



Institutional Repository - Research Portal

Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche

researchportal.unamur.be

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Revue de la littérature sur les Politiques d'Éducation Prioritaires, analyse de contenu et des processus de construction des Plans Généraux d'Action d'Encadrement Différencié (PGAED)

Albarello, Elsa; Tripnaux, Céline; Anselin, Philippe

Publication date:
2013

Document Version
Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Albarello, E, Tripnaux, C & Anselin, P 2013, *Revue de la littérature sur les Politiques d'Éducation Prioritaires, analyse de contenu et des processus de construction des Plans Généraux d'Action d'Encadrement Différencié (PGAED): Recherche en Éducation n° 155/12*. 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
Pôle 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/det

Recherche en éducation 2012-2013

Revue de la littérature sur les Politiques d'Éducation Prioritaires, analyse de contenu et des processus de construction des Plans Généraux d'Action d'Encadrement Différencié (PGAED)

Recherche en Éducation n° 155/12

Promoteur : Professeur Evelyne Charlier

Chercheurs : Elsa Albarello

Philippe Anselin

Céline Tripnaux

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Recherche en éducation 2012-2013

Titre :

Revue de la littérature sur les Politiques d'Éducation Prioritaire, analyse de contenu et des processus de construction des Plans Généraux d'Action d'Encadrement Différencié (PGAED)

Recherche en Éducation n° 155/12

Promoteur :

Département Éducation et Technologie (DET)

Université de Namur

Evelyne Charlier, professeur, responsable du pôle de formation continuée

Elsa Albarello, chercheuse

Philippe Anselin, chercheur

Céline Tripnaux, chercheuse

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

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	4
AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS	8
1. INTRODUCTION GENERALE	9
2. REVUE DE LA LITTERATURE SUR LES POLITIQUES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE	10
2.1. Introduction	10
2.2. Du macro	12
2.2.1. L'évolution des Politiques d'Éducation Prioritaire.....	12
2.3. Du micro	14
2.3.1. De ce qui se passe dans la classe	14
2.3.1.1. L'enseignant efficace.....	14
2.3.1.1.1. L'enseignant, un acteur essentiel du processus d'apprentissage	14
2.3.1.1.2. Des caractéristiques attendues d'un enseignant efficace.....	15
2.3.1.2. Les pratiques efficaces	16
2.3.1.2.1. Pratiquer un enseignement explicite	16
2.3.1.2.2. L'enseignement centré sur l'élève.....	17
2.3.1.2.2.1. Du point de vue de l'élève :.....	18
2.3.1.2.2.2. Du point de vue de la maîtrise de la langue d'enseignement :.....	19
2.3.1.2.2.3. Du point de vue de l'enseignant	20
2.3.1.2.3. L'enseignement spiralaire	21
2.3.1.2.4. La pédagogie différenciée	22
2.3.1.2.5. L'apprentissage coopératif	22
2.3.1.2.6. Le tutorat entre pairs	23
2.4. Du méso.....	24
2.4.1. De la façon dont les classes sont constituées et des effets de ces pratiques.....	24
2.4.1.1. Un débat au cœur de l'actualité : la taille des classes.....	24
2.4.1.2. Un autre débat : hétérogénéité ou homogénéité.....	25
2.4.2. Faire des écoles efficaces	27
2.4.2.1. Sur le plan relationnel	27
2.4.2.2. Sur le plan pédagogique.....	27
2.4.2.3. Sur le plan de la culture et du climat de l'établissement	28
2.4.3. De l'importance du concept de leadership.....	29
2.4.3.1. Chef d'établissement, un métier de leader ?.....	29

2.4.3.2.	Le leadership partagé pour une conception plus collective et systémique	30
2.5.	De la bonne gouvernance, ou retour au macro.....	32
2.5.1.	Décentralisation et autonomisation.....	32
2.5.1.1.	De l'autonomie.....	32
2.5.1.2.	De la décentralisation au réseautage.....	34
2.5.2.	D'un tronc commun pour favoriser l'hétérogénéité	35
2.5.3.	L'innovation et de son nécessaire soutien	36
2.6.	Conclusion de la revue de la littérature	39
3.	ANALYSE DE CONTENU DES PGAED	44
3.1.	Introduction.....	44
3.2.	Récolte des données.....	45
3.2.1.	Analyse de contenu des PGAED.....	45
3.2.1.1.	Matrice de sélection.....	45
3.2.1.2.	Traitement.....	46
3.2.1.2.1.	Analyse qualitative	46
3.2.1.2.2.	Choix d'une technique d'analyse.....	46
3.2.1.2.3.	Définition de la grille de codage.....	47
3.2.2.	Entretiens qualitatifs	49
3.2.2.1.	Liste des questions	50
3.2.3.	Rédaction des PGAED	50
3.3.	Analyse de contenu des PGAED : objectifs visés et actions planifiées	52
3.3.1.	Prévenir le décrochage scolaire.....	52
3.3.1.1.	Agir sur les structures.....	53
3.3.1.1.1.	En renforçant la surveillance des élèves	53
3.3.1.1.2.	En sanctionnant les élèves	53
3.3.1.1.3.	En communiquant avec les parents.....	54
3.3.1.1.4.	En agissant sur les infrastructures scolaires	54
3.3.1.2.	Agir sur la culture	55
3.3.1.2.1.	En identifiant des signes précurseurs du décrochage scolaire.....	55
3.3.1.2.2.	En augmentant la motivation et l'estime de soi.....	55
3.3.2.	Renforcer la maîtrise des apprentissages de base de tous les élèves	56
3.3.2.1.	Agir sur les structures.....	56
3.3.2.1.1.	En modifiant la taille des classes	56
3.3.2.1.2.	En agissant sur les infrastructures scolaires	57
3.3.2.1.3.	En aménageant les équipements et proposant des outils pédagogiques adaptés	57
3.3.2.1.4.	En investissant dans matériel	58
3.3.2.1.5.	En favorisant la remédiation	58
3.3.2.1.6.	En engageant du personnel.....	59
3.3.2.1.7.	En favorisant la détection rapide des difficultés	60
3.3.2.1.8.	En organisant l'étude.....	60

3.3.2.2.	Agir sur la culture	61
3.3.2.2.1.	En favorisant des pratiques efficaces	61
3.3.2.2.2.	En rendant la formation concrète	62
3.3.2.2.3.	En assurant la continuité des apprentissages.....	62
3.3.2.2.4.	En formant les enseignant.....	63
3.3.3.	Renforcer la maîtrise de la langue française en particulier	64
3.3.3.1.	Agir sur la structure	65
3.3.3.2.	Agir sur la culture	65
3.3.4.	Participer à la socialisation des élèves.....	66
3.3.4.1.	Agir sur les structures.....	67
3.3.4.1.1.	Devenir citoyen responsable	67
3.3.4.1.1.1.	En organisant des dispositifs de représentation	67
3.3.4.1.1.2.	En participant financièrement	68
3.3.4.1.1.3.	En clarifiant les règles à respecter	68
3.3.4.1.1.4.	Via la collaboration des acteurs éducatifs	69
3.3.4.1.2.	Gérer les phénomènes d'incivilités et de violence	69
3.3.4.1.2.1.	En engageant du personnel	69
3.3.4.1.2.2.	En agissant sur les infrastructures scolaire	70
3.3.4.2.	Agir sur la culture	70
3.3.4.2.1.	Ouverture au monde extérieur	70
3.3.4.2.2.	Gérer les phénomènes d'incivilités et de violence.....	72
3.3.4.2.2.1.	En ciblant leur développement personnel.....	72
3.3.4.2.2.2.	Via le jeu.....	72
3.3.4.2.2.3.	En proposant des activités diverses	72
3.3.4.2.2.1.	En formant le personnel.....	73
3.3.4.2.3.	Relation école-famille.....	73
3.3.5.	Zoom sur le partenariat	74
3.3.5.1.	Les centres psycho-médicaux-sociaux (CPMS).....	74
3.3.5.1.1.	Les élèves.....	74
3.3.5.1.2.	Les enseignants	75
3.3.5.1.3.	Les surveillants éducateurs	75
3.3.5.1.4.	Les parents	75
3.3.5.2.	Conseillers pédagogiques et inspecteurs	75
3.3.5.3.	Autres Partenaires de la société civile	75
3.3.5.3.1.	Socialisation/intégration et citoyenneté	76
3.3.5.3.2.	Culturel	76
3.3.5.3.3.	Scolaire	77
3.3.6.	Conclusion de l'analyse des PGAED.....	78
3.3.6.1.	Structures vs culture	79
3.3.6.2.	Les pratiques efficaces	80
3.3.6.3.	Lacunes en langue française : écueil important de la réussite scolaire	80
3.3.6.4.	La socialisation des élèves : un axe puissant de l'encadrement différencié	81

4. RENCONTRES AUPRES DE DIRECTIONS : PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES PGAED. 82

4.1. Introduction et mise en garde82

4.2. Méthodologie	82
4.3. Analyse des entretiens réalisés	82
4.3.1. Le temps de la rédaction	82
4.3.2. Le temps de l'application.....	83
4.3.3. Le temps de l'évaluation, et de l'évolution	84
4.4. Conclusion des entretiens	84
5. CONCLUSION GENERALE	86
6. BIBLIOGRAPHIE	89

Réalisation d'une revue de littérature sur les Politiques d'Éducation Prioritaire, analyse des processus de construction et analyse de contenu des PGAED

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée à la demande du Service général du pilotage du système éducatif – Fédération Wallonie-Bruxelles.

Elle a été menée par le Département Éducation et Technologie de l'université de Namur. Elle a été rédigée par Elsa Albarello, Philippe Anselin et Céline Tripnaux, sous la direction d'Evelyne Charlier, directrice du DET.

La recherche a été réalisée entre octobre 2012 et novembre 2013, et a bénéficié du suivi d'un Comité d'Accompagnement.

Nous remercions vivement les directions qui ont accepté de répondre à nos questions.

1. INTRODUCTION GENERALE

Cette recherche vise d'une part à mieux connaître les actions planifiées par les directions d'établissement en encadrement différencié et, d'autre part, à repérer dans la littérature scientifique quelques leviers possibles pour guider l'utilisation des moyens complémentaires octroyés dans le cadre des Politiques d'Éducation Prioritaire.

Pour ce faire, nous avons réalisé, à la lumière des recherches et de la littérature existantes, une revue de la littérature.

Par ailleurs, nous avons analysé en lien avec les balises fournies par la littérature scientifique les façons dont les établissements projettent d'utiliser les moyens humains et financiers supplémentaires qui leur sont confiés dans le cadre des politiques compensatoires. Sur base d'une analyse qualitative des PGAED, nous avons identifié les activités planifiées par les équipes de direction et les équipes éducatives dans le cadre de l'utilisation des moyens supplémentaires qui leurs sont attribués. Nous avons analysé, dans ces PGAED, les informations développées par chaque établissement en encadrement différencié portant sur les grands axes à traiter, les objectifs à atteindre ainsi que les actions planifiées pour y parvenir. Il s'agit de documents d'intentions et non pas de rapport d'activité détaillant les actions mises en œuvre. On se situe au niveau de la planification et du projet.

Enfin, en vue de recueillir des informations sur le processus de construction des PGAED – éléments qui n'apparaissent pas au sein des PGAED – nous avons organisé quelques rencontres auprès de directions.

Notre travail se réalise dans un contexte de réflexion plus large portant sur l'encadrement différencié. En effet, la Commission de Pilotage a rédigé un rapport relatif au décret « Encadrement Différencié » ; une étude a été réalisée à ce propos par Itenera ; les nouveaux indicateurs de l'enseignement 2013 viennent d'être publiés.

Notre document présente trois grandes parties : la revue de la littérature, l'analyse de contenu des PGAED et l'analyse des rencontres auprès de directions d'écoles.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LES POLITIQUES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

2.1. INTRODUCTION

Dans la présente revue de la littérature, nous nous efforcerons d'aborder les caractéristiques des Politiques d'Éducation Prioritaire et les pratiques visant à favoriser l'enseignement auprès des enfants en difficulté. Afin de structurer au mieux l'ensemble des informations récoltées lors de nos lectures, nous avons donc opté pour une triple approche : macro, micro et méso. Précisons que ces trois approches doivent être abordées dans toute leur complémentarité. Il est essentiel de les mettre en relation, si l'on souhaite saisir les particularités de chacune d'entre elles. Elles sont interdépendantes et mutuellement influentes.

Après avoir expliqué le changement qui a amené le développement des Politiques d'Éducation Prioritaire, nous passons rapidement en revue les différentes étapes qui ont marqué dans le temps ces nouvelles politiques (macro). La réflexion autour de cette problématique et de son évolution nous amène à nous poser la question de savoir comment un enseignant peut devenir plus efficace ? En effet, on peut logiquement considérer que l'essentiel du défi à relever dans les Politiques d'Éducation Prioritaire se joue dans la classe. Par la suite il nous semble logique de parcourir les différentes pratiques pédagogiques qui permettent à cet enseignant de rencontrer les difficultés des élèves fréquentant ces établissements bénéficiant de moyens supplémentaires. C'est ainsi que nous sommes amenés à découvrir l'approche plus anglo-saxonne processus-produit, pour ensuite décrire celle plus francophone centrée sur l'élève. Nous poursuivons par une présentation de l'approche spiralaire et examinons la pédagogie différenciée ainsi que ses limites dans une structure telle qu'imposée par notre système scolaire pour terminer par une description rapide de ce que l'on appelle l'apprentissage coopératif.

