiation ou la coordination.

- **L'organisation du degré**

Chaque établissement scolaire organise son 1^{er} degré en tenant compte de la complexité de son contexte déterminé essentiellement par l'hétérogénéité de son public, le nombre d'élèves inscrits, son environnement physique, le nombre d'heures disponibles, le fonctionnement et la stabilité de son équipe éducative ou de direction. La manière d'appréhender les textes légaux organisant le 1^{er} degré est particulière à chaque école.

Au niveau de l'organisation de la grille horaire, une formation commune, nommée tronc commun, est imposée au sein du degré, ainsi que les modalités relatives aux activités complémentaires. Cependant, les établissements ont la possibilité de choisir les types d'activités et les modules qu'ils désirent mettre en place parmi les propositions contenues dans le décret organisant le 1^{er} degré. Ils ont également la possibilité de remplacer les activités complémentaires, à raison de quatre périodes hebdomadaires, par un programme spécifique destiné à permettre à l'élève d'atteindre les compétences relevant des disciplines de la formation commune via des activités spécifiques de remédiation, de remise à niveau ou de restructuration des acquis (Décret relatif à l'organisation du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, art.10, 2006)

Notons que l'organisation d'un tronc commun au 1^{er} degré renvoie « à la volonté politique d'une égalité des acquis mais aussi à l'idée d'une égalité de traitement qui passe par l'égalité des conditions de formation proposée à tous les élèves sans distinction » (Albarello, C et al., 2013).

La configuration du 1^{er} degré d'un établissement, bien que balisée, est en lien avec la manière dont il le conçoit. En effet, certains établissements peuvent changer la structure du 1^{er} degré pour mieux répondre à leur réalité en fonction de facteurs internes et externes. En début d'année scolaire se pose la question de l'organisation des classes complémentaires et la cohérence de leur intégration,

séparation, ou suppression avec le projet pédagogique de l'établissement. Les établissements scolaires ont la possibilité d'organiser une grille horaire spécifique pour les classes complémentaires. La mise en place d'un système basé sur l'évaluation continue est également une possibilité ouverte aux établissements.

- **Les partenaires**

Si l'action éducative concerne en premier chef l'ensemble des acteurs scolaires au sein de l'établissement, elle s'appuie également sur différents partenaires et en implique d'autres.

Les partenaires ou services directement liés à l'école sont, notamment :

- les parents et associations de parents,
- les Centres psycho-médico-sociaux (CPMS),
- les Services de promotions de la santé à l'école (SPSE),
- les dispositifs mis en place en interne par les établissements scolaires,
- les services de médiation scolaire (Région Bruxelles-Capitale).

Les partenaires externes auxquels peut recourir l'école sont, notamment :

- les services de médiation scolaire (Région Wallonne),
- les équipes mobiles,
- les services d'accrochage scolaire (SAS),
- les services d'aide en milieu ouvert (AMO),
- les services d'aide à la jeunesse, les services de protection de la jeunesse, la police,
- les organismes culturels ou socio-culturels,
- les associations et centres d'accueil,
- les collectivités locales,
- les représentants du secteur professionnel,
- les centres de formation professionnelle,
- les établissements scolaires partenaires.

Ces différents partenaires interviennent aux côtés de l'école dans le respect des compétences de chacun.

Le partenariat peut se construire autour de plusieurs axes qui sont : le décrochage scolaire, l'ouverture de l'école sur son environnement social, culturel et économique, l'orientation des parcours de formation et professionnel, l'intervention sociale, le développement de la notion de bien-être du jeune..... Toutes ces formes de partenariat visent principalement la cohérence de l'action éducative par rapport aux jeunes.

- **La gestion des ressources**

Les établissements scolaires disposent de nombreuses ressources pouvant être distinguées en ressources humaines et ressources matérielles.

Les ressources humaines internes à l'école sont variées et comprennent l'équipe de direction, l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative, le personnel administratif et ouvrier, les

partenaires internes privilégiés. D'autres ressources humaines peuvent être sollicitées et impliquées dans une action active à travers les partenaires externes.

Les ressources matérielles touchent à l'environnement physique de l'école, à son fonctionnement et à sa structure, à savoir : les bâtiments, les locaux et leur aménagement, les moyens financiers, le matériel didactique et pédagogique,

La gestion de ces ressources revient généralement au chef d'établissement qui doit les mobiliser pour le fonctionnement de l'établissement et son développement.

4.1.3.4.2. Le champ pédagogique.

Le champ pédagogique reprend ce qui a trait à l'organisation des méthodes d'enseignement et des stratégies mises en place pour soutenir l'apprentissage des élèves. Il constitue le cœur du métier d'enseignant. Il reprend à la fois les cheminements d'apprentissage proposés aux élèves, les conditions mises en place pour aider les élèves à apprendre, les stratégies de feedback et d'évaluation développées pour faciliter l'apprentissage. De plus, ce sont ces conditions qui vont également participer à la socialisation de l'élève et au développement d'une série d'habitus scolaires.

Nous proposons d'analyser ce champ à travers cinq composantes :

- les méthodologies
- le rapport au savoir
- les enseignements linéaire et modulaire
- la gestion de l'hétérogénéité
- l'évaluation des apprentissages

- **La méthodologie.**

La méthodologie recouvre l'ensemble des stratégies d'enseignement, les techniques, les outils utilisés par l'enseignant pour soutenir l'apprentissage des élèves. Il s'agit pour cette composante d'identifier pour chaque dispositif les diverses approches méthodologiques qui auront été mises en œuvre par les équipes éducatives, à savoir : le cours magistral, le cours frontal, les exercices, les témoignages, la lecture, l'étude de cas, le jeu de rôle, le film, le jeu d'entreprise, le débat, la démonstration, l'expérimentation, l'enquête, la conduite de projets etc. Il peut s'agir aussi bien de méthodes transmissives mettant le savoir au centre du processus d'enseignement que de méthodes visant à soutenir l'élève dans la construction de ses apprentissages. Ces dernières supposant bien entendu une connaissance approfondie de l'élève. Parmi celles-ci, nous pouvons citer par exemple, le tutorat et l'approche par projet.

- **Le 'rapport au savoir'**

Chaque méthodologie repose sur une conception du savoir. Le rapport de l'enseignant au savoir va déterminer en partie les stratégies d'apprentissage qu'il valorise et les conditions d'enseignement dans lesquelles il va placer les élèves. Schématiquement, on pourrait dire que selon que l'enseignant considère le savoir comme un donné ou comme une construction, il va opter pour des stratégies d'enseignement différentes, et 'le statut de l'erreur' des élèves sera également différent, tantôt conçu comme un levier d'apprentissage, tantôt perçu comme une faute que l'élève doit réparer.

- **Les enseignements linéaire et modulaire.**

Nous avons ressenti la nécessité de dichotomiser les dispositifs d'apprentissage selon qu'ils privilégient d'une part une approche essentiellement linéaire de la matière, la logique de celle-ci constituant la charpente essentielle du dispositif. D'autre part, des dispositifs reconnaissant la variété possible des cheminements d'apprentissage pour atteindre des objectifs ou développer des compétences. Bien entendu, il s'agit de deux pôles en tension, les dispositifs se trouvant davantage vers l'un ou vers l'autre.

- **La gestion de l'hétérogénéité**

Gérer l'hétérogénéité, c'est prendre en compte les spécificités d'un élève ou d'un groupe d'élèves de façon à en tenir compte dans la construction du dispositif. Cela suppose donc de prendre du temps pour connaître les caractéristiques des apprenants (types d'intelligence, motivation, prérequis, rythme d'apprentissage...) et d'en tenir compte pour choisir ses stratégies méthodologiques et d'évaluation. La gestion de l'hétérogénéité des élèves fait partie intégrante du métier d'enseignant au premier degré.

- **L'évaluation des apprentissages**

Pierre d'achoppement pour beaucoup d'enseignants, « L'évaluation des élèves se situe entre la fabrication de l'excellence et la régulation des apprentissages » (Perrenoud 1999). Ainsi, on distingue les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation. Les liens entre certification et soutien à l'apprentissage (évaluation formative) sont également questionnés. Les projets innovants interrogent non seulement les fonctions de l'évaluation mais aussi ses modalités, ses temporalités, sa communication entre les différents acteurs scolaires. Indirectement, c'est le sens de l'évaluation qui est remis en cause, le statut de l'erreur, et son lien avec l'apprentissage. Les objets d'évaluation sont élargis à d'autres dimensions comme le développement personnel de l'élève, la citoyenneté, etc.

4.1.3.4.3. Le champ identitaire.

Le champ identitaire peut se comprendre comme la manière dont les enseignants voient l'acte d'enseigner en lien avec leurs propres actions, les représentations qu'ils ont sur la manière de conduire leurs activités et leurs actions antérieures et futures, les situations de réflexion sur eux-mêmes et les projets (bilan personnel, orientation, ré-élaboration de projet) qu'ils développent au cours de leur activité professionnelle.

L'identité professionnelle suppose un rapport à soi mais aussi un rapport à 'l'autre' ou 'aux autres'. L'identité est alors comprise comme un 'processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant' (Demazière et Dubar, 1997).

Nous proposons d'analyser ce champ au travers de 5 composantes qui le caractérisent, à savoir :

- Les facettes identitaires des enseignants
- Les postures des enseignants
- Les représentations des enseignants en matière d'enseignement et en ce qui concerne les élèves
- Le développement professionnel en termes de formation

- **Les facettes identitaires des enseignants**

Si on choisit de se référer aux quatre facettes identitaires mises en évidence dans le cadre du développement de la relation pédagogique (*Bièmar en 2009*), on peut dégager des informations sur le rôle des enseignants, à savoir la fonction que l'enseignant exerce au sein de sa classe et dans son établissement scolaire et pour laquelle il est reconnu par les élèves, ses collègues et la société. Quatre facettes identitaires peuvent baliser ce rôle.

La facette du lien ontologique (du grec « ontos », l'être) caractérise les interventions qui mettent en avant la relation de personne à personne, qui se construit au sein de la relation pédagogique. Elle met l'accent sur des individualités en interaction. Les actes qui la spécifient sont le fait de connaître l'autre dans sa singularité, d'aller à sa rencontre ou encore de se fermer à lui.

La facette du cadre éducatif rassemble les interventions qui impliquent la mise en place de règles, de balises pour agir ensemble. Elle prend en considération la relation qui se construit entre un adulte et un adolescent, au sein d'un cadre éducatif. En termes d'actes, il peut s'agir d'imposer des règles, de les négocier ou encore, de les laisser se construire.

La facette contenu-savoir concerne davantage les interventions qui donnent une place à un contenu-savoir à faire connaître. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme porteur d'un savoir spécifique, et un élève qui a à construire une relation avec ce savoir, compte tenu la relation qu'il a déjà construite avec ce savoir. Il peut s'agir d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissance, de le transmettre, ou encore d'alimenter ou de préciser la relation avec un contenu.

La facette apprentissage se centre sur les interventions qui présentent un dispositif développé pour soutenir l'apprentissage et qui donnent une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut soit donner cours selon une méthode pédagogique, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

Ces facettes sont en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique construite entre un enseignant et un/des élève(s). En fonction du moment de son intervention, un enseignant peut mettre l'accent sur l'une ou l'autre facette selon ses intentions et/ou les réactions du ou des élève(s).

- **Les postures des enseignants**

'Le positionnement professionnel est un 'processus' de construction qui permet de se positionner mais aussi d'être positionné dans un environnement défini. Il permet de situer la position où l'on est dans l'espace et dans l'environnement. La posture, quant à elle, définit une manière d'habiter un positionnement. La posture, c'est la manière dont le positionnement est agi dans l'interaction avec d'autres. La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction. Elle peut donc être différente d'une situation à une autre, en fonction des circonstances. On ne situe plus 'par rapport à' mais 'avec', dans l'interaction. Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui.'(*Jouffray, 2010*). Ainsi, la posture de l'enseignant va définir son rapport aux autres, au prescrit, aux valeurs de l'établissement. Elle constitue aussi une 'façon d'être' dans le métier.

Trois postures principales peuvent être épinglées à savoir : celles d'agent, d'acteur, d'auteur. L'agent est par exemple un enseignant qui a identifié un manuel scolaire qui correspond aux exigences de son programme disciplinaire et qui suit ce manuel. L'acteur est par exemple un enseignant qui va s'appuyer sur des documents pédagogiques en lien avec son programme disciplinaire et qui va nourrir ces documents pour construire son cours. L'auteur pédagogique va, quant à lui, créer des activités pédagogiques qui vont au-delà des exigences d'un programme disciplinaire (tout en restant dans le cadre du décret missions).

Dans le cadre de la mise en projet d'une équipe disciplinaire ou dans la gestion du changement, il est intéressant de s'interroger sur les postures propres à chaque enseignant, mais aussi aux changements de posture repérés dans le temps et en fonction des contextes. La nature même des projets peut conduire elle aussi au développement plus ou moins marqué de certaines postures.

- **Les représentations des enseignants en matière d'enseignement et en ce qui concerne les élèves**

Les représentations des enseignants peuvent être relatives au métier d'enseignant, son rôle, ses qualités,...), à la classe (environnement de la classe, relation avec les élèves), aux élèves (bons et mauvais élèves), à la nature des apprentissages, et aux stratégies d'enseignement. Selon Robert et Robinet *'Des représentations de ce qu'est un 'bon enseignement' sont certainement présentes chez les enseignants qui privilégient l'écoute, la compréhension et ensuite les exercices comme condition à l'apprentissage, d'autres types de représentations doivent se retrouver chez les enseignants qui associent directement apprentissage et activités...*

Les enseignants ont également des représentations du 'bon élève' qui peut être perçu comme une personne qui travaille avec application en classe et à la maison, qui écoute et suit les explications du professeur et qui le respecte... Pour d'autres enseignants, les compétences cognitives, comportementales, et motivationnelles sont importantes, mais les stratégies métacognitives et les capacités de l'apprenant à avoir une activité réflexive sur son apprentissage, qui arrive à planifier sa tâche, à la mettre en oeuvre, à évaluer sa performance et à la réguler sont essentielles comme critères de réussite scolaire.' (Robert et Robinet,92)

Au vu de la diversité des représentations chez les enseignants et de leur influence sur l'acte d'enseigner, il est donc utile de s'y intéresser.

- **Le développement professionnel en termes de formation**

La formation initiale et la formation continue des enseignants constituent des moments formels de développement professionnel. La formation au métier d'enseignant doit garantir tout à la fois la maîtrise des savoirs à enseigner, des compétences pour pouvoir les enseigner, du questionnement sur soi, sur son métier, et un regard réflexif sur sa pratique. Ces formations touchent donc aux savoirs disciplinaires, mais aussi à la pédagogie, à la psychologie individuelle, à la psychologie du groupe, à l'écoute, à la gestion de l'hétérogénéité, à l'identification de situations propices à la remise en question sur soi et son enseignement etc. Des changements de pratiques questionnent les compétences des enseignants et conduisent à définir de nouvelles attentes vis-à-vis de la formation continue.

4.1.3.5. Le noyau du modèle : les dispositifs innovants comme expériences de changement.

Le noyau du modèle comprend les objets qui seront analysés.

Dans le cadre de la recherche-accompagnement, l'objet d'analyse est défini par quatre catégories des dispositifs innovants mis en œuvre au sein des 19 établissements scolaires.

4.2. Analyse des dispositifs innovants mis en place au 1^{er} degré

4.2.1. Introduction

A travers cette analyse, nous visons la mise en évidence des conditions favorables à l'implantation de dispositifs innovants ou d'expériences de changement au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire.

En effet, pour « innover », pour expérimenter un dispositif dans le cadre du 1^{er} degré, il semble important d'avoir identifié les leviers relatifs à la mise en place de ce 'changement', et de prendre en compte les résistances qui pourraient apparaître aux niveaux organisationnel, pédagogique et identitaire.

Réfléchir à la mise en place de dispositifs innovants au sein du 1^{er} degré d'une structure scolaire implique également d'interroger le contexte spécifique dans lequel ces dispositifs doivent émerger.

Nous avons regroupé en quatre catégories les dispositifs innovants mis en place par les 19 établissements scolaires, en utilisant un modèle construit au cours de la recherche-accompagnement, à savoir :

- l'approche par projet
- le système d'évaluation continue
- le soutien individuel
- les remédiations

4.2.2. Analyse des dispositifs innovants à partir de l'utilisation du modèle

Au cours de cette analyse, nous faisons référence aux descriptions des différents dispositifs innovants, mis en place par les 19 établissements scolaires, mentionnés dans les rapports intermédiaires.

A partir des observations réalisées au cours de la recherche-accompagnement, nous avons tenté d'identifier les conditions favorables à l'implantation de dispositifs innovants au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire.

4.2.2.1. L'approche par projet

Les dispositifs basés sur l'approche par projet, observés dans les différents établissements, ont des formes différentes. Ces formes peuvent être individuelles (projet personnel) ou collectives (projet de classe, de groupes, d'école). Les actions pédagogiques et les méthodes sont très diversifiées : découverte d'activités, travailler autrement, développement des talents, ouverture vers l'extérieur, travail transdisciplinaire, travail sur le projet personnel, mais quelle qu'en soit la forme, l'approche par projet a pour objectif de préparer les élèves à un choix de formation et d'orientation positive.

Nous pouvons analyser le dispositif 'approche par projet' à travers les trois champs organisationnel, pédagogique et identitaire du modèle construit (*cf* p.17) pour mettre en évidence les conditions favorables à sa mise en place, en questionnant les différentes composantes des champs et leurs interactions.

Au niveau du champ pédagogique :

Les dispositifs relevant de l'approche par projet étaient conçus de façon à :

- **faire varier et adapter la méthodologie aux objectifs visés par le projet.**

Nous avons constaté que les équipes, ayant développé un dispositif approche par projet, avaient adopté une méthodologie transdisciplinaire, nécessitant un travail collaboratif sur les compétences transversales.

Les élèves, quant à eux, ont été invités à participer activement à la réalisation des projets pour favoriser d'autres manières d'apprendre et donner du sens aux apprentissages.

La participation de tous les acteurs scolaires (élèves, enseignants, éducateurs, direction) était effective au sein de cette approche par projet pour fédérer et développer la motivation de chacun.

La méthodologie adoptée invitait régulièrement au travail en groupe pour favoriser l'apprentissage entre pairs.

Les équipes responsables du projet planifiaient le projet en tenant compte des différentes étapes requises : émergence, analyse, mise œuvre et évaluation.

- **envisager les questions liées à l'évaluation en rapport avec l'approche par projet.**

La première question qui s'est posée aux équipes pédagogiques était de déterminer l'objet de l'évaluation, à savoir le processus mis en œuvre et ou la production. La question du sens, de la fonction et des types d'évaluation était inhérente à la mise en œuvre d'une approche par projet. Le choix de cette approche a nécessité pour les équipes des temps de concertation pour déterminer une position commune sur la question de l'évaluation et de sa communication aux élèves et leurs parents.

- **gérer l'hétérogénéité du public participant au projet.**

Certaines équipes se sont interrogées et formées aux différents types d'intelligence, modes de pensées et d'appropriation pour répondre adéquatement aux besoins spécifiques des élèves.

Les équipes pédagogiques ont cherché à susciter la motivation chez les élèves à travers la notion de projet collectif ou individuel, en prenant en compte les différences existant entre les élèves.

- **envisager le 'rapport au savoir' à travers l'approche par projet.**

Les équipes pédagogiques se sont interrogées sur la question des prérequis nécessaires ou suffisants pour la mise œuvre d'une approche par projet. Devaient-ils travailler sur les prérequis ou sur des apprentissages neufs, en tenant compte de la diversité des élèves? La réponse à cette question était liée à la définition des savoirs conceptuels attendus dans la mise en œuvre du projet.

- **favoriser un enseignement adapté à l'approche par projet.**

Nous avons constaté que les équipes adoptaient davantage un enseignement modulaire que linéaire, organisant des unités d'apprentissages sur les objectifs visés sur le projet. Cette option nécessitait le développement d'un travail collaboratif entre enseignants et la mise en place de conditions organisationnelles spécifiques aux différents projets par la direction.

Au niveau du champ identitaire.

Implanter une approche par projet questionne l'identité des acteurs scolaires et plus spécifiquement suppose de :

- **adapter sa posture en fonction de la place occupée dans le dispositif 'approche par projet'.**
Nous avons constaté que parmi les trois postures envisagées dans le modèle l'approche par projet. Les enseignants ont été amenés à développer un module d'apprentissages spécifique à un projet, à une classe, à une école. Cette approche a nécessité également un travail fédérateur autour d'un projet commun impliquant pour certains membres de l'équipe éducative un changement de posture. Ainsi, le questionnement sur la mobilisation des postures d'acteur et d'auteur semble essentiel dans la mise en place d'un dispositif basé sur l'approche par projet.
- **questionner ses représentations au niveau de l'enseignement, de l'équipe et de l'élève.**
L'approche par projet a induit dans plusieurs établissements une modification des représentations de l'équipe éducative sur l'équipe porteuse d'un projet. Les représentations que les acteurs de l'éducation pouvaient se faire des apprentissages, de l'enseignement et des élèves se sont trouvées modifiées au cours du processus inhérent à l'approche par projet. Ces modifications étaient liées au passage d'un enseignement linéaire à un enseignement modulaire, du développement de la participation de l'élève en tant qu'acteur, d'une transition d'un travail individuel à un travail collaboratif entre enseignants.
- **développer des facettes identitaires en fonction de la nature du projet.**
Parmi les quatre facettes identitaires, les équipes pédagogiques ont développé davantage les facettes éducatives et des apprentissages dans ce type de dispositif. En effet, pour le bon fonctionnement du projet, il leur était nécessaire d'établir une relation citoyenne entre les élèves mais aussi de prendre en considération la relation qui se construit entre un adulte et un adolescent au sein d'un cadre éducatif. Il s'agissait également pour les enseignants d'assurer une qualité des apprentissages en vue de répondre aux objectifs du projet, en accordant une place à l'apprenant, en variant les méthodes d'apprentissages et en soutenant le processus d'apprentissage.
- **envisager le développement professionnel au service de l'approche par projet.**
L'approche par projet a amené les acteurs de l'éducation à questionner leur plan de formation non seulement individuel mais aussi collectif en fonction des besoins émergeant des projets. Cette manière de travailler l'approche par projet a stimulé certains établissements à envisager la mise en place de groupes d'analyse de pratiques

professionnelles, de co-développement professionnel, de gestion de groupe et de l'hétérogénéité, favorisant une démarche réflexive au sein des établissements.

Au niveau du champ organisationnel.

Le fonctionnement de l'établissement a lui aussi été questionné. Plus spécifiquement, il s'agissait de :

- **développer un leadership facilitateur**

Nous avons constaté que le chef d'établissement joue un rôle important dans le fonctionnement d'une approche par projet au niveau du soutien de l'équipe et du projet, de la mise en place des conditions organisationnelles favorisant le travail collaboratif, de la communication en interne et en externe et de la cohérence des objectifs de l'approche avec le projet d'établissement. Les équipes de direction ont adopté davantage une gestion horizontale de l'établissement permettant aux équipes pédagogiques de développer des projets et de les concrétiser.