Mais la classe n'est pas un microcosme isolé, aussi faut-il s'intéresser au contexte dans lequel elle vit ainsi que l'atmosphère dans laquelle évoluent ces acteurs que sont les enseignants. L'établissement scolaire dans lequel s'implémentent les Politiques et leurs pratiques ne peut être ignoré. Dans l'organisation d'une école un moment clé est celui au cours duquel les classes se constituent. Les voit-on petite, moyenne ou de plus grande taille ? Seront-elles homogènes ou hétérogènes ? Mais surtout, quel impact ces décisions ont-elles sur l'évolution des élèves les fréquentant ? La classe n'est cependant pas la seule réalité de regroupement des enfants, il en est d'autres qui peuvent aussi influencer sur l'apprentissage. Plus largement, il est important d'examiner et de décrire le climat et la culture développés au sein des établissements. En effet, ces éléments ne sont pas sans effet sur les pratiques pédagogiques, et sur des améliorations en terme d'apprentissage des enseignés. Bref nous posons la question de l'École « efficace ». Enfin, pour en terminer avec cette analyse du niveau contextuel intermédiaire ou méso, il nous faut constater que la marche des écoles vers l'autonomie a entraîné une évolution importante du rôle du chef d'établissement, notamment, dans la gestion des ressources complémentaires octroyées par les Politiques d'Éducation Prioritaire. De nos lectures, il

ressort que le modèle de leadership « partagé » semble mieux rencontrer les exigences d'une gestion des établissements fréquentés par des élèves en difficulté.

Pour clôturer nos analyses, nous reprenons alors une vision plus générale, plus englobante (macro) pour poser des thématiques de bonne gouvernance et baliser les réflexions y liées. Comment aider, soutenir, favoriser, encourager toutes ces pratiques, et ces aménagements dont les Politiques d'Éducation Prioritaire autoriseraient voire encourageraient la mise en œuvre ? La question est vaste et complexe. Un premier élément de réponse est à trouver du côté d'une certaine décentralisation qui marque ces dernières années. Nous ne résistons pas à l'envie de vous présenter par ailleurs une pratique visant à « cristalliser » ces éléments isolés que deviennent les écoles parfois trop seules face aux défis à relever au travers des rassemblements appelés au Québec : « le réseautage ». Si nous passons ensuite à la présentation des avantages de la mise en œuvre d'un tronc commun c'est, d'une part, car les auteurs consultés y décèlent un moyen de favoriser l'hétérogénéité et aussi indirectement de lutter contre les effets pervers de ce que d'aucun nomme « marché scolaire » et des stratégies parentales qui en jouent. D'autre part parce que nous pensons à la lecture des modalités des Politiques d'Éducation Prioritaire qu'il s'agit là d'opportunités données aux établissements scolaires d'avancer dans cette mise en œuvre en réunissant par exemple le fondamental et le secondaire ou encore en travaillant sur les grilles horaires. Ces mesures originales qui profitent des moyens et libertés offertes par les Politiques d'Éducation Prioritaire, nous amènent alors tout naturellement à analyser l'implémentation d'innovations au sein des établissements scolaires. En effet, on constate que les injonctions en matière de résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, favorisent souvent les innovations dans les établissements concernés et ce, tant sur le plan organisationnel que sur le plan des pratiques pédagogiques. C'est aussi l'occasion d'aborder le rôle important des chercheurs et des partenaires extérieurs pour accompagner ces changements et surtout favoriser une vision plus méta du métier et de l'école dans toutes ses composantes, sans compter sur l'apport d'une théorisation des pratiques quotidiennes et diverses générées par toutes ces réflexions.

Enfin, nous reprenons dans une conclusion générale les grandes tendances transversales de notre analyse.

Nous souhaitons insister sur deux remarques préliminaires. D'une part, étant donné la richesse et l'abondance des ouvrages liés à notre problématique, ce travail ne prétend pas à l'exhaustivité. Nous avons donc fait des choix quant aux points abordés que nous estimons les plus pertinents. D'autre part, conscients de la densité d'un tel travail, nous avons mis en exergue dans le texte les éléments qui nous paraissent essentiels. Ce procédé autorise ainsi une lecture rapide et résumée des divers éléments présentés dans notre revue littéraire.

2.2. DU MACRO

2.2.1. L'évolution des Politiques d'Éducation Prioritaire

L'évolution de l'École durant ces dernières années a été marquée par une ouverture à tous et par un droit acquis par chacun d'y avoir accès, **entraînant par là même une massification plus qu'une démocratisation de notre enseignement**. Cette évolution a été aussi placée sous le signe d'une recherche constante d'une égalité assurée à toutes et tous quelles que soient leurs origines. Cette quête a fait passer l'École d'une recherche d'égalité d'accès – donner à tous les élèves le droit de fréquenter l'École – à celle d'une égalité d'acquis en passant par une égalité de traitement – donner à tous les élèves les conditions les meilleures pour apprendre. Face aux limites des différentes réformes adoptées dans cette recherche d'une égalité jamais vraiment atteinte, on a vu se substituer au concept d'égalité celui plus réalisable d'équité. Ce glissement a vu l'arrivée, chez nous, de Politiques d'Éducation Prioritaire qui mettent en œuvre des mesures compensatoires dès les années 80, sous les dispositifs successifs appelés « Zones d'Éducation Prioritaire », « Discrimination positive » et plus récemment « Encadrement Différencié ». **Ces politiques appliquent le principe selon lequel « l'équité repose sur l'idée qu'il est juste de distribuer les ressources de manière inégale pour faire face à des situations inégales »** (Draelants, Dupriez et Maroy 2003).

Toute la **philosophie compensatoire des Politiques d'Éducation Prioritaire** peut se trouver dans cet extrait : « Progressivement, à travers les études sociologiques menées dans les années 60 et 70 qui aboutissent notamment à la mise en place de l'enseignement rénové, chercheurs et responsables de l'enseignement rénové se rendent compte que si la démocratisation quantitative est bien en marche, la démocratisation qualitative, celle qui assure à tous des chances véritablement égales de réussite scolaire et, par-delà, d'émancipation sociale ne progresse pas autant. En effet, **émerge à ce moment l'évidence que les enfants ne sont pas égaux devant l'École : certains, moins adaptés au monde scolaire, ont besoin de plus d'attention que d'autres pour obtenir les mêmes résultats.** » (Demeuse, Demierbe, Friant, 2009).

A ce sujet, dans une étude commanditée par la Communauté Européenne, particulièrement documentée et complète, dans laquelle des scientifiques de différents pays (dont Demeuse pour la Belgique) ont analysé les caractéristiques des Politiques d'Éducation Prioritaire de huit pays de la Communauté européenne (Angleterre, France, Belgique, République Tchèque, Roumanie, Grèce, Portugal et Suède), Frandji et Rochex dégagent **trois âges et modèles des Politiques d'Éducation prioritaire**. Ils insistent notamment sur le fait que : « **les évolutions touchant les PEP sont un élément constitutif important de la transformation des politiques scolaires dans leur ensemble**, en rapport à ce que certains chercheurs appellent leur changement de référentiel ou de modes de régulation eux-mêmes liés à la transformation globale des contextes économiques, sociaux et politique nationaux et internationaux » (Frandji, Pincemin, Demeuse, Gerger et Rochex, 2009).

Ainsi se développe **un premier âge des PEP que l'on pourrait reprendre sous l'appellation de « politiques compensatoires »**. Il s'agit alors de permettre une égalisation des parcours et des chances scolaires. La plupart du temps, ces politiques sont territorialisées.

Le deuxième âge de ces politiques est ensuite marqué par la lutte contre l'exclusion. C'est le moment du glissement d'un principe d'égalité vers celui plus « juridique » d'équité. Il s'agit dès ce moment de veiller à garantir à chacun un minimum de compétences et de savoirs permettant de n'exclure personne. **Par rapport au premier âge, il ne s'agit donc plus vraiment de lutter contre les inégalités mais bien de « lutter de manière à les rendre compatibles au bien commun ».** C'est aussi une politique basée essentiellement sur le principe méritocratique et sur le fait de produire une égalité de résultats « réaliste ».

Enfin, le **troisième âge**, qui est toujours en cours aujourd'hui, est marqué par le développement d'une nouvelle vision de l'École : celle de l'École inclusive. Le but avoué des politiques prioritaires actuelles est de veiller à permettre à chaque élève quel qu'il soit et quelles que soient ses caractéristiques particulières de maximiser son développement et ses chances de réussite. Cela en réponse à un système éducatif dont les attentes seraient marquées par un principe abusivement normatif. Dans ce dernier âge des Politiques d'Éducation Prioritaire toutes les initiatives prises en vue de répondre à cette demande d'équité, de prise en compte de publics défavorisés ou peu ouverts à une scolarité et à ses valeurs et exigences, rejaillissent sur l'ensemble de nos systèmes éducatifs et s'adressent *in fine* à tous les élèves fréquentant nos établissements scolaires.

Selon **Frandji et Rochex**, « pour éviter de s'en tenir à une simple logique d' « intégration », alors qu'il s'agit d'éviter la mise à l'écart des élèves dans des voies spécialisées, cette interprétation de l'école inclusive implique une révision des fonctionnements scolaires ordinaires socialement « sélectifs », « privilégiant », « handicapants » ou discriminants. **Elle exige de re-questionner les curricula et les pratiques, de réviser et de dynamiser la construction de formes pédagogiques permettant les apprentissages de tous ».**

Poser la question – comme le fait ce document – de l'utilisation de moyens complémentaires de l'encadrement différencié peut s'éclairer d'une analyse de la littérature scientifique sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces et la façon de permettre leur déploiement dans nos établissements scolaires.

2.3. DU MICRO

2.3.1. De ce qui se passe dans la classe

Puisque les Politiques d'Éducation Prioritaire les plus récentes mettent en avant la construction d'une Ecole inclusive, qui prend en compte les publics défavorisés ou peu ouverts à une scolarité et à ses valeurs et exigences, s'interroger sur l'utilisation des moyens complémentaires de l'encadrement différencié conduit à entrer au cœur même de la classe et analyser ce qui relève de l'efficacité d'un de ses acteurs principaux – l'enseignant – et ses pratiques pédagogiques.

2.3.1.1. L'enseignant efficace

2.3.1.1.1. L'enseignant, un acteur essentiel du processus d'apprentissage

Les facteurs qui prédisent le mieux le rendement scolaire, spécialement celui des élèves de milieux défavorisés, sont les plus connectés au processus d'apprentissage (Van Damme, Opdenakker, Van Landerghem, De Fraine, Pustjens et Van de gaer ; 2009). **Quel que soit le groupe ethnique, les bons enseignants ont une influence plus grande sur la réussite d'élèves issus de milieux socio-culturellement faibles (Crahay, 2000).** On estime que 10 à 20 % de la variation des résultats des élèves peut être attribuée à la classe où ils sont scolarisés (Bressoux, 1994). Cette variation n'est pas le seul fait de l'enseignant. La taille de la classe, le nombre de cours, la composition du public, sont autant de caractéristiques à prendre en compte (Bressoux, 2007). Cependant, en isolant l'effet des facteurs autres que l'enseignant lors de l'analyse de performances, il devient possible de mesurer la valeur ajoutée de l'enseignant. Ainsi, Sanders (1996 ; cité par Gauthier et al., 2005) a démontré que **l'effet enseignant affecte indéniablement la performance scolaire de tous les élèves et particulièrement des élèves en difficulté.** Cet effet est même cumulatif. Sanders (1996) remarque, que les élèves assignés à trois enseignants performants durant 3 ans, obtiennent des résultats nettement supérieurs aux épreuves mathématiques que lorsqu'ils sont confiés à des enseignants moins efficaces.

Pour Rivkin, Hanushek et Kain (2002) avoir **un enseignant de grande qualité** tout au long de l'école élémentaire **peut compenser substantiellement, voir entièrement les préjudices attribuables au niveau socio-économique faible du milieu d'où provient un élève.**

Ajoutons que pour l'American Educational Research Association (2004) la mesure de la valeur ajoutée a prouvé qu'un très bon enseignant peut améliorer l'apprentissage de l'élève, que le contexte familial ne détermine pas la destinée d'un élève, et que les décisions prises concernant l'embauche d'un enseignant, son affectation et sa formation ont un effet sur la réussite scolaire de l'élève.

2.3.1.1.2. Des caractéristiques attendues d'un enseignant efficace

L'efficacité d'un enseignant est liée à une rencontre entre l'enseignant et les élèves dans un contexte particulier. Dans le quotidien des classes, on sait que le curriculum réel, celui qui va s'avérer possible, est de fait négocié entre les élèves et les enseignants (Duru-Bellat, 2003).

L'efficacité reste une notion délicate à cerner (Bressoux, 2007). Il y a bien des dimensions sur lesquelles un enseignant pourrait être jugé efficace : sa capacité à veiller au bien-être des élèves, à les motiver, à créer un environnement matériel propice aux apprentissages, à devenir des personnes autonomes ou des citoyens responsables, etc. Pour Bressoux (2007), l'enseignant est diversement efficace avec les élèves parce qu'il se comporte différemment avec eux. **Les pratiques pédagogiques auxquelles recourt l'enseignant ne sont pas neutres.** Derrière tout modèle pédagogique existe une représentation de l'apprentissage, du savoir, des relations entre enseignants et élèves, etc. Cette représentation varie entre autres en fonction du regard que pose l'enseignant sur le statut social, économique et culturel des parents et des élèves (Mangez, 2011 ; Bressoux et Pansu, 2003). Par ailleurs **les attentes des enseignants vis-à-vis de la réussite des élèves influencent les acquisitions des élèves, de même que sa conception du métier.** Certains enseignants sont orientés vers un désir d'égalité, de promotion des plus faibles, tandis que d'autres sont davantage tournés vers la sélection d'une élite (Bressoux, 2007). **Dans ce sens, l'adoption de certaines stratégies visant à réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquis scolaires peut être freinée par la crainte de conséquences négatives en termes de rendement .**

Pour se garder de telles craintes, les enseignants efficaces **défendent le principe d'éducabilité, ont une vision optimiste des élèves, proposent régulièrement des problèmes aux élèves, sont orientés vers les apprentissages plutôt que la production, établissent un climat de communication, observent et écoutent attentivement les élèves, et surtout présentent leurs intentions c'est-à-dire explicitent leurs attentes et celles de l'école afin que les élèves se les approprient (Carette 2008).**

A toutes ces caractéristiques s'ajoute le fait que l'enseignant est amené à prendre constamment des décisions adaptées à une situation donnée. **Pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignant ait en permanence la capacité de penser ses pratiques, de les évaluer et de les modifier (Aschieri , 2007 ; Chapelle, 2007 ; VanHulle, 2007).** De plus, afin de répondre à l'évolution des savoirs, l'enseignant est amené à s'interroger sur le rapport qu'il entretient avec les savoirs qu'il enseigne, sur leur pertinence, leur nécessité et leur accessibilité, plaçant l'élève au centre de ses préoccupations (Vanhulle, 2007).