Nous avons observé aussi que le rôle du directeur dans le cadre de l'approche par projet impliquait d'envisager les fonctions de pilotage, de maintenance, et d'interface. Ces dernières pouvant être déléguées ou assurées, totalement ou partiellement, par un coordinateur.

- **exploiter les conditions organisationnelles qui permettent aux acteurs de développer le travail collaboratif**

Certaines conditions semblent nécessaires pour rendre possible le travail collaboratif entre enseignants et garantir le bon fonctionnement de l'équipe. Un temps de concertation minimum étant nécessaire, certains établissements ont organisé un temps dans l'horaire consacré à la concertation ou à la coordination. Cependant, des temps de concertation informels sont apparus comme des indicateurs de la motivation et de l'investissement de l'équipe par rapport à l'approche.

Les établissements ont dû mettre en place des moyens de communication adaptés pour favoriser l'échange entre les membres de l'équipe et assurer une cohérence entre les actions de chacun.

- **créer et reconnaître une nouvelle fonction 'éducative' au sein de l'approche par projet**

Dans certains établissements, la nature et l'ampleur du projet a favorisé l'émergence d'une fonction de coordination d'équipe et du projet. Dans les établissements accompagnés, le statut lié à la fonction est parfois reconnu officiellement mais pas toujours valorisé par des heures de coordination.

- **organiser une structure du 1^{er} degré adaptée à la mise en œuvre des projets et cohérente avec les objectifs visés**

Pour concrétiser cette approche dans des modules, des activités spécifiques ou transdisciplinaires, certains établissements scolaires ont modifié ou adapté la configuration du 1^{er} degré, en utilisant les marges de liberté données par l'institutionnel à destination de l'organisationnel (cfr. deuxième rapport intermédiaire). Certains établissements ont développé cette approche par projet pour les classes complémentaires afin de travailler

autrement les apprentissages et répondre de manière plus spécifique aux besoins des élèves, en utilisant la flexibilité de la grille horaire et du contenu laissés aux classes complémentaires.

Les établissements ont inscrit cette approche dans l'organisation des quatre heures d'activités complémentaires soit en regroupant les heures à travers des modules, soit en combinant les activités entre elles pour se centrer sur un projet commun, soit en 'semestrialisant' les activités complémentaires.

- **mobiliser les ressources humaines et les ressources matérielles nécessaires à l'adoption d'une approche par projet.**

Certains établissements bénéficiant de l'encadrement différencié disposaient de moyens supplémentaires en termes d'heures et de ressources humaines et matérielles pour concrétiser la mise en place de ce type d'approche.

Le rôle du chef d'établissement s'est avéré important dans la mobilisation des enseignants pour fédérer une équipe autour d'un projet, dans la mise à disposition de ressources matérielles nécessaires (locaux, horaires, matériels didactiques, moyens financiers,...), mais aussi dans la recherche de partenaires privilégiés internes ou externes à l'école en termes de ressources

- **impliquer les partenaires extérieurs dans les projets pour favoriser l'orientation et la socialisation des élèves.**

Cette approche a été l'occasion pour les équipes pédagogiques d'envisager un partenariat avec les acteurs extérieurs de l'éducation (AMO, des professionnels, des centres de formation professionnelle, planning...) en les impliquant à différentes phases du projet et en poursuivant des objectifs liés à la nature du projet (orientation, découverte, socialisation).

4.2.2.2. Le système d'évaluation continue

Les dispositifs basés sur un système d'évaluation continue se caractérisent par un décloisonnement entre les deux années du 1^{er} degré, donnant la possibilité aux élèves d'avancer à leur rythme et d'acquérir les compétences sur les deux ans. Le 1^{er} degré commun, ainsi conçu, est considéré comme le continuum du primaire/fondamental adoptant les principes liés à l'évaluation continue des compétences. Ces dispositifs peuvent revêtir des formes différentes dépendantes du contexte de l'établissement scolaire, en modifiant l'organisation du 1^{er} degré. Un des objectifs consiste à amener tous les élèves à passer le CE1D au terme de deux années passées dans le degré en respectant leur rythme d'apprentissage et en adoptant des méthodes adaptées aux besoins spécifiques des élèves.

Ce système d'évaluation continue a des implications organisationnelles mais aussi pédagogiques et identitaires puisqu'il nécessite de la part des enseignants d'envisager et de travailler les compétences sur le degré et non sur une année, en développant une logique davantage collective et formative.

Au niveau du champ pédagogique.

Nous avons pu constater que ces dispositifs d'évaluation continue reposent sur différentes options :

- **faire varier et adapter la méthodologie aux objectifs visés par l'évaluation continue.**
Nous avons pu constater que lorsqu'il y a passage automatique de la 1^{ère} C à la 2^{ème} C, on supprimait la session d'examens de juin de 1^{ère} C et cela permettait d'entraîner les compétences disciplinaires plusieurs fois sur le cycle.
- **envisager les questions liées à l'évaluation en rapport avec l'évaluation continue.**
Le fait de travailler, pour certaines équipes, sur un cycle de deux ans offre la possibilité aux élèves d'appréhender une compétence disciplinaire deux ou trois fois dans une même famille de situations avant d'être confronté à une évaluation à valeur certificative. Ce système engendre des questions liées au respect du programme, à la motivation des élèves sur l'ensemble du cycle, à la communication de l'évaluation continue aux parents et à l'adéquation du bulletin avec un tel système.
Deux établissements ont mis en place deux sessions d'examens rapprochées d'un mois en fin de cycle. L'objectif de la première session est de distinguer les élèves qui maîtrisent ou qui ne maîtrisent pas les compétences disciplinaires attendues en fin de cycle. Pour les premiers, des activités de dépassement sont proposées à la suite de la première session, tandis que les seconds sont invités à suivre des remédiations ciblées entre les deux sessions en vue de réussir cette deuxième session
- **gérer l'hétérogénéité du public impliqué par l'évaluation continue.**
Certaines équipes ont pu prendre le temps de s'interroger sur les diverses formes d'intelligences développées par leurs élèves et de les identifier. Ces équipes ont élaboré des activités pédagogiques qui tenaient compte de la théorie de Gardner sur les formes d'intelligences.
- **envisager le 'rapport au savoir' en rapport avec l'évaluation continue.**
L'observation de l'évaluation continue portant sur le cycle vise autant la vérification de la maîtrise par les élèves de savoirs conceptuels que de savoirs factuels. Nous pouvons également constater qu'à travers l'évaluation continue, les enseignants identifient des difficultés qui portent sur des apprentissages nouvellement développés dans les diverses disciplines du 1^{er} degré commun, mais aussi et surtout sur des prérequis non maîtrisés et qui freinent les nouveaux apprentissages.
- **favoriser un enseignement en rapport avec l'évaluation continue.**
Nous avons constaté que certaines écoles envisageaient le 1^{er} degré commun comme un continuum primaire/secondaire. Cette gestion d'un enseignement linéaire permet à partir de concertations une certaine cohérence verticale entre le dernier cycle de l'école primaire et le 1^{er} degré commun du secondaire. Des formes d'enseignements modulaires ont également été observées, et sont majoritairement développées dans le cadre des activités complémentaires.

Au niveau du champ identitaire.

Ces dispositifs d'évaluation continue conduisent les enseignants à :

- **revoir leur posture en fonction du dispositif d'évaluation continue**
Ce dispositif a amené les enseignants à se questionner sur la manière de gérer le système d'évaluation centré un programme disciplinaire, et qui répond aux exigences en termes de compétences et de connaissances. Ils ont réfléchi aux marges de liberté dont ils disposaient pour proposer un système d'évaluation continue qui favorise le respect des rythmes d'apprentissage différents des élèves et donne un 'autre statut' à l'erreur. Ce système d'évaluation a nécessité une réflexion sur un projet commun d'évaluation au sein de l'établissement scolaire et a sollicité la posture 'd'agent de savoirs' chez les enseignants, mais a aussi mobilisé les postures 'd'acteurs' et 'd'auteurs'. Ces postures sont nécessaires au maintien de la cohérence entre les exigences décrétales en matière d'évaluation et la mise en place de dispositifs d'évaluation continue innovants.
- **modifier leurs représentations en ce qui concerne l'élève, l'enseignant et l'enseignement**
Les représentations des acteurs de l'éducation en ce qui concerne les apprentissages, les élèves et le rôle de l'enseignant ont été interrogées par la mise en place d'un système d'évaluation continue, et ce, en lien même avec ce dispositif d'évaluation à savoir : la mise en évidence de rythmes variables selon les élèves pour acquérir les compétences attendues, une remise en question des méthodes d'apprentissage pour atteindre les compétences visées, et un questionnement sur la fonction, le sens, et les objectifs mêmes de l'évaluation.
- **questionner les facettes identitaires en lien avec le système d'évaluation continue**
Le système d'évaluation a interpellé la facette du 'contenu-savoir' à apprendre par les élèves. Nous avons aussi constaté que la facette 'des apprentissages' qui permet de proposer un dispositif soutenant le développement des compétences des élèves donne une place essentielle à l'apprenant, à son rythme d'apprentissage et aux méthodes adaptées à ses besoins spécifiques. Ces facettes ont été largement sollicitées dans le cadre du système d'évaluation continue.
- **questionner son développement professionnel à partir de la mise en place d'un système d'évaluation continue.**
Confrontés à des questions en lien avec le respect du programme, ainsi qu'aux rythmes d'apprentissage différents des élèves et à la mise en place de l'évaluation continue, les acteurs de l'éducation ont été nombreux à questionner leur plan de formation au niveau de besoins liés à une bonne compréhension et une gestion cohérente de ce dispositif d'évaluation continue tant au niveau de son organisation, de ses objectifs que de sa communication entre les différents partenaires (élèves, enseignants, parents, équipe de direction).

Au niveau du champ organisationnel.

La mise en place de ce type de dispositif a nécessité pour les établissements une redéfinition organisationnelle voir structurelle du 1^{er} degré et de son fonctionnement et plus spécifiquement de :

Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire

- **développer un leadership 'partagé et systémique' pour favoriser une vision collective et commune sur le 1^{er} degré**

Les établissements mettant en place le système d'évaluation continue sur le degré ont développé une réflexion collective sur la philosophie même du 1^{er} degré guidé par le chef d'établissement. Il s'agissait de construire une vision commune sur l'approche par compétences au niveau d'un degré (plus d'une classe) et de clarifier la notion de redoublement. La direction avait pour rôle de veiller à la cohérence entre cette vision collective et le projet d'établissement et pédagogique. De plus, la direction devait assurer une bonne communication en interne de cette réflexion collective sur le degré, informer les parents sur le fonctionnement et les objectifs du système, et établir des liens entre l'établissement et son environnement. Le chef d'établissement, en concertation avec son équipe pédagogique, a défini un plan de formation en lien avec le système d'évaluation continue répondant aux besoins spécifiques des enseignants du 1^{er} degré et de l'équipe.

- **développer le fonctionnement en équipe au sein du 1^{er} degré en mettant en place les conditions organisationnelles favorables.**

Envisager de travailler les compétences et les évaluer sur le degré a conduit les équipes pédagogiques à développer un fonctionnement en équipe. Les enseignants ont mis en commun les compétences travaillées au sein de chaque discipline et ont dégagé les compétences transversales pour favoriser la cohérence de l'action pédagogique. Ces moments de concertation et de travail collaboratif ont dû être envisagés anticipativement pour mettre en place le dispositif fixant des objectifs communs, des pratiques et des stratégies cohérentes, une planification des temps de concertation au cours de l'année, des outils de communication pouvant rendre compte du parcours de l'élève sur le degré.

- **mettre en place une fonction de coordinateur de l'équipe pédagogique.**

Certains établissements ont mis en place une fonction de coordinateur au sein du 1^{er} degré pour favoriser et soutenir le fonctionnement de l'équipe pédagogique et constituer l'interface entre la direction et l'équipe éducative. Quelques heures attribuées à la fonction sont prises sur le NTPP ou prestées de manière bénévole par un membre volontaire.

- **organiser la configuration du 1^{er} degré en accord avec le système d'évaluation continue**

Les établissements scolaires ont dû réorganiser la structure de leur 1^{er} degré pour adopter le système d'évaluation continue soit en supprimant la première année complémentaire soit en l'intégrant dans la deuxième année commune. Dans certains établissements, le passage se fait automatiquement de 1^{ère} en 2^{ème} en gardant le même groupe classe et la même équipe d'enseignants.

Pour certains établissements, la mise en place de ce dispositif a nécessité de revoir l'organisation des sessions d'examen, soit en supprimant la session en fin de 1^{ère} année, soit en organisant un système de double session permettant la mise en place d'un dispositif de remédiation.

- **mobiliser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la mise en place du système et à sa pérennité.**

Les ressources humaines concernaient l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative du 1^{er} degré pour la mise en place du dispositif. Les ressources matérielles mobilisées étaient variées et participaient au bon fonctionnement du dispositif : gestion des locaux, mise à disposition d'outils pédagogiques et didactiques variés, construction d'un bulletin adapté au degré, développement de moyens de communication en interne, investissement dans des locaux réservés à la concertation entre enseignants,

- **impliquer les partenaires extérieurs pour participer au développement des compétences et favoriser l'orientation positive des élèves dans leur formation.**

Ce dispositif impliquant de la part des enseignants de travailler autrement les compétences favorise l'ouverture de partenaires extérieurs pouvant aider les élèves à découvrir d'autres activités et envisager un parcours scolaire porteur de sens. Ces partenaires peuvent être des membres d'AMO ou de centres de documentation, des professionnels venant témoigner de leur activité, des représentants d'écoles environnantes venant proposer leurs différentes options et filières. D'autres partenaires ont également été associés au dispositif pour répondre à la problématique du décrochage scolaire et social, en pouvant envisager une action cohérente avec l'école sur les deux années du degré (AMO, SAJ, centre d'accueil,)

4.2.2.3. Le soutien individuel.

Les dispositifs mettant en place un soutien individuel peuvent adopter des formes et des modalités différentes : coaching scolaire, tutorat, accompagnement individuel. Cependant, tous ces dispositifs visent à aider les élèves à dépasser leurs difficultés en développant avec eux une relation personnalisée. L'individualisation, nécessaire à la démarche de soutien, implique un intérêt particulier pour l'élève et permet de cibler au mieux ses difficultés et ses besoins pour apporter une aide adaptée à la situation. Certains établissements vont organiser ce type de dispositif pour tous les élèves en difficulté, d'autres pour une catégorie déterminée par l'appartenance à une année complémentaire ou par un cursus scolaire ciblé. Ces dispositifs basés sur le soutien individuel nécessitent des aménagements organisationnels, mais également des modifications d'ordre pédagogique et identitaire.

Au niveau du champ pédagogique.

Nous avons pu constater que ces dispositifs de soutien individuel reposent sur différentes options :

- **faire varier et adapter la méthodologie aux objectifs visés par le soutien individuel.**
Les écoles qui organisent du soutien individuel visent majoritairement une aide méthodologique (remise des cours en ordre, utilisation du journal de classe, planification du travail, comment étudier ?, ...)
- **envisager les questions liées à l'évaluation en rapport avec le soutien individuel.**

Dans le cadre du soutien individuel, c'est une approche formative qui est essentiellement envisagée par les équipes porteuses de ce dispositif (enseignants, coordinateurs). L'utilisation d'un PIA est assez répandue dans ces établissements. A travers le soutien individuel, le PIA est un outil qui peut viser des objectifs pluriels et variés : aider l'élève dans ses difficultés disciplinaires ou méthodologiques, réfléchir à l'orientation, (re)valoriser l'élève, ...

Les équipes porteuses du PIA se sont généralement interrogées au niveau des objectifs à remplir par le PIA, de sa forme, de son contenu, des acteurs et auteurs, de sa détermination, du rôle de l'élève, de son accès, du temps consacré à sa construction, de sa communication, de son intégration dans le parcours scolaire de l'élève, de l'implication des enseignants .

- **gérer l'hétérogénéité du public par le soutien individuel.**

Les écoles développent diverses formes de soutien individuel en fonction des besoins des élèves. Ces soutiens individuels peuvent porter sur les dyslexies et les dyscalculies souvent avec l'intervention d'un(e) logopède, sur les stratégies d'apprentissages, sur l'estime de soi, sur la motivation, sur l'orientation, ...

- **envisager le 'rapport au savoir' en lien avec le soutien individuel.**

Le soutien individuel ne prend en considération que très ponctuellement le 'rapport au savoir disciplinaire' car c'est un objectif plutôt de remédiation. Il est seulement envisagé lorsque la demande de l'élève se situe à ce niveau et qu'il est donc incontournable d'y répondre pour conserver une relation pédagogique de confiance mutuelle, gage de la continuité du soutien individuel qui porte sur d'autres objectifs.

- **favoriser un enseignement en rapport avec le soutien individuel.**

Il s'agit ici d'un enseignement spécifiquement adapté à chaque élève.

Au niveau du champ identitaire.

Le soutien individuel a conduit les enseignants à :

- **adapter leur posture en lien avec le dispositif de soutien individuel**

Parmi les trois postures envisagées dans le modèle, le dispositif de soutien individuel s'est appuyé sur la posture 'd'agent' qui aide l'élève à acquérir les compétences exigées par le programme disciplinaire. Pour y parvenir, les enseignants ont développé également une posture 'd'acteur' pédagogique dans la mesure où ils ont souvent été amenés à développer leur liberté d'action et à travailler avec l'élève à partir de ressources adaptées à ses besoins et à ses difficultés spécifiques.

- **transformer leurs représentations de l'élève et de l'enseignement**

Les représentations que l'enseignant peut se faire des apprentissages, de l'enseignant et de l'élève ont été questionnées dans le cadre d'un soutien individuel dans la mesure où le dispositif impliquait de passer d'un enseignement collectif à un enseignement individualisé. De plus, les conditions mêmes liées à ce type de suivi de l'élève à savoir, la prise en compte des connaissances, des compétences, des difficultés, des stratégies et des canaux

d'apprentissage spécifiques de l'élève, ainsi que la remise en question d'un enseignement linéaire et uniformisé dans un temps imparti ont favorisé chez les enseignants qui ont porté ce dispositif un questionnement sur les représentations de leur métier, des apprenants et des collaborations possibles entre enseignants.

- **mettre en évidence une facette spécifique du rôle d'enseignant**
Le soutien individuel amène les enseignants à développer tout particulièrement la facette du lien ontologique en tant que relation d'un enseignant à un élève en particulier, en mettant l'accent sur l'interaction enseignant-enseigné, sur la connaissance de l'élève dans ses spécificités. Les facettes contenu-savoir et apprentissage sont également sollicitées pour potentialiser les effets positifs de ce dispositif de soutien individuel.
- **s'inscrire dans une perspective de développement professionnel**
Pour ce dispositif de soutien individuel, beaucoup d'enseignants ont exprimé une demande de soutien et de formation à ce rôle encore peu formalisé au sein des établissements scolaires, peu ou pas reconnu, et qui nécessite de leur part un engagement personnel et volontaire.

Au niveau du champ organisationnel.

La notion de soutien individuel étant assez floue au niveau des textes légaux, son organisation au sein du 1^{er} degré semble difficile à justifier nécessitant parfois des aménagements en interne. Ce qui a nécessité de :

- **mettre en place les conditions organisationnelles pour développer au sein du 1^{er} degré un dispositif de soutien individuel par un leadership soutenant.**
Nous avons constaté que pour être efficace, ce type de dispositif a dû être reconnu officiellement par le chef d'établissement et communiqué à l'ensemble de l'équipe éducative et pédagogique du 1^{er} degré. En effet, ce type de dispositif ne repose sur aucune directive institutionnelle facilitant sa mise en œuvre. La direction doit trouver les stratégies adéquates pour mettre en place ce type d'aide individuelle au sein d'une structure collective. Elle veille à ce que ce dispositif n'entrave pas le travail d'autres acteurs de l'éducation extérieurs à l'école, balise les modalités de l'intervention au cadre scolaire et définit avec les acteurs une déontologie au niveau de la conduite.
- **favoriser la concertation formelle et informelle entre les différents membres de l'équipe pédagogique.**
Dans les établissements mettant en place ce type de dispositif, tous les membres de l'équipe pédagogique et éducative sont impliqués à des niveaux différents pour assurer une cohérence de l'action et légitimer le soutien. Ces différentes implications nécessitent des moments de concertation formels (conseils de classe ou de guidance), mais aussi informels (en salle des professeurs, sur le temps de midi, heures de fourche) pour envisager des pistes d'action partagée et donner un compte-rendu sur l'évolution de l'élève.

- **insérer un dispositif de soutien individuel dans la structure et l'organisation du 1^{er} degré.**
Certains établissements ont combiné le soutien individuel avec un dispositif existant au 1^{er} degré comprenant soit les remédiations, soit des heures d'études ou pendant des heures de cours jugées plus souples au niveau du programme. De par son caractère individuel, ce type de dispositif nécessite beaucoup de souplesse organisationnelle et ne peut s'adresser en même temps à l'ensemble d'un groupe déterminé. Certains établissements ont décidé de mettre en place ce dispositif pour tous les élèves en difficulté et d'autres uniquement pour les élèves appartenant aux classes complémentaires dont la grille horaire peut être modifiée. Ce dispositif peut s'insérer également à l'intérieur des heures d'activités complémentaires ou d'études d'un élève.
- **créer et reconnaître au sein de l'établissement scolaire la fonction d'accompagnateur individuel, ou de tuteur, de coach scolaire.**
Dans quelques établissements bénéficiant de ressources supplémentaires, cette fonction est remplie par un agent du CPMS. Dans les autres établissements, la fonction est occupée par un enseignant volontaire ou un éducateur. Le statut n'étant pas défini, et la formation encore peu développée, peu de personnes se portent volontaires pour en assumer la fonction.
- **utiliser les ressources humaines internes compétentes et volontaires.**
Ce type de dispositif implique la participation volontaire des personnes. La direction va mobiliser les ressources essentiellement à travers la communication du projet et la mise en évidence de la nécessité d'envisager des solutions plus adaptées aux situations vécues par certains élèves. La formation à l'accompagnement peut également favoriser l'engagement de certains membres de l'équipe dans ce type de dispositif.
- **impliquer des partenaires extérieurs pour répondre à des difficultés sortant du cadre scolaire.**
Certaines difficultés ciblées par la personne en charge du soutien individuel dépassent le cadre scolaire et nécessitent d'impliquer des professionnels extérieurs à l'établissement. Cette démarche s'opérationnalise par le biais du CPMS ou du directeur de l'établissement déchargeant l'accompagnateur d'un rôle qui dépasse ses compétences. L'implication de partenaires extérieurs nécessite une bonne connaissance des différentes actions éducatives et des compétences des partenaires extérieurs.

4.2.2.4. Les remédiations.

Nous avons observé que chaque établissement scolaire a mis en place un dispositif de remédiation au 1^{er} degré, afin de répondre à des besoins spécifiques, en fonction du public, du type d'enseignement et des ressources disponibles. Il y a donc autant de dispositifs de remédiation que d'établissements scolaires. Les objectifs officiels visés par les dispositifs de remédiation sont la réussite de tous en adaptant les moyens aux besoins de chacun. Dans un rapport précédent, nous les avons regroupés en fonction du type d'intervention qu'ils impliquent : remédiations immédiates sur la matière, remédiations disciplinaires, méthode de travail, remédiations orthopédagogiques, remédiations ciblées entre deux sessions d'examens.