Toutes ces attentes nécessitent une formation qui vise notamment à donner aux enseignants les instruments théoriques tant à travers la formation initiale que continue (Pellanda Dieci, Weiss et Monnier, 2010). En effet, il importe que l'enseignant confronte ses pratiques avec les acquis de la recherche, **qu'il construise une identité enseignante dynamique et autorégulée (Donnay et Charlier, 2008) qu'il développe un agir professionnel (Charlier et Biémar, 2012).** Timperley (2011) a montré l'impact positif de l'engagement d'enseignants dans un développement professionnel continu sur les apprentissages des élèves les plus défavorisés. **Un dispositif de coconstruction de compétences**

professionnelles entre des enseignants et des experts a accéléré le processus d'apprentissages d'élèves en échec.

2.3.1.2. Les pratiques efficaces

Un nombre important d'études converge vers les conclusions suivantes : **l'enseignant, de par la gestion de sa classe et de son enseignement, influence les apprentissages des élèves. Par conséquent, en améliorant les pratiques pédagogiques, on peut améliorer les performances scolaires des élèves, particulièrement des élèves provenant de milieux socio-économiques faibles** (Gauthier et al., 2006). Voyons quelles sont les pratiques pédagogiques qui semblent être associées positivement à la réussite des élèves. Si ces pratiques ne sont pas des règles à prescrire, elles peuvent néanmoins aider les enseignants à se placer dans une posture réflexive par rapport à leur pratique. Elles sont bien évidemment liées à la nature des savoirs à enseigner et aux contextes dans lesquels se retrouvent l'enseignant et la classe.

2.3.1.2.1. Pratiquer un enseignement explicite

Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) décrivent l'enseignement explicite comme un modèle pédagogique dans lequel l'enseignant présente explicitement l'information aux élèves en petites unités orientées du simple vers le complexe et se déroulant en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Rosenshine et Stevens, 1986 cité par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013)).

1ère étape : **le modelage** est le moment de la présentation ou de l'exposé. Son objectif est de rendre visible, au moyen du langage, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. L'enseignant explique oralement aux élèves les questions qu'il se pose face à une tâche et les stratégies retenues pour la réaliser. Afin d'obtenir des feedback réguliers, l'enseignant demande aux élèves de verbaliser leur raisonnement et leur façon de faire et de comprendre. **Il peut ensuite accompagner les élèves en leur fournissant l'aide appropriée afin d'encourager l'acquisition des apprentissages. Il discute également avec les élèves des raisons pouvant expliquer leurs succès ou les difficultés qu'ils ont rencontrés (exemples : efforts déployés, choix des stratégies, etc.).**

2ème étape : **la pratique dirigée** permet de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant de réaliser des tâches similaires à celles qui ont été utilisées lors du modelage. **L'enseignant construit avec ses élèves les liens entre les nouvelles connaissances et celles qu'ils possèdent déjà.**

3ème étape : **La pratique autonome permet d'acquérir un niveau de maîtrise élevé**, une véritable aisance. L'enseignant ne passera à cette étape que lorsqu'il sera assuré que les élèves ont maîtrisé la matière à 80% (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003).

Pour Brissonnette et al. (2010), **l'enseignement explicite peut être considéré comme une pratique efficace dans l'apprentissage des fondamentaux (lecture, écriture, mathématique), et particulièrement pour les élèves en difficulté.**

Ces auteurs ajoutent par ailleurs que l'enseignement explicite doit être accompagné par **diverses mesures de soutien** et par un dispositif d' **enseignement réciproque** afin de favoriser la réussite scolaire des élèves, de réduire le recours aux interventions de remédiation et, surtout, d'améliorer le taux de diplomation et les possibilités d'insertion professionnelle.

Les **mesures de soutien**, peuvent prendre plusieurs formes comme par exemple **les informations fournies aux enseignants et aux élèves** concernant le rendement de ces derniers ou encore **la communication avec les parents, le tutorat**, etc. Ils soulignent encore que le tutorat peut être dispensé par un enseignant stagiaire ou une personne volontaire formée et supervisée par un orthopédagogue.

Par enseignement réciproque, ils visent par ailleurs - la définition d'une forme **de travail en équipe** qui **regroupe les élèves en dyade afin qu'ils s'entraident mutuellement.**

Même si l'enseignement explicite semble faire ses preuves, comme l'énoncent clairement Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), il ne s'agit pas de choisir entre l'enseignement explicite et une pédagogie par découverte, ni d'opter pour le principe du juste milieu et de saupoudrer un peu de tout, mais de situer les approches sur un continuum. Plus l'enseignant aura affaire à des élèves débutants, plus les élèves devront être guidés dans le cadre de problèmes authentiques. L'enseignant doit moduler ses stratégies pédagogiques en fonction du niveau de compétence des élèves, du temps disponible et de la complexité de la tâche à accomplir.

2.3.1.2.2. L'enseignement centré sur l'élève

Si l'enseignement explicite fait l'objet de beaucoup d'attention de l'autre côté de l'Atlantique, dans l'espace francophone, on a depuis longtemps tablé sur l'efficacité d'un enseignement qui **met l'élève voire le groupe classe au cœur du processus d'apprentissage.**

Cet enseignement centré sur l'élève peut sembler peu structuré car le cheminement n'est pas préprogrammé et dépend de l'environnement social, matériel et culturel de la classe.

Décider de placer les élèves au cœur du processus d'apprentissage amène des approches très spécifiques du point de vue du rapport au savoir, du point de vue de l'élève, de sa maîtrise de la langue d'enseignement, mais aussi de l'enseignant lui-même.

Du point de vue du savoir

Lorsque l'enseignant doit aborder des activités non décomposables en sous-tâches structurées comme le sont **les activités de résolution de problème, les activités rédactionnelles, les activités de compréhension de l'écrit (Bressoux, 2012), de créativité et entrepreneuriale** (Surlemont et Kearney, 2009) l'apprentissage explicite de stratégies cognitives, sortes de raisonnement aisément mobilisables et efficaces, **aident les élèves dans leurs capacités d'autorégulation** (Cosnefroy, 2011).

Cet apprentissage résulte d'un processus d'acquisition nécessitant d'abord un fort guidage. Puis petit à petit, ces stratégies aident à travailler en autonomie. À tout âge, on peut se retrouver dans la situation d'un novice par rapport à un nouvel apprentissage. Ce processus d'autonomisation est aussi décrit par Meirieu (2004) sous les termes étayages/désétayages. **Il se veut progressif, contrôlé, accompagné et soutenu par des activités de métacognition.** Ces dernières peuvent résider en un entretien d'explicitation qui permet à l'élève **de prendre conscience de son action singulière passée** (Balas-Chanel, 2002). Elle permet à l'élève comme à l'enseignant d'accéder aux opérations effectuées par les élèves pour un retour sur l'action et son réajustement si nécessaire. Très peu utilisé à l'école, c'est pourtant un outil d'aide individualisée extrêmement performant, la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements mis en œuvre, identifier les buts poursuivis, repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés et pour cerner les représentations ou les préconceptions sources de difficultés (Vermersch, 1994), **autant d'occasions d'identifier les obstacles à dépasser (Astolfi, 1992) et erreurs à considérer comme matériaux précieux d'apprentissage (Grandserre et Lescouarch, 2009).**

2.3.1.2.2.1. Du point de vue de l'élève :

Selon différents sociologues de l'éducation, les adolescents des milieux populaires semblent ne valoriser ni les savoirs scolaires purs, ni les savoirs professionnels. **Ils se construisent dans un rapport à soi, à un projet de réussite de vie, une vie normale avec un emploi en vue d'atteindre un bonheur familial** (Charlot, 2001). L'école ne fait sens que lorsqu'elle apparaît liée à la vie d'une façon ou d'une autre.

Contextualiser au maximum les apprentissages, donner à observer et à expérimenter, agir sur le réel, stimuler le désir de savoir (Perrenoud, 1999), c'est-à-dire pour l'enseignant créer des situations qui favorisent, chez les élèves, la prise de conscience de l'usage possible des savoirs à apprendre, au-delà des limites de la classe, voilà autant de pratiques qui stimulent l'apprentissage tout particulièrement pour les élèves en difficulté (Develay, 1994). **L'utilité mais aussi la valeur de l'apprentissage jouera sur le degré d'implication des élèves.** Et c'est par le sens qu'ils donneront à l'activité que l'apprentissage existera et perdurera (Develay, 1996). **Ce sens doit se construire au travers d'une explicitation du rapport au savoir, surtout pour les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et culturellement éloignés des valeurs de l'école.** Pour Perrenoud (1999), cette construction de sens doit être intégrée dans les programmes scolaires et s'inscrire dans un dialogue particulier avec un élève ou un petit groupe et dans une dimension plus collective voire institutionnelle.

Vause, Dupriez et Dumay (2008) ajoutent que lorsque le contexte de l'apprentissage a une connexion forte et directe avec la vie réelle et le milieu immédiat de l'apprenant, celui-ci tend à développer plus rapidement et plus facilement une maîtrise. **Plus précisément, un travail sur les représentations des élèves de classes défavorisées influence positivement les performances des élèves.** Apprendre pour des élèves de classes défavorisées suppose donc de la part des élèves la mise en lien de notions nouvelles avec les acquis antérieurs, le tissage de connaissances antérieures entre elles, le réinvestissement de ce qu'ils savent déjà dans des situations nouvelles (Crinon et coll., 2012). Ce

processus peut être source d'inégalités. **Les élèves les plus en difficulté** se trompent parfois de cible. Ils **centrent leur intérêt sur l'agir plutôt que sur l'apprentissage** (Bautier et Rochex, 2007) et, n'arrivent pas à hiérarchiser les différents apprentissages. **D'autant plus, quand la prise de distance permettant d'identifier les objets de l'apprentissage passe par des échanges langagiers. Un langage pour apprendre pas toujours accessible à tous les élèves (Crinon et coll., 2012) et parfois même engendrant une souffrance (Hickel, 2010).**

Par ailleurs, pour l'élève, posséder et développer des connaissances sur soi est une condition favorable à l'engagement dans l'apprentissage, à l'effort et à la persévérance (Bandura, 2007). **L'image que l'élève a de ses compétences est aussi importante que les compétences que l'élève maîtrise vraiment.** D'autant plus pour les élèves en difficulté scolaire qui ont plus de difficulté à se souvenir de situation de réussite et donc à s'en servir comme pilier pour les apprentissages à venir. **Les difficultés risquent de s'accroître et de nuire à l'estime de soi** (Martinot, 2006). L'école n'engendre pas seule le sentiment d'incompétence ; l'histoire familiale et sociale joue aussi un rôle (Bandura, 2007).

Quand l'élève est susceptible de vivre une situation d'échec, il va se protéger et refusera d'utiliser des mécanismes d'aide comme la référence à des élèves en réussite et l'apprentissage de leurs stratégies menant à la réussite et mêmes aux valeurs véhiculées par l'école (Martinot, 2006). Quel que soit l'âge de l'élève, cette autoprotection néfaste à l'apprentissage **peut être enrayée par un travail de distinction entre soi et performances scolaires, une prise de conscience de son évolution (Martinot, 2006), un travail autour de la mémoire autobiographique pour en moduler l'impact (Vanlede M., Philippot P. et Galand B., 2006), des pratiques éducatives orientées vers des buts d'apprentissage et non vers des buts de performance (Galand et Vanlede, 2004).**

2.3.1.2.2. Du point de vue de la maîtrise de la langue d'enseignement :

Il est clairement établi - tant pour les enseignants que pour les auteurs scientifiques - au travers des enquêtes diverses (PISA et autres), que l'écueil le plus handicapant pour beaucoup de ces élèves en difficulté réside dans une mauvaise maîtrise de la langue française. Les raisons en sont multiples et vont de la différence entre les codes culturels utilisés en famille à ceux en vigueur dans l'école, à l'impact des nouvelles technologies et de leurs codes souvent insoumis aux règles d'usage de la langue. C'est pourquoi dans l'analyse des Politiques d'Éducation Prioritaire se dégage souvent l'utilisation des moyens supplémentaires pour permettre à chaque élève de maîtriser la langue et les codes associés à celle-ci.

La priorité donnée par l'Académie de Créteil à la maîtrise des fondamentaux et en premier lieu la lutte contre un certain illettrisme peut ici être pris comme exemple. C'est tout un parcours progressif qui est ainsi proposé de la maternelle (étape essentielle du développement) au collège au cours duquel l'enfant va se voir proposer une série d'apprentissages progressifs visant la compréhension de textes racontés ou lus par l'instituteur, la reconnaissance à l'oral des sons de la parole, l'enrichissement du vocabulaire et l'acquisition progressive de la syntaxe, le développement de la

capacité à s'exprimer oralement afin d'accéder à « l'ordre scriptural », l'apprentissage de l'écriture et la production d'écrits pour les classes maternelles.

De la même manière, en Communauté Française une étude expérimentale a été menée avec des élèves de troisième maternelle sur un entraînement à la « métaphonologie » visant à améliorer les compétences en langage oral et à favoriser l'apprentissage du langage écrit (Van Reybroeck, M ; Leroy, V ; Schelstraete, M.-A et Grégoire, J ; 2006). Cette expérience démontre clairement toute l'importance de travailler au plus tôt sur les déficiences de certains enfants dans la maîtrise de la langue.

Cependant l'effort doit se poursuivre bien au-delà des premières années de scolarisation et du seul cours de français, et c'est justement ce qu'affirment les volontés exprimées par l'Académie de Créteil, en précisant que tous les enseignants sont chargés de veiller à cette compétence fondamentale.

Nous voudrions ajouter concernant cette thématique des Politiques d'Éducation Prioritaire, qu'il est souvent intéressant d'associer les parents à cette poursuite de la maîtrise de la langue, occasion unique et souvent appréciée d'amener les parents dans l'école de leurs enfants et d'y poursuivre à leur tour une formation destinée à mieux les intégrer dans la société accueillante.