Nous pouvons analyser le dispositif 'remédiation' à travers les trois champs organisationnel, pédagogique et identitaire du modèle construit (*cf* p.17) pour mettre en évidence les conditions favorables à sa mise en place, en questionnant les différentes composantes des champs et leurs interactions.

Au niveau du champ pédagogique.

Ces différents dispositifs de remédiation mis en œuvre ont impliqué des approches pédagogiques multiples et adaptées de manières différentes pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Nous avons pu constater que ces dispositifs de remédiation reposent sur différentes options :

- **faire varier et adapter la méthodologie aux objectifs visés par la remédiation.**
Diverses formes de remédiations ont été relevées portant sur par exemple, la gestion mentale, les intelligences multiples, des approches ludiques, la méthode de travail, les savoirs et compétences disciplinaires.
- **envisager les questions liées à l'évaluation en rapport avec la remédiation.**
La remédiation vise très majoritairement à aider l'élève en vue des évaluations à valeur certificative.
- **gérer l'hétérogénéité du public par la remédiation.**
L'idéal poursuivi dans de nombreuses situations de remédiations est de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque élève. La question principale des acteurs en lien avec la remédiation est de déterminer le nombre d'élèves pouvant bénéficier de la remédiation et de savoir sur quoi devra porter la remédiation en fonction du profil de chaque élève.
- **envisager le 'rapport au savoir' dans le cadre de la remédiation.**
La remédiation vise entre autres choses à aider les élèves dans l'apprentissage des savoirs et compétences disciplinaires.
Le travail mené avec les élèves porte autant sur des savoirs conceptuels que factuels.
Les enseignants du 1^{er} degré commun qui travaillent dans le cadre de la remédiation ont mis en évidence le fait qu'ils devaient surtout travailler sur des prérequis non maîtrisés plutôt que sur les nouveaux apprentissages abordés en classe.
- **favoriser un enseignement en rapport avec la remédiation.**
La remédiation tend davantage vers un enseignement modulaire ciblant un ou plusieurs objectifs à traiter lors des séances de remédiations

Au niveau du champ identitaire.

Pour les enseignants qui s'inscrivent dans ce dispositif, cela suppose de :

- **revoir sa posture en fonction d'un travail de remédiation avec les élèves**
Dans le cadre du dispositif de remédiation, les enseignants ont été amenés à changer le mode de relation établi avec les élèves et à s'interroger sur les mécanismes en œuvre qui génèrent les difficultés d'apprentissage. Leur posture professionnelle s'en est trouvée

questionnée. Les enseignants ont sollicité les trois postures à la fois celle 'd'agent' en lien avec le contenu matière, celle 'd'acteur' en recherche de nouvelles ressources pour soutenir le dispositif de remédiation et celle 'd'acteur', innovant à la fois sur le contenu même des compétences à acquérir mais aussi sur de nouvelles pratiques de soutien aux apprentissages.

- **s'interroger sur ses représentations au niveau de l'enseignement, de l'équipe, des élèves**
Les dispositifs de remédiation mis en place dans les établissements scolaires ont amené les enseignants à questionner leurs représentations de l'enseignement, des élèves, de l'équipe pédagogique, des parents, et le cas échéant des partenaires 'extérieurs', partie prenante des remédiations. Ils ont permis aux enseignants de s'interroger sur les difficultés spécifiques des élèves et sur l'intérêt de privilégier l'écoute des problèmes scolaires qu'ils rencontrent, de comprendre ce qui leur pose problème, de mettre en place des temps de concertation avec les autres enseignants et partenaires afin de favoriser la cohérence des remédiations.
- **développer des facettes identitaires en fonction des dispositifs de remédiation**
Dans le dispositif de remédiation, de par sa nature même, les interventions entre l'enseignant et les élèves ont fait une place importante au 'contenu-savoir' à faire connaître. Nous avons constaté que la facette 'apprentissage' était elle aussi fortement sollicitée dans la mesure où l'enseignant se centre sur des interventions de soutien et d'aide aux apprentissages, spécifiques et adaptées au plus près aux difficultés et aux besoins des élèves.
- **s'inscrire dans une perspective de développement professionnel.**
Nous avons constaté des demandes de formation liées au dispositif des remédiations qui pour être efficaces devaient permettre la communication entre enseignants, l'échange d'informations sur les élèves, le partage de ressources, ainsi que la communication et la collaboration entre les différents acteurs de l'école. Plus précisément, le besoin de formation s'est manifesté en ce qui concerne la gestion de la communication entre enseignants-élèves-parents-intervenants 'extérieurs', la création d'outils qui soutiennent le travail de remédiation mais aussi de formations sur le sens des dispositifs de remédiation.

Au niveau du champ organisationnel.

La mise en place d'un dispositif de remédiation a nécessité pour les établissements scolaires des aménagements organisationnels et des conditions spécifiques, à savoir :

- **favoriser et reconnaître le dispositif de remédiation à travers un leadership adapté.**
Nous avons observé l'importance du rôle du chef d'établissement dans la mise en place d'un dispositif de remédiation et sa nature principalement organisationnelle. En effet, le chef d'établissement favorise l'implémentation de ce type de dispositif par la reconnaissance du statut du professeur remédiant, par l'institutionnalisation sur le long terme du dispositif, par l'octroi d'heures NTP, par la gestion des ressources matérielles et humaines, et par l'évaluation de ce qui est mis en place. La définition des dispositifs implémentés au sein du 1^{er} degré, impulsée ou soutenue par la direction, correspond à une vision commune de l'équipe pédagogique à laquelle les professeurs participent en accord avec le projet d'établissement.

- **développer le travail collaboratif au sein des équipes pédagogiques en charge d'un dispositif de remédiation.**

Nous avons observé que ce type de dispositif, pour qu'il réponde au mieux aux difficultés des élèves, requérait au certain niveau de concertation entre les membres de l'équipe pédagogique du 1^{er} degré. Ce dispositif peut impliquer un nombre important d'acteurs scolaires : enseignant d'une discipline, le conseil de guidance ou de classe, personne en charge de la remédiation, le coordinateur du dispositif, la personne en charge du soutien individuel, l'agent du CPMS, l'élève, les parents,... La concertation favorise la cohérence de l'action pédagogique mise en place et développe une vision collective intégrée au processus de remédiation.

Echanger des informations sur ce qui se passe en classe, préciser les lacunes, identifier les élèves qui ont besoin de remédiation, tous ces éléments paraissent indispensables aux équipes pour qu'un dispositif fonctionne de manière constructive. Des moyens et des conditions de communication entre les partenaires semblent nécessaires et peuvent varier selon la nature de l'intervention et l'établissement scolaire (PIA, dossier informatique, portfolio, carnet de communication, journal de classe)

- **créer et reconnaître au sein de l'établissement scolaire la fonction de remédiateur et de coordinateur.**

Certains établissements scolaires reconnaissent le statut des personnes en charge de la remédiation pour garantir une plus grande stabilité des équipes. Cette reconnaissance valorise le travail de remédiation et permet de travailler avec des personnes davantage volontaires et formées à la remédiation.

La fonction de coordinateur semble s'imposer dans la mise en œuvre de dispositifs impliquant un grand nombre de partenaires et favoriser la cohérence de l'action de remédiation et de son suivi.

- **aménager l'organisation du 1^{er} degré pour mettre en place un dispositif de remédiation efficace**

Pour mettre en place un dispositif de remédiation, la majorité des établissements scolaires se basent sur les différentes possibilités inscrites dans les textes légaux : possibilité d'adapter la grille horaire en fonction des besoins pour les classes complémentaires, l'utilisation des deux heures supplémentaires à l'horaire pour tous les élèves, l'utilisation des activités complémentaires.

Les différents dispositifs ont nécessité également des aménagements au niveau de l'organisation du temps scolaire, des grilles horaires des élèves, des grilles horaires des professeurs impliqués (évitant ainsi le bénévolat), de la composition de groupes d'élèves en fonction des types de difficultés ou des niveaux, ou des disciplines traitées

- **mobiliser les ressources humaines et les ressources matérielles utiles à la mise en place d'un dispositif de remédiation.**

Il revient au chef d'établissement de mobiliser les ressources humaines capables de répondre adéquatement aux difficultés ciblées des élèves, c'est-à-dire constituer une équipe de

professeurs motivés, expérimentés et formés. Cette mobilisation suppose la reconnaissance de la fonction des personnes impliquées dans un dispositif de remédiation.

Au niveau des ressources matérielles, la mise en place d'un dispositif de remédiation nécessite essentiellement une disponibilité des locaux bien définis aux différents acteurs et outillés en fonction du type d'intervention. Il s'agit également de mettre à disposition des différents partenaires des outils et des moyens de communication efficaces (valves, intranet, PIA, cahier de liaison,...)

- **impliquer d'autres partenaires et des professionnels présentant des compétences psychopédagogiques.**

Certains dispositifs ont nécessité la participation au sein de l'établissement de partenaires extérieurs pour répondre aux besoins spécifiques des élèves pour lesquels les enseignants ne sont pas compétents : logopèdes, psychopédagogues,..... Cette collaboration s'est construite souvent par le biais des agents du CPMS attachés à l'établissement, nécessitant des moments de concertation entre les partenaires et les membres de l'équipe pédagogique. Les parents sont appelés à être parties prenantes du dispositif sans que leur rôle ne soit clairement défini au niveau du suivi, du soutien, ou d'une participation plus active dans le dispositif.

4.2.3. Synthèse des conditions favorables à l'implantation de dispositifs innovants au sein du 1^{er} degré.

Identification de conditions favorables pour la mise en œuvre de dispositifs innovants au sein du 1^{er} degré commun

	Dispositif approche par projet	Dispositif évaluation continue	Dispositif soutien individuel	Dispositif remédiation
Champ organisationnel	<p>Travail collaboratif</p> <p>Temps de concertation organisé et/ou informel (cohérence)</p> <p>Temps et moyens de communication</p> <p>Nouvelles fonctions (Ex. coordinateur, ...)</p> <p>Adaptation de la structure du 1^{er} degré en fonction des projets et du cadre institutionnel (ex. : les activités compl.)</p> <p>Recherche de partenaires privilégiés internes et externes</p>	<p>Réflexion collective</p> <p>Vision commune de l'évaluation</p> <p>Travail collaboratif</p> <p>Temps de concertation organisé et/ou informel (cohérence)</p> <p>Nouvelles fonctions (Ex. coordinateur, ...)</p> <p>Adaptation de la structure du 1^{er} degré en fonction des projets et du cadre institutionnel (ex. : les sessions d'examens)</p> <p>Adaptation du bulletin</p> <p>Recherche de partenaires privilégiés internes et externes</p>	<p>Valorisation du dispositif au sein de l'équipe éducative</p> <p>Travail collaboratif</p> <p>Temps de concertation organisé et/ou informel (cohérence)</p> <p>Adaptation de la structure du 1^{er} degré en fonction des projets et du cadre institutionnel (remédiations, heures d'étude ou de cours)</p> <p>Emergence possible de nouvelles fonctions (Ex. tuteur, ...)</p> <p>Recherche de partenaires privilégiés internes et externes</p>	<p>Valorisation du dispositif au sein de l'équipe éducative</p> <p>Vision commune de la remédiation</p> <p>Nombre important d'acteurs variés</p> <p>Temps de concertation organisé et/ou informel (cohérence)</p> <p>Temps et moyens de communication</p> <p>Nouvelles fonctions (Ex. coordinateur, ...)</p> <p>Adaptation de la structure du 1^{er} degré en fonction des projets et du cadre institutionnel (ex. : les activités compl.)</p> <p>Recherche de partenaires privilégiés internes et externes</p>
Champ identitaire	<p>Approche fédératrice autour du projet</p> <p>Postures d'acteur et d'auteur</p> <p>Questionnement sur les représentations sur l'élève et le rôle de l'enseignant</p> <p>Mise en évidence des facettes éducatives et des apprentissages</p> <p>Emergence de besoins de formation et d'analyse réflexive</p>	<p>Questionnement sur les fonctions de l'évaluation</p> <p>Postures d'acteur et d'auteur</p> <p>Mise en évidence de la facette des apprentissages</p> <p>Emergence de besoins de formation</p>	<p>Posture d'agent (aide) et d'acteur (proposer des solutions)</p> <p>Questionnement sur la relation pédagogique</p> <p>Développement de la facette ontologique, des facettes du contenu et des apprentissages</p> <p>Emergence de besoins de formation</p>	<p>Posture d'agent (aide dans la matière), d'acteur (proposer des solutions) et auteur (proposer de nouvelles méthodes d'apprentissages)</p> <p>Questionnement sur l'enseignement, les élèves, l'équipe, ...</p> <p>Développement des facettes contenu et des apprentissages</p> <p>Emergence de besoins de formation</p>
Champ pédagogique	<p>Méthodologie transdisciplinaire</p> <p>Participation de tous les acteurs</p> <p>Travail de groupe</p> <p>Planification des étapes du projet</p> <p>Evaluation du processus et/ou de la production</p> <p>Prise en compte des intelligences multiples et des stratégies d'apprentissage</p> <p>Identifications des prérequis</p> <p>Enseignement modulaire</p>	<p>Session(s) en fin de cycle</p> <p>Entraînement des compétences avant l'évaluation à valeur certificative</p> <p>Réflexions sur les outils de communication de l'évaluation</p> <p>Prise en compte des intelligences multiples et des stratégies d'apprentissage</p> <p>Identifications des prérequis</p> <p>Enseignement modulaire dans les activités complémentaires</p>	<p>Objectifs liés à la méthode de travail</p> <p>Approche formative</p> <p>Relation pédagogique basée sur la confiance mutuelle</p> <p>Mise en place d'un PIA pour les élèves en difficultés</p> <p>Soutien en fonction des besoins spécifiques de l'élève</p>	<p>Objectifs disciplinaires (compétences, savoirs conceptuels et factuels) et liés à la méthode de travail</p> <p>Prise en compte des intelligences multiples et des stratégies d'apprentissages</p> <p>La remédiation porte majoritairement sur des prérequis non maîtrisés</p> <p>Enseignement modulaire au service de l'enseignement linéaire</p>

5. Collaboration avec les Hautes Ecoles

Au cours de cette recherche-accompagnement, nous avons développé un travail de collaboration avec quatre Hautes Ecoles : HELMo, HENALLUX, Haute Ecole Albert Jacquard, et la Haute Ecole Paul Henri Spaak. L'objectif de ce partenariat visait d'une part , à informer la formation initiale des pratiques mises en œuvre par les établissements scolaires en termes de différenciation pédagogique au 1^{er} degré et des ajustements de pratiques opérés par les écoles face au changement imposé ou émergent, d'autre part à connaître les différentes approches proposées aux étudiants des Hautes Ecoles par rapport à la différenciation. Il s'agissait de mettre en lien les différentes pratiques du terrain et celles enseignées dans la formation initiale.

Cette collaboration entre la recherche et la formation initiale peut se justifier par la nécessité de donner du sens aux changements imposés par les réformes ou créés au sein même des écoles, ainsi qu'à leurs répercussions sur les pratiques des enseignants et des futurs enseignants.

Des modalités de collaboration ont été établies entre les partenaires et les objectifs de chacun définis. Plusieurs axes de travail ont été développés sur les 18 mois de collaboration : des réunions mensuelles basées sur des échanges de pratiques en termes de différenciation pédagogique et d'inclusion, la conception et l'organisation d'une journée d'échanges et de formation et la réalisation de modules de formation à destination de la formation initiale et continue.

- Les échanges entre les partenaires

Les différents partenaires se sont réunis les premiers lundis de chaque mois pour développer un travail de réflexion, d'analyse et de production sur la thématique de la différenciation pédagogique, de l'accrochage scolaire et de la pédagogie inclusive en lien avec le projet de différenciation pédagogique au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire.

- Journée du 7 mai

Ce projet est né de la collaboration entre les quatre Hautes Ecoles impliquées dans le projet 1^e degré et le DET. Les objectifs de cette journée d'échange étaient de permettre aux étudiants des HE et aux enseignants des 17 écoles du projet 1^e degré de faire connaître et de découvrir des processus de différenciation pédagogique. Ceux-ci sont mis en place au sein des écoles en projet ou relèvent d'initiatives développées par les étudiants des HE dans le cadre de leur formation et de leurs stages.

Cette journée de formation a constitué un lieu de rencontres et d'échanges entre des enseignants expérimentés et des enseignants en formation sur la thématique de la différenciation pédagogique.

Les présentations et les informations faites dans le cadre de quatorze ateliers ont été l'occasion de débattre et de réfléchir aux propositions de différenciation et d'inclusion pédagogiques, de s'enrichir des idées et des outils présentés lors des ateliers, des interventions, des interactions entre les différents participants. Ces quatorze ateliers ont traité des thématiques suivantes :

1. *Construire des projets transdisciplinaires pour le mieux-être et la qualité des apprentissages (I.E.T. Notre-Dame de Charleroi)*

2. *Croiser les regards des élèves et des enseignants : la pédagogie active au service de la différenciation (Athénée communal Léonie de Waha)*
3. *Individualiser les démarches et contractualiser (HELMo)*
4. *Grouper selon les besoins (HELMo)*
5. *Observer et appliquer ou tâtonner et agir...en ateliers (HE Paul-Henri Spaack)*
6. *Diagnostiquer les difficultés et les dépasser par la coopération (HE Paul-Henri Spaack)*
7. *Faire face aux difficultés des élèves à comprendre et à mettre en œuvre une consigne (HENALLUX)*
8. *Agir et améliorer les compétences transversales de lecture des élèves : présentation de fiches outils. (HENALLUX)*
9. *Répondre aux besoins des élèves par des outils didactiques inclusifs.(HE Albert Jacquard)*
10. *Entreprendre demain, des outils de méta-compréhension et de méta-résolution pour soutenir la création. (HE Albert Jacquard)*
11. *Gérer les apprentissages des élèves par le co-enseignement (Athénée royal Gatti de Gamond de Bruxelles)*
12. *Enseigner en milieu multiculturel : un défi, une chance... (DOA Saint-Louis Amercoeur de Liège)*
13. *Evaluer et s'(auto)corriger (HELMo)*
14. *Apprendre autrement (HELMo)*

- **Des modules de formation**

Pour finaliser ces deux années de collaboration entre les HE et le DET sur le projet de différenciation pédagogique au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire, des modules de formations initiale et continue ont été élaborés. La description de ces modules et leur contenu sont repris dans le dossier 'Complément au rapport final'.

Conclusion et perspectives

A travers cette recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire, nous avons tenté de mettre en évidence des questions posées par l'implémentation d'expériences de changement au sein des établissements scolaires au premier degré commun. Une analyse transversale des dispositifs innovants développés par 19 établissements scolaires a permis d'identifier des conditions organisationnelles favorables au développement de projets de différenciation pédagogique au niveau des établissements.

Nous nous sommes efforcés de rester au plus proche de la réalité des écoles en projet, avec pour axe central l'analyse des données recueillies au cours des accompagnements. Partant des situations pédagogiques vécues dans les établissements scolaires par les différents acteurs, nous avons élargi la problématique à un niveau plus global, en considérant l'école comme une structure sociale définie par un cadre institutionnel et s'inscrivant dans un environnement spécifique. Cependant, nous nous sommes appliqués à éviter les généralisations abusives à propos d'une réalité dont la complexité nous échappe toujours en partie.

La démarche que nous avons suivie au cours de cette recherche-accompagnement s'est déroulée en quatre phases.

Dans un premier temps nous avons récolté de manière systématique des données issues des projets innovants mis en place au sein des écoles et des leviers et freins relatifs aux expériences de changement. Des informations ont été recueillies lors des séances d'accompagnement au sein des écoles et des échanges entre les 19 établissements scolaires. Plusieurs modalités de recueil ont été mises en œuvre : des interviews des équipes de direction et des équipes pédagogiques impliquées dans les projets, une prise de connaissances des documents internes des différentes écoles, une description des éléments liés à la culture d'école, une analyse de l'évolution des projets au cours de la recherche. Plusieurs thématiques se sont dégagées comme des axes de travail sur la différenciation et sur l'implantation de projets innovants au sein du 1^{er} degré commun, touchant aux dimensions organisationnelles, pédagogiques et identitaires.

Dans un deuxième temps, à travers les projets, nous avons cherché à identifier les processus d'innovation au sein des établissements accompagnés, ainsi que les dynamiques collectives d'apprentissage qui y étaient associées. Nous avons analysé ces processus à partir des conditions organisationnelles, des pratiques pédagogiques et des facteurs identitaires. Des questionnements soulevés par l'émergence et l'implantation de ces projets dans les écoles se sont dégagés autour de l'utilisation des marges de liberté pour mettre en place un dispositif innovant, du développement d'un leadership adapté et soutenant, du passage d'une logique individuelle à une logique collective, d'une modification du rôle de l'enseignant et de ses représentations du métier, et des ajustements de pratiques.

Dans un troisième temps, nous avons construit des grilles de lecture à partir de la mise en relation des informations et données recueillies au travers de questionnaires, des échanges de pratiques et des entretiens opérés au sein des établissements scolaires. Nous avons identifié des effets des projets ressentis au sein des établissements, ainsi que des questionnements et des tensions qu'ils génèrent au sein des équipes. De plus, nous avons dégagé les critères et les indicateurs pris en compte par les différentes équipes pour évaluer leur projet au sein de leur établissement. Nous

avons également dressé un inventaire des besoins en termes de formation pour favoriser l'implantation de projets innovants et le développement de pratiques pédagogiques adaptées à leur réalité.

Ces trois phases nous ont permis de construire, dans un quatrième temps, un modèle susceptible de guider l'analyse des différents projets innovants en termes de différenciation pédagogique et d'inclusion. Ce modèle visait d'une part à produire des connaissances sur les conditions favorables au développement de projets d'innovation pédagogique. D'autre part, il visait également à aider les différents acteurs de l'enseignement à questionner leur réalité scolaire, les perspectives de changement ou les actions déjà engagées au sein de leur établissement en fonction du prescrit. Il permet également de mettre en évidence les interactions 'existantes et nécessaires' entre les champs organisationnel, pédagogique et identitaire rendant compte de la complexité du système scolaire.

Parallèlement, nous avons développé une collaboration avec des acteurs de plusieurs Hautes Ecoles pédagogiques en vue d'enrichir la recherche par les compétences spécifiques et complémentaires de chaque institution. Cette collaboration était l'occasion d'établir des liens avec la formation initiale actuelle des enseignants sur les thématiques de la différenciation, de l'orientation positive et de l'accrochage scolaire. Les rencontres mensuelles organisées avaient pour objectif de décrire les différents projets d'innovation pédagogique et de différenciation mis en place par les 19 établissements pilotes, de présenter les projets de différenciation expérimentés par les Hautes Ecoles dans le cadre de la formation initiale des étudiants, d'organiser une journée d'information et de travail sur la thématique de la différenciation pédagogique, et de créer des modules de formation initiale et/ou continue sur les thématiques développées par chaque partenaire.