2.3.1.2.2.3. Du point de vue de l'enseignant

Dans l'approche centrée sur l'élève, la fonction enseignante est essentielle, surtout pour des élèves entretenant un rapport au savoir difficile. Nous l'avons dit précédemment, les élèves de milieux défavorisés ne sont pas sur le même pied d'égalité que les enfants de famille à haut potentiel culturel (Charlot, 1999). **Les élèves sont confrontés à des savoirs construits dans une autre logique que la leur.** Il faut que **l'enseignant rende visible l'implicite et institutionnalise, en classe, les savoirs valides pour que les élèves de milieux modestes puissent les reconnaître** (Crahay, 2012). Il importe dès lors de contextualiser les apprentissages et puis de les décontextualiser pour en favoriser l'intégration et donc le transfert dans toute situation adaptée. Beckers et coll. (2012) soulignent l'importance tout au long du processus d'apprentissage de **sécuriser affectivement les élèves et de les aider à prendre confiance en leurs possibilités.**

Pour encourager les apprentissages, il semble utile que l'enseignant mette l'accent sur l'importance de l'acquisition de savoirs et de compétences, tant à travers ses attitudes que ses comportements, plutôt que de valoriser seuls les résultats. Neuville (2006) relèvera l'importance de mesurer l'utilité des apprentissages en termes d'identité professionnelle, mais aussi en termes de pertinence sociale. Pour une plus grande autonomie de l'apprenant, Filisetti et Wentzel encouragent **la collaboration et la coopération, la précision des objectifs de l'apprentissage, la mesure des progrès et la précision par l'enseignant des comportements attendus.** A ce titre l'utilisation de l'évaluation formative permettra une meilleure adaptation à la diversité élèves (Ceri, 2008 ; Carette, 2008)

Les exigences des enseignants sont aussi au cœur de la réussite scolaire des élèves en difficulté. Il importe que les enseignants travaillent à un rythme soutenu (Vause et coll., 2008) et maintiennent

leurs exigences tout en tenant compte des acquis ou des difficultés des enfants (Moisan et Simon, 1997).

Au-delà du travail mené en classe, une démarche d'enseignement centré sur l'élève nécessite pour l'enseignant de **travailler en collaboration avec les autres enseignants afin de réduire les jugements dévalorisant les capacités des élèves, d'assurer la cohérence et la continuité des apprentissages, d'être source de réflexions, de remises en question et d'innovations (Letor, 2010)**. Le développement de compétences professionnelles au sein des établissements en difficulté est gage d'une meilleure qualité des apprentissages et d'une reconnaissance et adaptation à la diversité des élèves (Timperley, 2001 ; Baudson, Desmedt, Dorbolo et Piedboeuf, 2012). **L'école gagne à être perçue comme une communauté apprenante.**

Dans cette volonté de centrer leur activité sur les élèves et leurs caractéristiques, en plus d'un travail davantage en équipe, les enseignants sont également amenés à **« faire de la place » à d'autres professions** : enseignant assistant ou co-enseignant et psychopédagogue. (Baudson, Desmedt, Dorbolo et Piedboeuf, 2012) mais encore logopède ou orthopédagogue, des professionnels incontournables pour permettre l'actualisation de la prévention et de l'adaptation des interventions en contexte scolaire ordinaire (Trépanier, 2011).

2.3.1.2.3. L'enseignement spiralaire

Crahay propose un autre type d'approche qu'il qualifie de spiralaire. **Le principe en est de débiter par une situation authentique de complexité abordable puis d'alterner des activités spécifiques et des activités complexes en imprimant les unes aux autres une complexité croissante**. Dans cette approche, la situation de départ a pour objectif de susciter le questionnement, de contextualiser l'apprentissage, **ce qui semble répondre mieux aux attentes d'un public plus défavorisé** et donc plus enclin à trouver plus de sens dans un travail concret et relevant de la réalité vécue par ces derniers. Par la suite, **les activités spécifiques** parce qu'elles **permettent de travailler de manière décontextualisée certaines habilités** et d'assurer le transfert en diversifiant les contextes de leur utilisation.

Ainsi selon Davin-Chnane et Faïta dans le cas d'un apprentissage du français comme langue seconde, « la construction d'un milieu spécifique où le professeur adapte les conditions d'apprentissage aux caractéristiques d'élèves ne maîtrisant pas la langue leur permet d'être prêts à faire l'effort d'écouter, de comprendre et de tenter de répondre, avec les moyens linguistiques qu'ils possèdent, même si ceux-ci sont encore loin d'être ceux d'un natif. Face à des objets de savoir adaptés mais qui évoluent selon un temps spécifique en adéquation avec le rythme d'apprentissage des nouveaux apprenants d'une langue seconde, ceux-ci « osent » s'emparer de ces objets et tentent de se les approprier. L'écoute, la réception, la compréhension et la production fonctionnent sur le modèle d'une pédagogie *spiralaire*, où le statut de l'erreur est développé. Cette dernière est reprise d'une part dans le cadre d'un travail réflexif sur la nouvelle langue et d'autre part dans une construction collective du savoir. L'ensemble permet à son tour la construction individuelle des connaissances et l'entrée progressive dans la langue orale et écrite.

Les deux conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une telle démarche sont d'une part une conception particulière de l'activité du professeur, d'autre part l'instauration dans la classe d'une « communauté d'apprenants » au sens où l'entend Bruner. Ni gardien de la norme, ni comptable de l'heure, le professeur, joue un rôle incitatif, veillant à ce que le processus d'apprentissage fonctionne, tout en intervenant pour l'orienter et le canaliser. Confrontés aux tâches scolaires, les élèves participent à leur manière à la construction d'un « milieu pour apprendre » où les uns aident les autres à trouver les éléments de réponse aux questions posées » (Davin-Chnana, 2003).

2.3.1.2.4. La pédagogie différenciée

Selon Creemers et Kyriakides (2006) **les enseignants efficaces** sont ceux qui, face à des élèves d'origines sociales et d'aptitudes différentes, **restent conscients que leur style d'enseignement n'a pas le même impact chez tous ces élèves et sont donc capables de différencier leurs pratiques pédagogiques, selon les élèves à qui ils s'adressent.** De la même manière, Borich (1996, cité par Campbell, Kyriakides, Muijs et Robinson, 2003) montre que, s'ils veulent être efficaces, les enseignants doivent adopter des comportements différents selon qu'ils travaillent en contexte favorisé ou défavorisé. **Pour répondre à l'hétérogénéité des élèves, il n'est pas possible ni souhaitable d'individualiser complètement le fonctionnement d'une classe.** Toutefois, il est possible de tirer profit de différentes méthodes ou dispositifs afin **qu'une même notion fasse l'objet d'approches successives et complémentaires (Meirieu, 2004).** La pédagogie différenciée s'inscrit alors dans une démarche collective (Hume, 2009 ; Meirieu, 2004 ; Przesmycki, 2004). Ce type de pédagogie amène chaque apprenant à développer toutes ses potentialités, qu'il soit en difficulté ou plus avancé, ou que sa culture et son expérience soient différentes (Tomlinson, 2004 ; Perrenoud, 1995). Les enseignants qui pratiquent ce type de pédagogie cherchent à maximaliser le talent de chaque élève.

Cependant, il faut rester attentif à ne pas augmenter les inégalités d'acquis scolaires, **il est donc essentiel de veiller au maintien d'objectifs communs pour tous les élèves** (Cohen, 1994). C'est la raison pour laquelle **il faut conserver un temps d'enseignement collectif plus important que celui consacré à un soutien trop individuel (Crahay, 2000).** Ainsi, si la pratique ponctuelle d'individualisation d'une partie du cursus peut se révéler efficace, ce n'est pas le cas de remédiations isolés et ciblées sur les élèves en difficulté probablement à cause de l'étiquetage négatif et de la charge de travail supplémentaire que cela induit pour les élèves concernés (Mons, 2007).

2.3.1.2.5. L'apprentissage coopératif

Une autre des méthodes pédagogiques reconnues comme efficaces vise la structure des interactions entre élèves : **l'apprentissage collaboratif.** Les méta-analyses disponibles montrent que **les activités coopératives suscitent davantage d'apprentissage que les activités dites 'individualistes' ou compétitives** (Abrami et al., 1996). Ce gain d'efficacité doit être néanmoins conditionné par la présence combinée d'une **interdépendance positive (objectif collectif) et d'une responsabilisation individuelle.**

Par ailleurs, le groupe doit être suffisamment restreint pour que chacun puisse participer à une tâche collective qui a été clairement définie. D'autant plus que **les apprenants sont censés réaliser leur tâche sans supervision directe et immédiate de l'enseignant.** (Cohen, 1994).

Même si l'effet marqué sur les écarts des performances est peu prononcé pour les élèves les moins avancés, les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur l'intégration au sein de la classe d'élèves de différentes origines ethniques ou sociales sont avérés (Stevens et Slavin, 1995).

2.3.1.2.6. Le tutorat entre pairs

En poursuivant les mêmes finalités, le **tutorat** est une autre méthode pédagogique qui invite à une transformation de la structure des interactions entre élèves, en **passant d'une structure habituellement compétitive ou individualiste à une structure coopérative (Galand, 2009).** L'idée centrale est que la coopération permet de tirer profit des différences entre élèves comme source d'apprentissage et non comme obstacle.

Les études disponibles démontent que le tutorat accroît l'efficacité de l'enseignement, et ce d'autant plus si les tuteurs bénéficient d'un accompagnement (Crahay, 2000). Baudrit (2004) proposera un « tutorat qui se fait sans se dire », c'est-à-dire en évitant d'informer les tuteurs de leur rôle. **Cette méthode coopérative asymétrique met en présence des élèves qui sont invités à travailler ensemble en tenant compte de leurs besoins respectifs et en évitant de marquer la distance entre tuteur et tutoré.** Afin d'optimiser les gains, une congruence cognitive et sociale entre les deux partenaires est nécessaire.

Le tutorat entre pairs permet de redonner des repères à l'élève ou de redonner sens aux apprentissages, **le savoir des pairs étant moins sacralisé et plus accessible (Alexandre, 2003).** Les progrès se manifestent des deux côtés, tant pour les élèves aidés que les élèves aidants.

Afin d'éviter une relation de dépendance et le développement d'un statut social moins valorisant, il faudrait veiller, dans la mesure du possible, à alterner les statuts 'aidé-aidant' et/ou pratiquer le « tutorat réciproque » (Rey, 2003).

Aucune des pratiques pédagogiques que nous venons de présenter ne doit être considérée comme des règles à prescrire. Par contre, elles partagent toutes la caractéristique d'aider les enseignants à se placer dans une posture réflexive par rapport à leur pratique. Cette posture réflexive est certainement le garant essentiel d'un enseignement efficace, en particulier pour les élèves en difficulté. Les moyens complémentaires de l'encadrement différencié pourraient favoriser cette posture réflexive de l'enseignant.

Mais afin d'acquérir les compétences nécessaires à cette posture réflexive, et de la mettre en œuvre, l'enseignant ne peut être extrait de son contexte de travail, que ce soit le groupe classe auquel il enseigne, ou l'établissement scolaire dans lequel il évolue, avec sa culture et son climat, le tout sous la direction du chef d'établissement. C'est alors non seulement au cœur de la classe que se trouvent les pistes pour construire une École inclusive, mais également au niveau des pratiques de gestion de l'établissement scolaire.

2.4. DU MESO

2.4.1. De la façon dont les classes sont constituées et des effets de ces pratiques

Dans sa pratique quotidienne, tout enseignant s'identifie à « sa » classe, qu'il l'ait en charge toute la semaine comme l'instituteur, ou quelques heures par semaine comme dans l'enseignement secondaire. C'est avec « sa » classe que l'enseignant vit et tente de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques efficaces. Il n'est donc pas surprenant que les acteurs scolaires – les décideurs politiques y compris – débattent souvent de la façon de gérer ce niveau du système scolaire. Les deux débats les plus fréquents à ce sujet sont ceux concernant la taille du groupe classe, et sa composition.

2.4.1.1. Un débat au cœur de l'actualité : la taille des classes

Les résultats d'études expérimentales mettent en exergue les effets positifs de la réduction de l'effectif classe, en langue maternelle et en mathématique, surtout pour les élèves en difficulté. **Les mesures jouent un rôle typiquement compensatoire. L'effet est deux à trois fois plus important pour les jeunes 'vulnérables' que pour les élèves de la classe moyenne (Crahay, 2005).** Les effets sont importants et durables. Effectivement, des petites classes en début du primaire augmentent le taux de réussite aux examens d'entrée des études supérieures et l'obtention un diplôme d'enseignement supérieur (Crahay, 2005). **Cependant cette règle n'est pas absolue et dépend fortement de l'effectif de départ de la classe.** Ainsi, l'augmentation du rendement sera plus élevée si on enlève 5 élèves à une classe composée de 15 élèves que si on enlève 5 élèves à une classe de 20 élèves (Glass, Cahen, Smith et Filby, 1982, cité par Crahay, 2006).

L'enseignement explicite, tel que nous l'avons décrit précédemment, encourage la formation de groupe de 6 à 8 élèves pour augmenter le temps d'apprentissage de chacun des élèves de 5 minutes par période à 30 minutes.

Par ailleurs, des études corrélationnelles (Glass, Cahen, Smith et Filby, 1982 ; Seibel, 1984 ; Lafontaine et Lejong, 1992 ; Allal et Schubauer-Leoni, 1993 ; Hutmacher, 1993) ne démontrent pas de relation tangible entre le taux de redoublement des élèves et l'effectif des classes. Cependant, il faut relativiser ces résultats dans la mesure où il semble que souvent paraisse un effet sur la motivation et sur le climat de classe et que d'autre part il importe aussi de considérer la culture de l'échec (Crahay, 2003) surtout lorsque la promotion automatique n'a pas été abordée. **On remarque que souvent les enseignants ont tendance à reproduire le même nombre d'échec dans leur classe quelle que soit l'effectif de celle-ci.** Il y a là un effet pervers qui nécessite d'être compris et contrôlé (Crahay, 2003).