De plus, des acteurs institutionnels ont été impliqués dans le projet à différents moments de la recherche-accompagnement. Cette implication a pris la forme de séances d'informations et d'échanges sur les différents projets développés par les 19 établissements scolaires.

Enfin, cette recherche-accompagnement a permis de dégager certaines perspectives relatives aux conditions favorisant le développement de projets innovants au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire à partir de dispositifs émergeant du terrain scolaire et de leur analyse.

Ces perspectives interrogent différentes dimensions du système scolaire. Celles-ci peuvent être d'ordre organisationnel, toucher aux pratiques pédagogiques, favoriser le développement professionnel des acteurs scolaires, ou encore interroger le cadre institutionnel du système scolaire au 1^{er} degré commun.

Nous avons dégagé, à travers les échanges avec les équipes de direction et les équipes pédagogiques des perspectives d'ordre organisationnel de différents niveaux, à savoir :

- La diversification du leadership et du rôle du chef d'établissement. Pour répondre aux défis actuels et envisager des expériences de changement, le directeur se voit contraint à développer dans son établissement un leadership plus collectif et plus partagé en prenant en compte la réalité du milieu et l'hétérogénéité du public.
- Le développement d'une culture participative dans l'établissement. Il s'agit de concevoir une école plus actrice de son enseignement, impliquant la participation des enseignants, des

parents, des élèves, des partenaires dans l'organisation de l'établissement comme dans la définition des valeurs à privilégier.

- La compréhension des textes légaux et l'utilisation des marges de liberté. Le développement de dispositifs innovants misant sur les ressources propres à l'établissement suppose un décodage des prescrits afin d'y déceler les éléments susceptibles de servir de leviers et de freins pour l'implantation du changement envisagé.
- Le développement de l'équipe éducative au sein de l'établissement et la mise en place des conditions organisationnelles qui le facilitent. Plusieurs éléments favorisant le fonctionnement d'équipe ont trait au développement d'une coordination pédagogique, aux possibilités d'échanges formels et informels entre les différents acteurs, au souci de cohérence et de continuité des pratiques pédagogiques, au soutien donné par la direction.
- Le développement d'échange de pratiques et de la collaboration au sein de l'équipe éducative et pédagogique. Les échanges favorisent la communication des expériences de changement entre tous les acteurs scolaires, la reconnaissance et le soutien des 'innovateurs', et le questionnement de chacun sur les pratiques mises en œuvre au sein de l'établissement.
- La configuration du premier degré et la gestion de l'hétérogénéité des groupes. L'organisation du temps scolaire et des grilles horaires peut faciliter la mise en place de dispositifs innovants.
- Le développement d'une collaboration avec les partenaires internes et externes. Ces partenaires peuvent favoriser une cohérence des actions pédagogiques et éducatives.

La mise en place de dispositifs innovants au 1^{er} degré, par les équipes porteuses des projets, repose aussi sur une évolution ou un ajustement des pratiques pédagogiques au sein des 19 établissements, à savoir :

- La différenciation des pratiques pédagogiques pour rencontrer les élèves dans leur diversité et leur évolution. Les enseignants qui varient les méthodologies dans les classes et les styles d'enseignement, ont plus de chance de rencontrer les différentes formes d'intelligence et de stratégies d'apprentissage des élèves.
- L'évolution de la conception des apprentissages dans la mesure où le travail pédagogique prend en compte à la fois l'instruction mais aussi la dimension éducative. Les enseignants intègrent des moments d'accompagnement dans leur enseignement.
- Les enseignants mettent l'accent sur les savoirs conceptuels essentiels à acquérir par les élèves du premier degré, en lien avec les savoirs développés dans l'enseignement primaire.
- L'élargissement de la notion de réussite scolaire en y incluant des critères relatifs à la participation à des activités citoyennes, sportives, culturelles, au développement du bien-être de l'élève, à l'émancipation de l'élève.
- Le questionnement sur le statut de l'erreur au sein de l'apprentissage et de son évaluation. Les enseignants évaluent à la fois les acquis et les processus d'apprentissage et conçoivent l'erreur comme une source de progrès possible
- Le développement d'un climat de collaboration entre élèves ayant des niveaux différents de maîtrise des compétences et des savoirs. Il s'agit de penser l'hétérogénéité au 1^{er} degré comme un facteur de développement personnel, des apprentissages, et de socialisation.

- L'utilisation d'outils pédagogiques (PIA, portfolio, journal d'accompagnement,...) au service de l'élève. Ils favorisent son implication dans ses apprentissages, dans son parcours scolaire et son développement personnel.

Les expériences de changement vécues au sein des 19 établissements ont interrogé l'identité et le développement professionnels des acteurs scolaires sur différentes dimensions, à savoir :

- La modification des conceptions et des représentations de l'élève chez les enseignants par l'implantation de projets de différenciation pédagogique. Les enseignants qui considèrent le jeune en développement dans sa globalité s'interrogent non seulement sur les apprentissages à valoriser mais aussi sur la dimension éducative favorisant le développement personnel de l'élève.
- Le développement de professionnalités multiples. Ne limitant plus son rôle à la transmission des savoirs dans une discipline scolaire, l'enseignant devient un accompagnateur de proximité pour un meilleur encadrement de l'élève, un collaborateur qui échange avec ses collègues, un acteur dans le développement de l'établissement et un professionnel réflexif.
- L'évolution vers un postulat d'éducabilité de tous les acteurs. Il s'agit de croire dans le potentiel de développement et de changement des enseignants, de la direction, des élèves et de le valoriser au sein de l'établissement scolaire, sans quoi les projets ne peuvent avoir de sens.
- La professionnalisation du métier à travers la formation continue. Il semble nécessaire pour les différents acteurs scolaires de développer leur capacité à analyser leurs pratiques, de les évaluer et de les modifier.
- Le développement de stratégies pour dépasser les résistances au changement inhérentes à toute mise en projet. Les acteurs scolaires éprouvent des émotions spécifiques lorsqu'ils sont confrontés aux expériences de changement. Leurs résistances ou leur enthousiasme pour l'innovation sont liés aux diverses manières dont ils appréhendent et s'approprient les possibles. Elles font partie du processus d'innovation.

Ces différentes perspectives relevées suite à l'analyse des expériences de changement vécues par les 19 établissements scolaires mettent en exergue essentiellement le développement d'une culture collaborative au sein des établissements scolaires, des équipes pédagogiques, des élèves, la différenciation des pratiques pour rencontrer les élèves dans leur diversité et leur évolution, et le développement de professionnalités multiples.

Ces perspectives interrogent également le cadre global du système scolaire à plusieurs niveaux, à savoir :

- Le développement d'une innovation pédagogique et éducative au sein des établissements scolaires. Il s'agit d'encourager les expériences de changement en lien avec les réalités spécifiques de chaque établissement en privilégiant une certaine forme d'autonomie organisationnelle et pédagogique.
- L'acceptation et la valorisation, par le système scolaire, de la diversité des expériences de changement des établissements. En effet, il n'y a pas de modèle unique transposable à tous les établissements quels qu'ils soient. Chaque établissement scolaire est amené à construire

son propre modèle, s'inspirant de ses propres réalités mais aussi de certaines expériences qui peuvent se dégager du terrain.

- Le développement de réseaux d'échange de pratiques entre les établissements scolaires. Il s'agit de favoriser la mise en place du travail en réseaux pour développer le 'professionnalisme' des établissements à travers l'échange de pratiques organisationnelles, pédagogiques et éducatives. Cette mise en réseaux peut également permettre de développer et de valoriser le niveau local en intégrant les expériences de changement dans un environnement plus large que celui d'un établissement scolaire.
- Le développement d'un partenariat entre les différents secteurs de l'éducation, de l'aide à la jeunesse et social. Cette collaboration favorise la cohérence des actions éducatives dans la prise en charge d'un jeune ou d'une problématique (décrochage scolaire).
- La création de liens entre la formation initiale, la formation continue, la recherche et le terrain. Il s'agit de travailler à partir des expériences de terrain et de capitaliser les observations pour les conceptualiser et les rendre partageables à l'ensemble de la communauté éducative.
- La prise en compte des autres missions dévolues à l'école. Il s'agit de prendre en considération au sein du système scolaire les autres dimensions éducatives que l'école doit développer par rapport aux élèves : l'orientation positive, la socialisation, l'éducation à la citoyenneté et à la culture, l'émancipation des élèves.

A travers cette recherche-accompagnement, nous avons cherché à établir un lien entre les acteurs de terrain, leurs pratiques, les expériences de changement qu'ils initient au sein des établissements et le cadre général du système scolaire. Notre analyse a mis en évidence la complexité de ce système scolaire à travers les interactions entre les différentes dimensions organisationnelle, identitaire et pédagogique en jeu au sein des établissements. Il semble que la cohérence de ces interactions d'une part mais aussi l'acceptation des tensions et des incertitudes constituent un ferment des expériences de changement et leur pérennité au sein des écoles.

Bibliographie

Textes fondateurs :

Décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Disponible en ligne sur www.galilex.cfwb.be/document/pdf/30998_003.pdf dernier accès le 24 septembre 2012.

Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Disponible en ligne sur www.galilex.cfwb.be/document/pdf/34295_001.pdf dernier accès le 02 novembre 2012.

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. Disponible en ligne sur www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf dernier accès le 02 novembre 2012.

Ministère de la Communauté Française, 2005, Contrat pour l'école.

Références bibliographiques

Alter N (2013) Les trois piliers de l'innovation. Récupéré du site : <http://www.paristechreview.com/2013/01/11/trois-piliers-innovation>.

Altet M (1994) La formation professionnelle des enseignants, Paris : PUF.

Altet M, Guibert P, Perrenoud P (2010) Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Recherches en Education 8.

Ardoino J. (1980) Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives, Paris : Gauthier-Villars/UNESCO.

Argyris C et Schön D. (2002), Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique, Paris-Bruxelles : De Boeck.

Audet M et Malouin J-L (1986) La production des connaissances scientifiques de l'administration, Québec : Presses Universitaires de Laval.

Barnabé E. et Dupont P. (2001) Le leadership pédagogique. Une approche managériale du style d'enseignement. Education et francophonie, XXIX : 2.

Baudson C, Desmedt E, Dorbolo F, et al. (mai 2012, octobre 2012, mai 2013) Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire. Rapport de recherche intermédiaire. Recherche-accompagnement en éducation financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Université de Namur.

Beauvais M. (2007) Chercheur-accompagnateur : une posture plurielle et singulière, recherches Qualitatives hors-série – numéro 3 : 44-58.

Belair L. (1999) L'évaluation dans l'école. Paris : ESF.

Belgheddouche A. (2009) Le 'bon' et le 'mauvais' élève : quelles représentations chez les apprenants et les enseignants de FLE en Algérie. Montpellier 3.

Biémar S. (2008) Etude des images identitaires de la relation pédagogique lors de l'insertion professionnelle. Education-Formation 289.

Biémar S. et Charlier E. (2012) Accompagner un agir professionnel, Bruxelles : De Boeck.

Bissonette S., Gautier C., Richard M. (2009) Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées. Ce que propose la réforme québécoise et ce qu'en dit la recherche. Colloque international 12-14 mars 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, Revue internationale d'éducation.

Bissonette S., Richard M., Gautier C., Bouchard C. (2010) Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage 3, article 1, 1-35.

Bonami M. (1993) Approche systémique, organisation et management. Dans Université DB (ed) Management des systèmes complexes. Pensée systémique et intervention dans les organisations. Bruxelles : De Boeck.

Boucenna S., Charlier E., et Donnay J. (2007) Le codéveloppement par les pairs : une stratégie de réflexivité au service de l'évaluation et du conseil dans une perspective d'apprentissage à partir des pratiques, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Bressoux P., Bru M., Altet M., Lambert C. (1999) Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. Revue française de pédagogie 126, 97-110.