Cependant si l'on accepte de dépasser le seul critère de la réussite des élèves, il n'en demeure pas moins que l'on peut raisonnablement escompter des effets très positifs sur le climat régnant dans une classe plus restreinte, l'enseignant pouvant y développer plus favorablement des relations plus

individuelles avec ses élèves. D'autre part, ce climat positif au sein des classes ne peut à son tour que rejaillir sur le climat général de l'établissement scolaire.

2.4.1.2. Un autre débat : hétérogénéité ou homogénéité

La littérature nous apprend que la composition hétérogène des groupes classes a toute son importance pour lutter contre les inégalités sociales et répondre à l'équité lors des apprentissages.

Pourtant au niveau européen, dans leur analyse des modalités de regroupement des élèves, Monseur et Demeuse (2001) mettent en exergue la tendance actuelle à regrouper les élèves selon leur niveau de performance aux tests scolaires. **Cette tendance à l'homogénéisation est fort présente en Wallonie surtout dans les établissements du secondaire.** Elle conduit généralement à augmenter les différences entre les classes et/ou les établissements scolaires et serait un facteur de l'augmentation du taux de retard scolaire (Monseur et Demeuse, 2001 ; Monseur et Crahay, 2008).

L'homogénéisation des groupes classes provient de dispositifs différents :

1. **Le premier dispositif consiste à regrouper à un moment donné les élèves pour des matières déterminées en regard des résultats obtenus à un test.** Elle se révèle efficace si des conditions de temps, de rythme d'apprentissage et de matériel adaptés aux différents groupes sont respectées (Slavin, 1987, 1996) et si ce mode de regroupement est ponctuel (Suchaut, 2008). Les classes de niveaux agissent surtout sur les cours à matière très structurée (par exemple en mathématique, là où elles sont davantage organisées)(Ireson et Hallam, 2001) **mais toujours avec un bénéfice moindre pour les élèves faibles.** Une étude expérimentale (Crahay, 2000 ; Kulik, 2004) met en évidence **des gains d'apprentissage supérieurs lors de la constitution de groupe de besoin plus ou moins homogènes, à certains moments, dans une classe hétérogène. Ces groupes sont constitués d'élèves qui ont un même besoin à un moment donné de leur parcours. Il peut s'agir du besoin d'approfondir une notion (accord du participe passé), de maîtriser une méthodologie (utiliser des ouvrages de références, faire un schéma), de se confronter à certains apprentissages qui ne sont pas solidement ancrés ou clairs (remédiation en calcul écrit), de se dépasser dans une compétence ciblée, etc. (Rey,2007).** Cette répartition est établie sur base d'un diagnostic clair et rigoureux et est révisée à intervalle régulier sur base de l'évaluation des progrès dans la matière concernée. **Même s'il ne réduit pas les écarts entre les élèves, ce dispositif permet l'amélioration de l'efficacité de certains apprentissages. Cependant d'aucun insiste sur l'importance de ne pas abuser de cette formule et de maintenir les élèves en groupes hétérogènes complets la majorité du temps.**
2. **Le second dispositif consiste à regrouper de manière permanente les élèves soit au sein de l'établissement (filières), soit au sein de la classe (options).** La première forme de regroupement peut amener à une classification des élèves suite à **leur orientation dans des filières techniques ou professionnelles, non pas par choix mais plutôt comme résultant d'échecs dans les filières les plus valorisées par la société.** Des recherches expérimentales recensées et analysées par Slavin (1987, 1990), synthétisées et commentées par Crahay (2000), révèlent que **le caractère homogène ou hétérogène des classes n'affectent ni la performance scolaire moyenne des**

élèves, ni les groupes spécifiques d'élèves (généralement, les forts, les moyens, les faibles) mais à la condition que le contenu du curriculum reste identique quels que soient les groupes.

Or, les études ethnographiques (Gamoran et al., 1987 ; Gamoran et Berends, 1995), dans lesquelles sont analysés en situation le pourquoi et le comment les élèves sont regroupés et les facteurs associés à ce regroupement, permettent d'identifier clairement une différence entre les groupes considérés comme forts ou faibles. Le temps de travail et la complexité des apprentissages varient significativement. **Les groupes les plus faibles sont engagés dans des tâches répétitives et des tâches ne nécessitant que peu de réflexion et d'analyse.** Au contraire **les groupes les plus forts bénéficient des tâches plus complexes et surtout des enseignants les plus expérimentés et considérés comme les plus qualifiés.** On assiste alors à une véritable modification du curriculum et à un changement des objectifs. Des variations en quantité et en qualité au détriment des élèves les plus faibles. (Duru-Bellat M. et Mingat A., 1997).

Par ailleurs, on constate que **les groupements homogènes sont défavorables à la construction de l'image de soi** (Ireson et Halan, 2001) ; les élèves subissant davantage de moqueries. Davantage de problèmes de comportements sont aussi remarqués (Dupriez, 2002).

Par contre, **les interactions seraient plus stimulantes dans des groupes hétérogènes, notamment pour les élèves faibles** alors placés en condition pour « apprendre » avec des pairs dotés de ressources culturelles plus importantes, d'expériences de vie plus variées, ou d'expériences scolaires plus positives. **Le rapport à l'école, aux attitudes et aux contenus scolaires seraient plus favorables dans les classes hétérogènes, spécifiquement pour les élèves les plus culturellement éloignés de l'école.** De plus Kutnick et al. (2005) et Van de gaer et al. (2006) (cités par Fortin et al., 2011) rapportent un effet positif du regroupement hétérogène sur les attitudes pro-sociales et pro-scolaires des élèves. **Les élèves développent alors des attitudes citoyennes, d'échange, de partage, d'entraide et d'empathie.**

3. **Le troisième dispositif consiste à tenir compte des différences entre les élèves en organisant un enseignement spécialisé (Monseur et Demeuse, 2001)** pour les élèves trop en difficulté ou qui se distinguent trop de la norme de la classe.
4. Une procédure alternative est d'organiser des groupes d'élèves issus de plusieurs classes d'âge en fonction de leurs besoins scolaires, qu'ils soient transitoires ou permanents (classes multi-grades) (Monseur et Demeuse, 2001). Même si sur le plan des apprentissages- les études ne démontrent pas de différences significatives (Veenman, 1996)- **dans ces classes, sont favorisés le développement de l'autonomie, de la fiabilité, du respect des autres et des différences, les habitudes de travail, du fonctionnement de la société, de l'attitude envers l'école, de l'adaptation personnelle et sociale, du concept de soi et de la motivation.**

Enseigner dans des classes multi-grades demande de la part de l'enseignant une attitude positive face à ces classes (Desbiens, 2006), une maîtrise de certaines pratiques professionnelles spécifiques, une collaboration efficiente entre les enseignants et l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet éducatif cohérent (Tardif et Lessard, 1999). Une assignation pluriannuelle des enseignants pourrait accroître le sens de la continuité des apprentissages (Desbiens, 2003), voire même réduire le redoublement scolaire (Crahay, 1998).

En termes de politiques d'éducation prioritaire, on peut conclure de toutes ces études et analyses que l'hétérogénéité favorise l'équité et des gains plus importants pour les élèves faibles même si les gains d'apprentissage observés proviennent probablement plus des conditions d'apprentissages qui varient selon les formes de regroupement que du niveau des pairs fréquentés.

Enfin les enseignants s'entendent pour dire que l'enseignement en classe hétérogène est bénéfique pour tous les élèves. Ils sont aussi d'accord pour dire que la constitution de classe hétérogène ou de groupe momentané hétérogène à l'intérieur des classes **demande plus de ressources et de soutien aux enseignants afin de s'assurer que l'enseignement soit différencié selon les besoins des élèves (Hallam et Ireson, 2005, cités par Fortin et al., 2011).**

2.4.2. Faire des écoles efficaces

On l'a compris, les études sur la gestion de la classe et de sa composition posent de façon récurrente la question des pratiques enseignantes afin de prendre en compte la diversité des élèves. L'enseignant ne peut agir seul dans ce contexte et doit donc être soutenu par un contexte plus global, celui de l'établissement dans lequel il enseigne, celui de l'équipe pédagogique dans laquelle il évolue.

La recherche en éducation s'est donc penchée depuis longtemps sur la notion « d'école efficace » afin d'identifier les caractéristiques d'un contexte favorable aux apprentissages, à l'échelle non plus de la classe mais de l'établissement.

La recherche en éducation considère **qu'une école efficace est une école dans laquelle les élèves progressent plus (Rey, 2007), une école qui développe un effet sur les apprentissages et les performances scolaires des élèves (Dumay, 2009).**

Les éléments scientifiques dans ce domaine ont permis d'identifier un certain nombre de caractéristiques d'école efficace :

2.4.2.1. Sur le plan relationnel

- Favoriser la qualité des relations entre enseignants et élèves et de la vie au collège.
- Nouer des liens avec les parents et les communautés.
- Soutenir l'engagement professionnel et retenir des enseignants compétents. Développer la confiance

2.4.2.2. Sur le plan pédagogique

- Permettre une forte exposition à l'apprentissage (et des programmes couverts)
- Utiliser le temps scolaire de façon optimale (peu de temps perdu pour la gestion de la discipline notamment)

- Afficher des attentes élevées mais réalistes, claires et exprimées à l'égard des élèves de la part des enseignants en matière de réussite et de travail scolaire. Ces attentes doivent être partagées avec les parents et les élèves.
- Mettre en place des stratégies d'apprentissages efficaces.
- Faire bénéficier les élèves d'une évaluation continue.

2.4.2.3. Sur le plan de la culture et du climat de l'établissement

La **culture** d'établissement est différente du **climat** d'établissement. Il s'agit de **deux aspects distincts**. Toutefois, la culture d'établissement ne peut se penser indépendamment du climat d'établissement, et inversement. Pour les réfléchir, les faire évoluer, les modifier, il faut les mettre continuellement en lien d'interdépendance. On ne peut pas agir sur l'un sans espérer agir également sur l'autre. **La culture d'établissement englobe les valeurs véhiculées au sein de l'établissement scolaire**. Ces valeurs témoignent de la conception que les acteurs éducatifs ont des élèves, des autres acteurs éducatifs, des partenaires, etc. Elles permettent de cerner les principes défendus par l'établissement, tels que **la collaboration éducative, l'excellence, la performance, etc.** Ces valeurs sont incarnées par certains dispositifs : **remédiation, tutorat, activités artistiques, partenariats, etc.** De ce point de vue, les différences entre établissements s'expliquent par le phénomène de décentralisation mais aussi par le fait que chaque établissement dispose de sa culture propre, fondée sur des ajustements multiples (Derouet, 1989 cité par Gather THurler, 2004). **Le climat d'établissement renvoie au ressenti, à la manière dont la culture est perçue par les individus**. « Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » (appelé parfois « atmosphère », « tonalité », « cadre », ou encore « milieu »), **repose sur une expérience subjective de la vie scolaire » (Debarbieux et al, 2012).**

Citons pour la culture :

- Développer la coordination pédagogique.
- Avoir le souci de cohérence et de continuité pédagogique.
- Assurer une cohérence entre le fonctionnement de l'établissement et les objectifs qu'il vise.
- Multiplier les occasions de partage entre enseignants (tutorat, formation interne).
- Former une équipe éducative soudée compréhensive et à l'écoute des élèves.
- Affirmer l'existence de droits et de responsabilités des élèves.
- Développer dans les classes une approche plus coopérative et moins compétitive, etc.

Citons pour le climat :

- Activer des moments hors classes.
- Garantir la clarté et cohérence des règles.
- Développer la confiance dans l'équipe pédagogique.
- Permettre aux élèves d'intervenir et d'être écoutés.

- Promouvoir un climat paisible et donc ouvert au débat et à l'expression.

« La **relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves** a été bien établie internationalement (Cohe, 2006). **Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre, favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuelle.** Bref investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire » (Debarbieux et al). « Dans le cadre de **systèmes éducatifs plus différenciés**, la relation entre les performances et le climat d'établissement est en tout état de cause souvent retenue comme objet d'étude. » (Rey, 2007).

2.4.3. De l'importance du concept de leadership

Construire une école efficace repose sur l'ensemble de l'équipe éducative, mais sollicite bien sûr en particulier l'action du chef d'établissement. Outre leur travail éducatif et administratif, s'est ajouté pour les chefs d'établissement un nécessaire **travail relationnel** (Anne Barrère citée par Zoundi, 2008 ; Gausssel, 2007 ; Dutercq, 2006 ; Endrizzi et Thibert, 2012). Cette évolution de la fonction a entraîné un « rôle grandissant du chef d'établissement » qui lui permet d'impulser une politique pédagogique spécifique » et de « **faire de son établissement une organisation apprenante** » (Vaniscotte, 2005 ; Gausssel, 2007).

2.4.3.1. Chef d'établissement, un métier de leader ?

Les décideurs politiques perçoivent désormais le directeur **comme un acteur indispensable dans l'implantation de nouvelles réformes (Gausssel, 2007)**. Les politiques influencent fortement le cadre dans lequel les chefs d'établissement travaillent. Ces derniers sont dès lors contraints de prendre en compte les **particularités nationales et locales. Les idées générales doivent être traitées en fonction des aspects locaux** (Barzano, 2011 cité par Endrizzi et Thibert, 2012).

L'établissement scolaire occupe donc deux places distinctes : il est à la fois « une **entité spatiale autonome**, bien isolée géographiquement, tout en restant une partie d'un **appareil institutionnel**, dont les formes de régulation sont en constante évolution (Maroy, 2006) » (Barrère, 2008). Les chefs d'établissement « **apparaissent alors comme un nouvel échelon de régulation pertinent, intermédiaire entre national et local, et doté de marges de manœuvre stratégique non négligeables** » (Dutercq et Lang, 2001 cités par Barrère, 2008). Ce maillon devient garant du changement et de la sorte occupe une place primordiale dans l'implémentation de nouvelles réformes (Endrizzi et Thibert, 2012).