Brest Ph. (2012) Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. Disponible à : <http://pmp.revues.org/4406>.

Bronfenbrenner U. (1986) Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. L'art et les sciences de l'enseignement, hommage à G. de Landsheere.

Bruxelles FW. (2009) Projet de Déclaration de politique communautaire 2009-2014. Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire.

Canivet C. (2011) "Savoir être à l'école" Rapport du projet commandité par la Fédération Wallonie Bruxelles, sous la direction d'Evelyne Charlier, Département Education et Technologie, Université de Namur.

Castin J., Timmermans P., Dejean K., Charlier E. (2010) Mobiliser les acteurs d'établissements scolaires secondaires dans le développement d'une dynamique de changement, Département Education et Technologie, Université de Namur.

Chamla R. (2010) A propos de la réforme du DEASS : de l'intervention sociale et de l'expertise sociale in La revue française de service social, Expertise et évaluation.

Charlier E., Dejean K. (2008) Des outils de réflexivité organisationnelle pour aider les directeurs à analyser le fonctionnement de leur établissement scolaire, *Indirect* 9, 19.

Charlier E., Milstein C. et Biémar S. (2011) Un modèle de développement des enseignants en formation initiale. Université de Namur.

Cobbaut N. (2011) Remédiation scolaire en Communauté française: quelles pratiques en vue de réduire l'échec scolaire? Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

Cornet J. et Dupriez V. (2004) Du prescrit décrétoal aux pratiques dans la classe : comment les enseignants perçoivent-ils et assument-ils les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves ? Dans M. Frenay et C. Maroy (dir.) *L'école, six ans après le décret «missions»*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 253-276.

Crahay M. (2006) Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (pp. 243-254). Paris : Presses Universitaires de France.

Crahay M. (1998) Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles : De Boeck.

Crahay M. (2000) L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck Université.

Crahay M. et Donnay J. (2002) Une démarche et des outils de réflexivité organisationnelle pour les chefs d'établissement. Pour une pédagogie de la réussite au 1er degré de l'enseignement secondaire. Namur-Liège, Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix.

Cros B. (1997) Innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie* 118 : 127-156.

Day C, Elliot B and Kington A. (2005) Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education* 21: 563-577.

De Waele B. (2013) Pratiques d'école et équité. Bruxelles : Service d'étude du Segec.

Demeuse M, Derobertmeasure A, Friant N, et al. (2007) Etude exploratoire sur la mise en oeuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique. Rapport Final de Recherche. Université de Liège, Université de Mons-Hainaut.

Devos C. et Dumay X. (2006) Les facteurs qui influencent le transfert: une revue de la littérature. *Savoirs* 12: 37.

Donnay J. (2001) Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches Qualitatives* 22 : 34-53

Donnay J. et Charlier E. (2006) Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif., Namur: Editions du CRP. Presses Universitaires de Namur.

Draelants H, Dupriez V and Maroy C. (2011) *Le système scolaire*, Bruxelles: Centre de recherche et d'information socio-politiques - CRISP.

Dubet F. (2004) *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.

- Dufour B., Grootaers D, Tilman F. (2008) Les objectifs pédagogiques d'un nouvel enseignement secondaire. La revue Nouvelle.
- Dumay X. (2009) Que sait-on de l'efficacité des écoles ? Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), Efficacité dans l'enseignement (pp. 73-88). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dumont H, Istance D, Benavides F. (2010) La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique. OCDE ed., 360.
- Dupriez V et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. Cahiers de Recherche du Girsef 24: 1-24.
- Dupriez V. (2004) Du travail individuel au travail collectif : obstacles et significations. Dans M. Frenay et C. Maroy (dir.) L'école, six ans après le décret «missions». Louvain-la-Neuve: Girsef.
- Dupriez V. (2006) Tronc commun ou filières : comment organiser l'école secondaire ? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir), Améliorer l'école, Seuil.
- Dupriez V. et Verhoeven M. (2007) Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats in M. Frenay et X. Dumay. Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer. Girsef-UCL. 19-33.
- Feyfant A. (2008) Individualisation et différenciation des apprentissages, Dossier d'actualité de la VST 40.
- Feyfaut A. (2011) Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. Dossier d'actualité veille et analyses 65.
- Fleury C. (2005) Les pathologies de la démocratie, Paris: Fayard.
- Floor A. (2010) La remédiation, oui mais pas n'importe comment ! UFAPEC.
- Galand B. (2009) Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation 71: 1-29.
- Garant M. (1996) Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.) Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation (pp. 57-85). Bruxelles : De Boeck Université.
- Garther-Thurler M. (2000) Est-il possible d'innover ? Sciences humaines 111. Propos recueillis par G. Chapelle et M. Fournier.
- Garther-Thurler M. (2004) Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire. Dans G. Pelletier (coord.) Accompagner les réformes et les innovations en éducation (pp. 68-99). Paris : L'Harmattan.
- Garther-Thurler M. (2007) L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques. Dans V. Dupriez. Enseigner (pp. 203-213). Paris : PUF
- Giasson J. (1990) La compréhension en lecture. Paris : ESF

- Grangeat M. (1997) La métacognition, une aide au travail des élèves. Paris : ESF
- Grosjean S. (2012) La remédiation scolaire. Une politique du sparadrap?, Bruxelles: Couleur livres.
- Hanna D. David I., Francisco B. (2010) La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. OCDE éd., 360.
- Jonnaert Ph. (2000) De l'intention au projet, Bruxelles : De Boeck Université.
- Jouffray C. (2010) L'approche centrée sur le pouvoir agir : une approche qui vient faire bouger les postures dans l'accompagnement social. AIFRIS.
- Lafontaine D. et Baye A. (2012) PISA, instrument ou témoin du changement : évolution des performances en lecture et des politiques éducatives dans cinq systèmes européens. Education comparée 7.
- Lafontaine D. et Monseur C. (2012) Des savoirs savants aux savoirs normatifs : les enquêtes internationales d'acquis des élèves. Raisons éducatives 16.
- Lannoy C, Mouraux D, Cottom J. (1999) L'école vit ... au rythme de ses tensions, Bruxelles: De Boeck.
- Leloup S. (2011) Les représentations du cours « idéal ». Thèse. Université de Bordeaux.
- Letor C. (2010) Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires, Bruxelles: De Boeck.
- Letor C. (2010) Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles, Travail et formation en éducation 7.
- Mangez E. (2008) Réformer les contenus d'enseignement, Paris: PUF.
- Marcel J-F., Dupriez V., Perriset Bagound D. (2007) Coordonner, collaborer, coopérer, Bruxelles : De Boeck.
- Méhaut P. (2009) Les entreprises et la formation de leurs salariés. Dans JM Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et al. (dir.) Encyclopédie de la formation. Paris: Presses Universitaires de France.
- Meirieu P. (2007) L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. UNESCO : Horizon 2020.
- Meirieu Ph. (1987) Apprendre ... oui, mais comment. Paris : ESF.
- Meirieu Ph. (2004) Faire l'école, faire classe. Paris : ESF.
- OCDE (2005) Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Editions OCDE.
- OCDE. (2005) Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité., Paris: Les Editions de l'OCDE.
- OCDE. (2012) Equité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés, Résumé en français, Paris: Les Editions de l'OCDE.

- Paillé P. (1994) L'analyse par théorisation ancrée. Cahiers de recherche sociologique 23: 147-181.
- Paquay L. (2005) Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante? De l'utopie à la réalité! European journal of Teacher Education 28: 111-128.
- Paquay L., Altet M., Charlier E. et al. (1996) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles : De Boeck.
- Paquay L., Altet M., Charlier E. et al. (2012) Former des enseignants professionnels, Bruxelles : De Boeck.
- Paul M. (2004) L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.
- Paul M. (2004) L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris : L'harmattan.
- Pelletier G. (1996) Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelletier G. (1996) Chefs d'établissement, innovation et formation : De la complexité aux savoirs d'action. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.) Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation (pp. 87-113). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelletier G. (1998) Le leadership au sein des organisations : un regard d'Amérique. Comprendre les organisations de la revue Sciences Humaines Hors Série n° 20.
- Pelletier G. (1999) Le leadership au sein des organisations : un regard d'Amérique. Site formation romande pour les responsables d'établissements scolaires (FORRES).
- Pelletier G. (2004) Accompagner les réformes et les innovations en éducation, Paris : L'Harmattan.
- Perez-Roux Th. (2008) Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'oeuvre ? Dans Rennes Pud (dir.) Analyser et comprendre la pratique enseignante, Presses Universitaires de Rennes, 113-131.
- Perrenoud P. (1993) L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. Education et recherche 2, 197-217.
- Perrenoud P. (1993) La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. Université de Genève.
- Perrenoud P. (1998) L'évaluation des élèves, Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud P. (2000) Réformer l'école sans la briser : de la décision autoritaire au pilotage négocié. Educateur 8. Pp. 40-44
- Perrenoud P. (2000) Réformer l'école sans la briser : de la décision autoritaire au pilotage négocié. Educateur 8. Disponible à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachersperrenoud/php_main/php_2000/2000_2013.html

Perrenoud P. (2003) Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? Bulletin Educateur 14, pp. 23-29.

Philippe M, Raymond D, Philippe P, et al. (1994) Trois regards sur les pédagogies actives [Enregistrement vidéo] : conférence-débat avec Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud & Daniel Hameline, Vernier: Agatha.

Quivy R., Ruquoy D., Van Campenhoudt L. Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective, Bruxelles : Publications des Facultés Universitaires de Saint Louis.

Raymond D. (1993) Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. Revue des sciences de l'éducation 19: 187-200.

Rey O. (2007) Des établissements qui font la différence ? Quelques éclairages des recherches. Revue Administration et éducation 1. Cahier du colloque « Réussite des élèves et performances des établissements ». pp. 113-124.

Robert A., Robinet J. (2002) Représentations des enseignants et des élèves. Irem de Paris VII.

Robin J-Y. (2007) Penser l'accompagnement d'adultes : ruptures, transitions, rebonds, Paris : Presses Universitaires de France.

Romainville M. (2008) Et si on arrêta de tirer sur les compétences ? In Direct. Les clés de la gestion scolaire. 10: 31-44.

Romuald N. (2010) Le chef d'établissement pédagogue ? Apports de la recherche internationale.

Rousseau N., Thibodeau S. (2011) S'approprier une pratique inclusive : regard sur les compétences de trois équipes au cœur d'un processus de changement. Education et francophonie.

Roussel J-F. (2011) Gérer la formation - Viser le transfert, Montréal: Guérin.

Sondergeld T and Koskey K. (2011) Evaluating the impact of an urban comprehensive school reform: An illustration of the need for mixed methods. Studies in Educational Evaluation 37: 94-107.

Tardif M. (1998) Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Paris : ESF.

Tardif M. et Lessard C. (1999) Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec : Les Presses Universitaires de Laval.

Tardif M., Borges C., Malo A., (2012) Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?, Bruxelles : De Boeck.

Tarpinian A. (2004) Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, Paris : La Documentation française.

Tarpinian A. (2007) Ecole: Changer de cap... Contributions à, Lyon: chroniques sociales.

Vause A. (2010) Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Louvain-la-Neuve : Girsef.

Vause A., Dupriez V., Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. Louvain-la-Neuve, Les cahiers de recherche du GIRSEF 63.

Verdiani A. (2013) Le bien-être des enfants à l'école. Paris : L'Harmattan.

Vinatier I. et Altet M. (2008) Analyser et comprendre la pratique enseignante, Presses Universitaires de Rennes.

Zahkartchouk J-M. (1999) Comprendre les énoncés et les consignes : éclairages et aperçus sur la question, CNDP d'Amiens.