La recherche en éducation s'est donc intéressée de très près à une conception du rôle de chef d'établissement comme celui d'un leader. Assimiler le directeur à un rôle de leader, n'est pas sans conséquence, car à la différence du manager qui assure le fonctionnement quotidien de l'organisation scolaire ; **le leader cherche quant à lui à changer l'organisation, si possible vers un**

mieux. Pour Gausssel, les deux compétences, de management et de leadership, sont constitutives de la réussite d'un établissement (Gausssel, 2007).

Avant de porter notre attention sur la forme de leadership qui semble la plus efficace dans le contexte actuel et particulièrement pour des établissements fréquentés par des publics défavorisés, nous voudrions reprendre ici les caractéristiques d'un bon chef d'établissement, dégagées par De Waele dans son étude auprès de ces établissements et qui semblent obtenir des résultats encourageants :

- Être convaincu de pouvoir agir et fier de ce que l'on fait,
- Pouvoir se remettre en cause et faire confiance,
- Assumer son rôle et sa position,
- Mobiliser autour d'un défi d'établissement,
- Anticiper sans se précipiter,
- Communiquer en interne, avec les parents et avec l'environnement,
- S'appuyer sur des réseaux de compétences,
- Trouver des solutions plutôt que des problèmes, approche volontariste et innovante,
- Exploiter les marges d'autonomie et penser hors du temps scolaire (étude dirigée, école des devoirs, etc.).

2.4.3.2. Le leadership partagé pour une conception plus collective et systémique

Les travaux de recherche de Leithwood et al (2010) montrent qu'il est nécessaire que les fonctions de direction soient réparties pour que les établissements puissent améliorer leurs résultats, et cela, **surtout pour les établissements qui accueillent des élèves en difficulté.** (Endrizzi et Thibert, 2012). D'aucuns estiment aussi que même s'il est difficile de trouver un lien entre un modèle particulier de leadership distribué et l'amélioration des résultats des étudiants, il semble que le fait de **partager le leadership au sein de l'établissement soit un facteur favorisant l'apprentissage des élèves** » (Endrizzi et Thibert, 2012 ; Anderson et al, 2009 ; Hallinger et Heck, 2010).

En effet, « **dans un contexte de réformes où les écoles sont devenues de plus en plus complexes, la croyance en un leader, aussi charismatique soit-il, qui puisse changer à lui seul tout un milieu semble s'être émoussée** » (Poirel et Yvon, 2012). C'est ainsi que pour Endrizzi et Thibert (2012), le leadership partagé semble davantage faire consensus. Des résultats des études, « il semble que le fait de partager le leadership au sein de l'établissement soit un facteur favorisant l'apprentissage des élèves ». (Endrizzi et Thibert, 2012).

Le leadership partagé est réparti sur de multiples acteurs, que ceux-ci soient officiellement **investis d'une mission de leadership ou non.** Des administrateurs, enseignants et autres acteurs de l'organisation scolaire participent et jouent un rôle (Spillane cité par Gausssel, 2007 et Endrizzi et Thibert, 2012).

Par ailleurs, il « se fonde sur la conviction qu'il est difficile de demander aux membres d'un corps enseignant de s'engager dans une démarche commune et participative sans leur céder une part du pouvoir » (Le Bihan, 2013 ; Gather Thurler cité par Le Bihan, 2013)).

La **dimension collective et systémique** est sous-jacente au leadership distribué. Le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne, mais exige une compréhension plus collective et systémique des actions engagées et dès lors, considérées comme des processus sociaux (Bolden, 2011 ; Poirel et Yvon, 2012). Au-delà d'une simple division et répartition des tâches, le leadership doit amener à **une interaction dynamique entre les membres influents dans leur confrontation aux situations de l'école et à son contexte.** (Crespo, 2008 ; Poirel et Yvon, 2012).

On voit ainsi se dégager dans la direction et la dynamique de l'établissement des leaders multiples dans des situations diverses. La description des actions tournent autour des trois axes principaux que sont les situations, les leaders, les affiliés (Spillane, 2005 ; Spillane, Halverson et Diamond, 2008 ; Poirel et Yvon, 2012).

Nous terminons ici l'analyse du niveau méso des transformations souhaitables dans le cadre de la mise en œuvre des initiations liées aux moyens et libertés dégagés par les Politiques d'Éducation Prioritaire. Ces transformations comme les bonnes pratiques envisagées dans notre analyse de la classe, de l'enseignant de ses pratiques et des modalités de regroupements possibles des élèves, ont donc également un impact sur la conception du rôle d'un chef d'établissement apparaissant plus comme un leader assumant le partage des tâches liées à la gestion de ces modifications et changements au sein de l'École.

Il nous faut pour terminer l'analyse des écrits d'auteurs scientifiques en revenir au niveau le plus global afin de dégager les pistes, moyens, mesures que peuvent prendre les responsables politiques pour favoriser un enseignement le plus efficace possible pour les enfants en difficulté.

2.5. DE LA BONNE GOUVERNANCE, OU RETOUR AU MACRO

La question que pose cette note, à savoir « Comment des auteurs scientifiques voient l'utilisation des moyens complémentaires de l'encadrement différencié ? » sous-tend une autre question, fondamentale concernant le pilotage nécessaire de l'utilisation de ces moyens : « Quels types de gouvernance les décideurs d'un système éducatif – sur base d'indications scientifiquement valides quant à la meilleure façon pour les équipes éducatives d'utiliser les moyens complémentaires de l'encadrement différencié pour espérer mieux rencontrer les difficultés éprouvées par certains élèves défavorisés - doivent-ils privilégier afin de faciliter la mise en œuvre par les acteurs de terrain de ces moyens ? Entre liberté absolue et contrainte nous ressentons chez les auteurs consultés un choix intermédiaire d'une autonomie sous contrôle, ou autrement exprimé, une liberté accompagnée au sein d'un cadre donné.

2.5.1. Décentralisation et autonomisation

2.5.1.1. De l'autonomie

La plupart des recherches constatent que les performances d'élèves appréciées en termes d'égalité et d'efficacité ont un lien avec l'organisation des pouvoirs en éducation. En ce sens, il vaut mieux privilégier l'autonomie scolaire plutôt que la territorialisation de l'éducation. **Les modèles d'autonomie scolaire qui mettent la pédagogie et les enseignants au centre de la rénovation de l'organisation sont les plus efficaces.**

Cependant afin d'assurer une cohérence à l'ensemble de notre système éducatif, il faut que cette autonomie soit contrôlée à l'externe sur ses pratiques et ses résultats par une autorité centrale. Pour cette raison, il est important de garder à l'Etat ou au pouvoir central un rôle prépondérant dans quelques domaines (programmes par exemple, titres et barèmes, statuts, évaluations en fin de cycle commun) et de lui confier un rôle de pilotage de l'ensemble du système.

A ce sujet les études montrent l'existence de **deux types de réformes. Certaines se limitent aux aspects structurels uniquement**, comme par exemple donner une plus grande autonomie de gestion aux établissements ou encore renforcer le rôle des directeurs, introduire de nouveaux cycles dans le cursus d'apprentissage en jouant seulement sur l'aspect purement formel sans en changer véritablement le contenu, **toutes ces réformes ne rencontrent que peu de difficultés dans la mesure où elles ne remettent en question les pratiques pédagogiques qu'à la marge. D'autres réformes par contre agissent plus sur les pratiques et rencontrent donc plus de résistance de la part des enseignants**, tel fut le cas notamment de l'introduction de la logique des compétences qui impliquait des modifications dans les pratiques d'enseignement.

Une réforme permettant d'assurer la nécessaire cohérence entre les intentions du législateur et les actes posés par les acteurs premiers que sont les enseignants, devrait reposer sur une adhésion et une participation de ces acteurs de terrain qui auraient ainsi le sentiment d'en être aussi les auteurs et d'y trouver un véritable sens pour eux et les élèves qui leur sont confiés. En effet, **à l'autre bout de la chaîne, il est indispensable d'obtenir le soutien des enseignants, c'est-à-dire, par exemple, qu'il est inutile de vouloir imposer une réforme sans qu'elle ne soit comprise et surtout intégrée et donc acceptée par les enseignants** (Garther Thurler, 2007). Ainsi, toute réforme doit pouvoir prendre sens pour des acteurs de terrain, et ce, d'autant que bien souvent il s'agit pour eux d'une question aussi d'identité, et d'analyse des actes professionnels qu'ils jugent caractéristiques de leur profession.

Mais ce changement va aussi souvent devoir être adapté dans ses modalités d'application au cadre local dans lequel (la réforme) est appelée à produire ses effets, comme le démontre une recherche menée par le Département d'Éducation et Technologie sur le premier degré, et comme nous avons pu le constater lors de la description des fonctions nouvelles des directeurs en tant que relais entre le central et le local. Et c'est en cela notamment qu'une certaine autonomie doit pouvoir se développer sur le terrain.

Avec la décentralisation s'opère donc un glissement de la conception du métier d'enseignant, qui de simple passeur de savoirs et exécuteur passif appliquant les décrets, réformes venus d'en haut, devient un acteur à la fois professionnel réflexif et social (Mons, 2006 ; Carette, 2008) ainsi que cela a été largement décrit lors de notre analyse du changement de perspectives dans le métier d'enseignant.

Il est donc important de mesurer les effets des politiques engagées et plus particulièrement les Politiques d'Éducation Prioritaire sur la transformation du métier d'enseignants. Sur base d'observations sur le terrain, il apparaît que ce qui favorise le plus cette transformation repose notamment sur :

- Les standards nationaux et internationaux (enquête PISA),
- Un plan d'études des cadres,
- Les référentiels d'objectifs,
- Le contrôle qualité,
- Les évaluations externes,
- L'autonomie et les conseils d'établissements,
- Les projets d'écoles,
- Les partenariats,
- Le travail en équipe,
- La professionnalisation du métier (Garther-Thurler, 2007).

Cette liste montre qu'on doit revenir sur l'importance du lien dans le champ éducatif se faisant entre les différents niveaux d'intervention et les différents acteurs qui s'y trouvent (ce qui est d'ailleurs la volonté de la présente revue littéraire) et à partir de ce constat de privilégier une approche plus systémique de la question des inégalités scolaires qu'il s'agisse- tant d'inégalités intra-établissements que d'inégalités inter-établissements.

Par ailleurs, l'ensemble de ces éléments met en exergue le rôle essentiel de la bonne gouvernance en matière d'organisation et de planification d'une formation initiale mais aussi continue. Il est évident que celle-ci doit se nourrir des problématiques développées tout au long de nos analyses.

De plus, nous avons déjà signalé plus avant combien cette réalité a pu jouer sur l'évolution et la conception des chefs d'établissements et de l'importance notamment pour eux d'utiliser et de valoriser leur marge d'autonomie et tout ce qui se passe en dehors des heures habituelles de cours. Là aussi l'offre de formations doit pouvoir répondre à ces exigences nouvelles pour beaucoup de chefs d'établissement.

2.5.1.2. De la décentralisation au réseautage

Nous voudrions terminer ce premier principe de gouvernance par les apports dans le domaine des réseaux, non pas au sens officiel où nous l'entendons en Communauté Française mais bien dans le sens de mettre en lien des établissements scolaires ou des personnes, c'est-à-dire un concept de « réseautage » expression typiquement québécoise¹. Ce concept fait référence aux liens tissés entre des acteurs de terrains qui, de par cette autonomie croissante imprimée par les gouvernants, peuvent se sentir isolés dans leurs difficultés face aux changements attendus par la mise en œuvre des politiques d'aide.

Trois types de réseaux se dégagent : **celui conçu comme support** et dans lequel il s'agit de fournir des ressources, des outils ou des personnes ; celui que l'on appelle **un réseau d'actions collectives** dont les finalités explicites visent à obtenir des résultats et enfin, un **réseau de partage et de capitalisation de compétences professionnelles**. Dans tous les cas, on se retrouve dans une logique de travail privilégiant la coopération, la collaboration.

La mise en réseau apparaît également comme une des thématiques transversales à l'ensemble des Politiques d'Éducation Prioritaire (Rochex dans Frandji et al., 2009) **avec non seulement le développement de nouvelles fonctions, voire de nouveaux métiers parmi lesquels on pourrait imaginer un « réseuteur/médiateur » chargé de donner l'impulsion nécessaire à la mise en réseau d'établissements proches.**

Enfin, la recherche en éducation décrit de plus en plus de programmes qui élargissent le partenariat au sein de ces réseaux et **intègrent d'autres acteurs locaux, des acteurs non scolaires (milieu culturel et sportif, entrepreneurs, acteurs de la vie publique et administrative de la cité, etc.) ou proches de l'enseignement (CPMS) ou encore les parents.** Ainsi, certaines Politiques d'Éducation Prioritaire affichent une volonté d'ancrer l'école dans sa région et de privilégier des liens avec des acteurs locaux fussent-ils des entrepreneurs. C'est le cas du Royaume Uni où les établissements doivent proposer un projet concerté avec des entreprises locales, des associations, des parents.

¹ Rencontre avec S. Guillemette de l'Université de Sherbrooke au Québec et Jean Bouchard, membre de la Direction générale de la Commission scolaire de l'Outawais, 26/09/2013

Ce projet doit fixer les objectifs de la zone ainsi que les moyens nécessaires. Il s'agit dès lors d'intégrer ces politiques compensatoires éducatives aux programmes de revalorisation de régions défavorisées économiquement, comprenant également des mesures favorisant l'emploi, des logements convenables et l'accès aux soins de santé dans ces régions (Dyson et al., 2012). **Dans cette perspective les établissements scolaires sont conçus bien plus que dans nos politiques habituelles comme des lieux de vie à part entière s'insérant dans la vie locale.**

2.5.2. D'un tronc commun pour favoriser l'hétérogénéité

Comme nous l'avons décrit plus avant, le débat portant sur le couple hétérogénéité et homogénéité reste très prégnant dans les écrits des spécialistes de l'éducation. Force est de constater qu'au final, la plupart s'accordent sur les bienfaits de l'hétérogénéité particulièrement quand il s'agit de s'intéresser aux élèves les plus défavorisés. Pour plus de détails, nous vous renvoyons *supra*. **Un des moyens relevant de la bonne gouvernance pousse à la mise en œuvre d'un tronc commun le plus long possible. Cette innovation poursuit en fait deux objectifs, le premier est la maîtrise d'un socle commun rejoignant ainsi le concept d'égalité des acquis, le second de maintenir le plus longtemps possible une hétérogénéité des publics et c'est en cela qu'il nous semble important d'en parler dans la perspective des Politiques d'Éducation Prioritaire.**

Pour favoriser la maîtrise d'un socle commun, un auteur comme Thélot (2006) fixe quatre conditions :

1. Définir un socle qui soit « opérationnel ». Pour ce, il faut considérer que les disciplines n'ont pas exclusivement ni même d'abord, de fin en soi, mais l'ont **en fonction des compétences et des règles de comportements incluses dans le socle.**
2. Personnaliser les apprentissages. **Il faut instaurer une individualisation des apprentissages.** Pour cela il faut :
 - a. **Une formation des enseignants pour devenir des spécialistes de la réussite pour tous.** Il faut donc pour cela une augmentation de leur présence à l'école ;
 - b. Donner du temps aux élèves pour être suivi individuellement → périodes d'accompagnement.
3. **Diversifier fortement les moyens d'enseignement.** Il faut pour ce faire une très forte diversification qualitative des moyens d'enseignement selon les écoles.
4. Conditionner le passage de cycle à la maîtrise d'un socle commun. Ce qui suppose :
 - a. Avoir défini les divers niveaux de connaissances de compétences et règles de comportement.
 - b. Avoir diffusé auprès des enseignants les instruments d'évaluation nécessaires.
 - c. En début de cycle, il faut évaluer les forces et les faiblesses de chaque élève en début de cycle.

Il est évident que cette idée d'un socle commun renvoie à la volonté politique d'une égalité des acquis. Il repose également sur l'idée d'une égalité de traitement qui passe par l'égalité des

conditions de formation proposées à tous les élèves sans distinction. La mise en place d'un tronc commun donne souvent lieu à débats. **D'aucuns affirment que cette organisation de la scolarité constitue une entrave à l'efficacité.** Or, force est de constater à la lecture des résultats des enquêtes PISA qu'**une formation commune de longue durée passant par des classes hétérogènes n'entre pas en contradiction avec la qualité et la performance de l'enseignement et des élèves s'y trouvant.** Il suffit pour s'en convaincre de constater les effets bénéfiques en Finlande. Mais, attention, cela ne signifie pas que nous serions là en présence d'une condition essentielle garantissant une amélioration des résultats.

Ainsi, peut-on constater que dans les filières à tronc commun plus long, la maîtrise des acquis à 15 ans est moins dépendante des caractéristiques des familles (où l'on voit toute l'importance dans le cadre de la problématique envisagée dans cette revue). Par ailleurs **la proportion d'élèves faibles est plus basse dans les filières à tronc commun long.** Pour quelles raisons ? Dupriez nous en livre trois, la première est qu'une telle organisation **rend impossible l'orientation précoce plus dépendante de l'environnement familial.** La seconde consiste en la construction d'un curriculum plus ambitieux pour tous et ce, durant une période plus longue. Enfin la troisième repose justement comme démontré ci-dessus sur le fait **d'offrir une meilleure qualité des conditions d'enseignement pour les plus faibles dans un contexte de groupes hétérogènes.**

Enfin nous avons pu constater dans nos lectures diverses que la mise en place d'un tronc commun et de l'effet immédiat d'hétérogénéité facilite pour ne pas dire **exige de développer une logique de collaboration au détriment d'une logique de compétition** (Delvaux, Demeuse, Dupriez, Fagnant, Guisset, Lafontaine, Marissal et Maroy, 2005).

En attendant il reste possible dans la structure actuelle de progresser vers cette voie. **En effet, dans le cadre des Politiques d'Éducation Prioritaire les moyens supplémentaires octroyés peuvent permettre aux établissements qui en bénéficient, d'adapter le curriculum notamment par une réflexion sur la grille horaire et le poids d'activités liées à des compétences plus techniques ou sur de la remédiation ou découvertes d'activités de type artistique.** Les établissements peuvent également mettre en place **des synergies entre le dernier degré du fondamental et le premier degré du secondaire** habituant ainsi leurs acteurs à se rencontrer, à échanger et **donc à former progressivement une communauté apprenante.**

2.5.3. L'innovation et de son nécessaire soutien

Les moyens complémentaires accordés dans le cadre des politiques prioritaires permettent aux établissements scolaires de développer des changements organisationnels et/ou pédagogiques. **L'établissement scolaire devient un foyer d'innovations par excellence** dès qu'on le considère « comme acteur au sein du système éducatif et qu'on lui reconnaît des responsabilités spécifiques et une certaine autonomie. Il devient du coup créateur potentiel de l'innovation, notamment à travers son projet » (Perrenoud, 2003).

Le concept d'innovation renvoie à l'idée de **changement.** Pour Garant, innover c'est « **introduire de façon volontaire une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure**

efficacité dans la réponse à un problème perçu de l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles » (Garant, 1996). C'est bien dans cette situation que se trouvent les établissements concernés par les politiques prioritaires.

L'innovation est très fréquemment assimilée à un nouvel **objet** qui est introduit dans l'organisation. Or, ce n'est pas l'objet en tant que tel qui définit l'innovation mais bien le **processus**. « Autrement dit, ce n'est pas l'objet qui prime mais la façon dont il pénètre le tissu social » (Cros, 1997). Alter insiste également sur l'importance de prendre en considération le processus de l'innovation. Porter l'attention sur le processus et non sur l'objet permet de prendre en considération une plus large palette d'aspects tels que **la manière dont les innovateurs vont mettre en place l'innovation, l'impact sur le fonctionnement actuel de l'organisation scolaire mais aussi la compréhension et la réaction des acteurs concernés, etc.** En effet, **aucun changement ne perdure sans l'adhésion des acteurs concernés.** L'acteur, considéré auparavant comme un simple objet de recherche, acquiert un statut différent : il devient sujet, voire acteur. Dès lors, « dès que **la politique éducative change, elle ne peut plus ignorer les individus** en les prenant comme générique ; elle est contrainte de s'appuyer sur leur **individualité**, leur adhésion propre, leurs propres interrogations, leurs cheminements et leurs évolutions. Le sujet, d'une position passive, pris dans un collectif qui décidait pour lui, devient l'auteur de ses actes et, plus particulièrement, des actions professionnelles qu'il engage » (Cros, 2004). Cet aspect est particulièrement important à prendre en compte et explique que deux projets ayant des objectifs similaires vont s'incarner différemment dans deux établissements. **Les compétences individuelles et collectives des enseignants ainsi que la spécificité de chaque établissement influent de manière unique sur la façon dont l'action pédagogique sera posée.** « Il n'existe donc pas de manuel type qui offrirait aux acteurs éducatifs les clés pour transformer efficacement les pratiques pédagogiques » (Gather Thurler, 2004). Une même pratique innovante se développera différemment d'un établissement à l'autre en raison de ses spécificités propres et des individualités qui y travaillent.

Ainsi, il semblerait que la réussite du changement au sein du système éducatif ne dépende pas exclusivement de ses qualités intrinsèques (cohérence, ressources investies), mais de sa faculté de faire sens aux yeux des individus et d'entrer dans les usages sociaux. Il semble que le sort d'une innovation éducative dépende, comme le soutient Fullan (1999), « de ce que les enseignants en pensent et en font ». La réussite d'un projet d'innovation dépend donc de sa capacité à « imprégner » les acteurs d'un établissement. Le projet d'innovation qui réussit, « c'est celui dont, pour reprendre l'expression de Barbier (1991), le procès aura été approprié par l'ensemble des acteurs et qui aura transformé les représentations collectives ».

Toutefois, bien qu'ils soient invités à avoir des **projets**, les établissements sont « **sous mandat** ». (Perrenoud, 2003). Leurs projets doivent s'inscrire dans des balises d'un prescrit que les établissements doivent décoder pour y déceler des marges de liberté. En effet le changement peut éclore au sein d'un établissement scolaire si les acteurs concernés disposent de marges de **manœuvre individuelles et institutionnelles suffisantes** pour le construire et si ces marges de manœuvre sont mises en commun (Gather-Thurler, 2004). Ce n'est donc pas uniquement dans l'application des prescrits, fussent-ils innovants, que se construit le changement dans l'école mais sur base d'une

évolution des représentations des acteurs au sein d'un système balisé, suffisamment ouvert pour que chacun puisse le reconstruire pour se l'approprier.

C'est donc dans la complémentarité entre changement planifié et émergent que se construit l'innovation.

Perrenoud (2003) signale qu'innover requiert d'une intention, d'un projet, d'un travail et d'un investissement subjectif. Pour y parvenir, il est primordial d'identifier les leviers et les freins relatifs à la mise en place du changement. **Pour innover, il est nécessaire d'élaborer une stratégie**, de prendre du recul par rapport à la situation actuelle, de réfléchir aux actions à mener et de planifier au mieux ces dernières. Ce faisant, les innovateurs prennent connaissance du fonctionnement propre à l'organisation au sein de laquelle ils souhaitent innover et cherchent à le comprendre. **Que l'établissement scolaire se connaisse lui-même est sans doute la première étape pour instaurer une nouvelle dynamique, un nouveau fonctionnement, une nouvelle pratique. Cette prise de recul est complexe mais peut être favorisée par une réflexivité organisationnelle des acteurs scolaires².**

« Une innovation ne se transporte pas sans transformation. En conséquence, un projet d'innovation ne réside pas que dans l'application de connaissances mais bien dans l'art de conduire une expérimentation qui suscite des états de tension et des rapports de force » (Pelletier, 1996) ; d'aucuns n'y trouvant pas d'intérêt, se sentant menacés par des pratiques différentes, l'innovation engendrant des conflits. Piloter la mise en œuvre d'une innovation nécessite donc de gérer des tensions et des oppositions. Aucune innovation importante ne se passe dans le consensus et la sérénité. Il faut assumer que l'innovation divise. Alter (2000) conceptualise le rôle de certaines directions comme un rôle d'arbitrage subtil entre les innovateurs et les conservateurs. « Utiliser les innovateurs, car sans eux, rien ne bouge, tout en tempérant leurs ardeurs, de sorte que le peloton ne s'écarte pas de trop » (Perrenoud, 2003).

De plus, il semble essentiel de laisser leur place aux imprévus et de les gérer en souplesse : « à l'échelle de l'établissement scolaire, le déclencheur d'un projet d'innovation doit naviguer dans un univers de complexité où, pour reprendre les mots d'Huberman (1993 a : 10), il évoluera dans 'une aventure dont les règles ne sont pas claires. Dans un tel contexte, le pilote du projet d'innovation n'est pas (ou n'est plus) un simple 'proposéur '. Pour mettre en activité ce dernier il doit constamment le traduire, le réinterpréter, afin de réaliser une nécessaire translation porteuse de sens et de finalité » (Pelletier, 1996).

Enfin, implémenter de nouvelles actions, de nouvelles habitudes, de nouveaux comportements s'inscrit dans la **durée, sur du long terme**. Selon Perrenoud, il faut « raisonner comme un coureur de fond plutôt que comme un sprinter » (Perrenoud, 2003). La durée est un élément incontournable à prendre en compte dans le développement des projets d'innovation. Les politiques éducatives doivent intégrer cette variable.

² Charlier et Dejean (2008) ont élaboré un outil de réflexivité organisationnelle à destination des chefs d'établissements. Cet outil a pour but d'aider les chefs d'établissements à analyser le fonctionnement de leur établissement.

2.6. CONCLUSION DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Au terme de cette revue littéraire, nous épinglerons les éléments qui nous semblent importants afin de pouvoir éclairer de façon théorique les avancées que peuvent encourager les Politiques d'Éducation Prioritaire. Il est évident que nous ne prétendons nullement à l'exhaustivité en la matière ainsi que nous l'avons déjà signalé dans l'introduction, bien d'autres éléments mériteraient d'être investigués et d'apparaître dans une telle revue. Le temps et la volonté de rester le plus concret, le plus proche de la pratique quotidienne et du contexte dans lequel elle évolue sont autant d'éléments qui justifient la non-exhaustivité et les choix opérés dans notre revue littéraire.

Partant dans un premier temps du point de vue le plus global/macro, **nous avons mis en exergue le passage de la lutte contre les inégalités vers la recherche d'une certaine équité du système scolaire.** Devant la difficulté, voire l'aporie, que représente la volonté d'atteindre une stricte égalité à l'école dans une société marquée par les inégalités de départ, la volonté des Politiques d'Éducation Prioritaire s'est plutôt tournée **vers la recherche d'une école juste et efficace.** C'est ainsi que sont apparues les politiques interventionnistes dont nous avons exposé l'historique, démontrant par leur évolution toute la complexité d'une telle problématique. Cette évolution de nos Politiques d'Éducation Prioritaire a amené à vouloir que chaque élève développe au mieux ses capacités en veillant à diminuer fortement l'impact de ses caractéristiques sociales et économiques voire ethniques. **Mais surtout dans leur dernière version les Politiques d'Éducation Prioritaire ont fait apparaître combien ces avancées dans le domaine de l'enseignement touchant les élèves les plus défavorisées avaient, somme toute, débordé largement de leur champ d'intervention pour toucher l'ensemble du système éducatif, des curriculums comme des structures et des approches pédagogiques.**

Partant alors de la réalité quotidienne de l'acte d'enseigner, nous sommes passés au point de vue le plus local/micro pour nous poser la question de savoir **ce que pourrait bien être un enseignant efficace ?** En effet, il est très vite apparu aux chercheurs que l'acteur clé du changement et de l'influence sur l'apprentissage des enfants était l'enseignant, ce qui a du reste eu un impact sur le métier des enseignants, comme de sa formation initiale et continuée. Nous avons pu dès lors faire deux constats : premièrement, **il est nécessaire que l'enseignant ait en permanence la capacité d'analyser ses pratiques, de les évaluer et de les modifier.** De plus afin de répondre à l'évolution des savoirs, l'enseignant doit aussi s'interroger sur le rapport qu'il entretient avec les savoirs qu'il enseigne, leur pertinence, leur nécessité et leur accessibilité. Cette attitude prend encore plus d'importance lorsqu'il est amené à travailler dans des milieux plus défavorisés. **Tout se passe comme si la force du savoir s'effaçait progressivement devant l'influence reconnue des pratiques pédagogiques de l'enseignant.** Ce constat s'est accompagné d'un autre dans nos lectures : l'impact essentiel des jugements et des croyances que le professeur porte sur les élèves et de la confiance qu'il leur accorde. Plus connu comme l'effet Pygmalion, **et particulièrement envers des publics en difficultés scolaires, la vision positive que l'enseignant cherche à renvoyer à ses élèves, en ce compris au travers d'exigences qui restent fortes, intervient pour beaucoup dans l'amélioration des résultats obtenus par ces élèves. C'est un véritable changement pour ne pas dire une véritable**

révolution qui transpire de nos lectures dans ce qui fait l'identité enseignante. Il ne s'agit plus uniquement pour celui-ci de transmettre un savoir, mais de développer des professionalités multiples, par la collaboration et la formation continuée. Deuxième constat : le temps de la certitude et de l'unicité des pratiques pédagogiques face à des élèves « génériques » tout acquis aux modes verbaux et à la culture de l'école semble bel et bien révolu et particulièrement dans ces établissements bénéficiant des Politiques d'Éducation Prioritaire. Face à des publics différents aux attentes diverses, **l'enseignant doit différencier leurs pratiques pédagogiques.** Nous avons tenté d'en dégager quelques-unes en les situant dans le temps et dans l'espace. Évidemment, il n'est nullement dans nos intentions de hiérarchiser les pratiques présentées mais plutôt pour chacune de montrer qu'elle s'avère utile et efficace à tel moment ou pour tel type d'élèves. Qu'il s'agisse de pédagogie explicite, ou de pédagogie spiralaire, de pédagogie différenciée, qu'il s'agisse de se placer sur un paradigme de processus-produit ou sur celui qui place l'élève au centre, **toutes ces pratiques peuvent à un moment ou à un autre aider le pédagogue ?? à rencontrer les élèves dans leur diversité et leur évolution,** elles sont en fait à situer dans un continuum, se complétant l'une l'autre plutôt que de s'additionner. Et c'est bien là que l'on peut parler d'une véritable « **professionnalisation du métier d'enseigner** » à laquelle on assiste dans nos écoles.

Parvenus à cet endroit de nos analyses, il apparaissait nécessaire de **se pencher sur le contexte dans lequel les enseignants exerçaient leur métier.** Nous nous sommes alors placés au niveau de l'établissement scolaire et de son organisation ou **niveau méso.** Un des éléments clés apparu dans nos lectures se situe dans la constitution des groupes, des classes. **Il est évident que le débat sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des classes démontre sans conteste toute l'importance de jouer la carte de l'hétérogénéité favorable notamment aux élèves les plus en difficulté.** Les regroupements privilégiant cette mixité des publics doivent pouvoir se vivre dans l'école sous des **modalités différentes** et adaptées aux âges des élèves concernés. Partant de là nous avons pu dégager les caractéristiques d'**une école efficace** et constater que face à une telle complexification du métier, il apparaît essentiel de **privilégier dans nos cultures d'écoles, le partage d'expériences, les échanges entre les enseignants.** Une telle évolution qui fait de l'école une « communauté apprenante » devait avoir des conséquences sur le rôle et les caractéristiques des chefs d'établissements. Un métier qui lui aussi s'est complexifié, acteur essentiel du changement, relais entre son établissement et le pouvoir plus central des politiques, **le directeur, surtout quand il est confronté à un public plus défavorisé a tout intérêt à développer un leadership partagé.** Cela, bien évidemment ne fera que renforcer, faire résonance à **un climat de coopération au sein de l'école et non des rapports marqués par la compétitivité, la mise en concurrence.** C'est la raison pour laquelle nous avons mis en exergue cette dimension de coopération dans la culture d'établissement lors de notre analyse organisationnelle. **Le chef d'établissement doit ainsi situer sa gestion dans une perspective collective et systémique développant au maximum les interactions dynamiques entre les différents acteurs de la communauté éducative auxquels il est désormais lié au quotidien.**

Après avoir présenté, au niveau de l'enseignant, de ses pratiques et du cadre dans lequel il exerce, quelques pistes de solutions aux défis posés par un enseignement bénéficiant de moyens supplémentaires et s'adressant à des publics de plus en plus fragilisés et diversifiés ; il nous restait donc à déterminer ce qui en termes de **bonne gouvernance** permettrait de donner les moyens, de

soutenir les initiatives, de garantir l'autonomie et les possibilités autorisant ainsi le déploiement de solutions en adéquation avec les réalités de l'établissement et de son environnement.

La première des mesures que nous avons voulu mettre en exergue est le passage d'une gestion centralisatrice à une gestion plus locale afin de faire face à la diversification des élèves et à la complexification de l'acte d'enseigner. Cette volonté d'augmenter l'autonomie des établissements scolaires, de valoriser le niveau local pour que l'application de règles générales prennent sens en s'intégrant dans les environnements locaux en s'imprégnant de leur culture, a eu des conséquences dans la vision que l'on se fait du rôle des établissements et des enseignants. Ainsi, il ressort de nos lectures que, selon les auteurs, les réformes quelles qu'elles soient dans l'enseignement, pour s'avérer efficaces, doivent impliquer dans leur mise en œuvre et leur acceptation, tant les responsables politiques, que les acteurs de terrain que sont les enseignants. Cela en passant bien entendu par le niveau intermédiaire que représentent nos établissements scolaires. Cette volonté de rendre plus acteurs, voire plus auteurs celles et ceux qui quotidiennement enseignent à des élèves différents, souvent peu enclins à entrer dans le cadre scolaire, ses priorités et ses valeurs, opère un glissement de la conception du métier d'enseignant entraînant à son tour une évolution de leur identité. Difficile défi lancé là aux écoles, leurs directeurs et leurs enseignants. Lors d'une rencontre avec des chercheurs canadiens nous avons pu approcher un processus qui nous semble utile et de bonne gouvernance, repris dans **l'expression de « réseautage » ; -l'idée maîtresse étant de créer les conditions de partage d'expériences, de synergies que des établissements proches peuvent développer.** Ces rapprochements peuvent englober également d'autres acteurs qui ne sont pas nécessairement issus du monde scolaires comme les parents, mais aussi les acteurs du monde économique et culturel. **Dans cette perspective, les établissements scolaires sont conçus comme des lieux de vie à part entière s'insérant dans la vie locale.**

Un autre impact que pourraient avoir nos gouvernants au travers des Politiques d'Éducation Prioritaire sont à trouver **dans les modifications notamment curriculaires que celles-ci initient consistant notamment à créer progressivement les conditions d'un tronc commun et faire face à l'hétérogénéité des publics scolaires.** À nouveau, il s'agit là d'une réponse possible au défi de la diversité, de l'hétérogénéité et de ses apports pour nos publics défavorisés. De plus, de telles pratiques pourraient à terme devenir **des moyens de lutte efficaces contre les discriminations entre les établissements scolaires repris dans une même zone que des chercheurs ont appelés « bassins scolaires » démontrant l'interdépendance inégale et asymétrique de ces établissements.**

Si nous avons voulu terminer cette revue littéraire par les approches de l'innovation au sein des établissements, c'est que justement les Politiques d'Éducation Prioritaire créent les conditions favorables à l'innovation dans nos établissements scolaires. C'est ce que constatent les chercheurs ayant participé à une étude européenne (« EuroPEP » Comparaison des Politiques d'Éducation Prioritaire en Europe, voir bibliographie) lorsque dans la conclusion du premier volume, ils repèrent comme thématique transversale aux différentes politiques pratiquées par huit pays de la Communauté Européenne, des mesures d'aménagements pédagogiques et curriculaires.

Les établissements deviennent ainsi porteurs de changements et **sont en quelque sorte les relais chargés d'adapter les réformes de les interpréter pour les faire partager par les acteurs de terrain.**

Les enseignants sont ainsi appelés à leur tour à mieux s’emparer de leur métier et des réformes au travers d’une attitude plus professionnelle de praticien réflexif. Et dans ce travail d’intégration des réformes et des innovations il **s’avère que l’accompagnement de chercheurs extérieurs à l’établissement favorise une analyse métacognitive des enjeux et des changements pratiqués. C’est aussi une manière de permettre une théorisation souvent négligée par les acteurs de terrain dans leurs pratiques innovantes. Où l’on voit toute l’importance dans le maintien de nos Politiques d’Éducation Prioritaire de veiller à accompagner les établissements dans les nombreux défis qu’ils sont amenés à relever.**

De ces évolutions qui restent des marqueurs puissants dans les Politiques d’Éducation Prioritaire, nous pouvons sentir le glissement de paradigme qui secoue l’École. **Au temps des certitudes, de la centralisation des décisions porteuses de sens pour tous a succédé une vision plus « active » des professionnels de l’enseignement tant du point de vue des établissements que des enseignants.** Suite à la massification et l’hétérogénéité de plus en plus présente dans nos écoles, il n’est plus possible d’imaginer imposer une mesure, un décret sans laisser à chacun, chacune le soin de la situer dans son environnement et ses particularités. **Nous ne pouvons plus vivre dans une société qui donne réponse et sens à tout et à tous. Nous sommes dans un paradigme qui privilégie le concept d’acteurs, voire d’auteurs.** Les enseignants doivent se rencontrer, construire leur séquence, partager leurs expériences. Ils participent à l’organisation de leurs établissements comme à la fixation des valeurs à privilégier.

Ce qui ressort également de toute cette évolution, c’est un autre changement fondamental de paradigme qui ne peut que s’inscrire dans nos politiques prioritaires. Si auparavant l’école se voyait assigner un rôle de transmission de savoirs et de culture commune, si elle y apparaissait comme une exécutrice docile d’injonctions politiques et soumise à une tradition à respecter et enseigner, nous assistons à un profond bouleversement qui nous a amené à concevoir **une école plus actrice de son enseignement et de la gestion de son organisation comme de ses relations avec le milieu environnemental.** C’est ainsi que se développe **la notion de communauté apprenante avec tout le travail réflexif en commun proposé aux enseignants.** C’est aussi dans ce contexte qu’une culture d’établissement gagne à privilégier la collaboration plutôt que la compétition et l’individualisme. À cet effet ce point intéresse particulièrement les Politiques d’Éducation Prioritaire car ce sont souvent les enfants en difficulté et les écoles qui les accueillent qui, par ce biais, peuvent améliorer leurs résultats.

Enfin, nous voudrions également attirer l’attention sur la réponse donnée à l’influence du milieu de vie lors de la scolarisation **dans le développement de tronc communs les plus longs possibles.** Il est évident que ces pratiques aideront des enfants qui actuellement sont victimes d’une sélection se jouant notamment au travers des filières proposées si ce n’est imposées, renforçant par cet effet les stratégies des familles et les différences et interdépendances des établissements. **C’est aussi l’occasion de réfléchir sur le nécessaire maintien d’une hétérogénéité et ses avantages dans les groupes classes sous des formes diverses comme décrites dans la partie méso portant sur les regroupements. La volonté consistant dans tous les cas, à développer un climat de collaboration entre des élèves se situant à des niveaux différents de maîtrise mais s’avérant gagnant pour tous.**

La grande leçon à tirer de toutes ces lectures et de tous ces constats est qu'il n'y a pas de modèle unique transposable à tous les établissements quels qu'ils soient. Chaque école est amenée à construire son modèle, s'inspirant bien entendu de ses réalités propres mais aussi de certaines constantes qui peuvent se dégager des recherches et des expériences diverses de terrain. **Cette revue de la littérature n'a d'autre prétention que celle d'avoir tenté de dégager un certain nombre de ces constantes pour favoriser l'accrochage et la réussite scolaire, à aménager au gré des établissements qui l'utiliseraient.** Cet outil doit aussi nous semble-t-il aider les différents acteurs de l'enseignement à se poser les questions de sens qui fondent les actions engagées dans le cadre de ces politiques prioritaires. Cette plus grande autonomisation des acteurs locaux ne peut évidemment se passer d'un nécessaire pilotage et contrôle revenant pour l'essentiel à nos administrations et pouvoirs politiques centraux.

Cette analyse de la littérature se voudrait enfin un lien entre les acteurs de terrain, les différents actes qu'ils posent, les expériences qu'ils initient là où ils œuvrent et les politiques cherchant à soutenir et encourager ces initiatives comme autant d'étapes franchies vers une école plus juste et équitable. Mais aussi un lien entre ces lieux où se tiennent les discours scientifiques et ceux qui, sur le terrain construisent leurs actions et leur identité au travers l'utilisation de ces moyens supplémentaires.

Alors oui, force est de constater que réduire les inégalités ou comme plus récemment affirmé, construire une école plus juste et plus équitable, fusse au moyen de Politiques d'Éducation Prioritaire relève souvent du défi impossible, pour ne pas dire d'une certaine aporie. Mais comme l'affirme justement Gauchet : « **Il est révolu le temps des solutions univoques, « scientifiques » et définitives. Mais c'est un immense progrès que l'accès à une mesure précise de l'impossible. L'humanité n'avance qu'en se vouant aux problèmes qu'elle est incapable de résoudre**

3. ANALYSE DE CONTENU DES PGAED

3.1. INTRODUCTION

Le Décret organisant l'encadrement différencié au sein de certaines implantations scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles vise à assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Chaque implantation scolaire est caractérisée par un ISEm c'est-à-dire par le taux moyen des indices socioéconomiques des quartiers statistiques où sont domiciliés les élèves qui la fréquentent. Toutes les implantations scolaires se répartissent en 20 classes. Les cinq premières relèvent de l'encadrement différencié.

Des moyens humains et financiers supplémentaires (période/budget) peuvent être octroyés aux implantations qui s'inscrivent dans ce cadre. Pour cela, les équipes éducatives doivent construire un Projet Général d'Action d'Encadrement Différencié (PGAED) qui vise quatre objectifs mentionnés dans le Décret :

1. Renforcer la maîtrise des apprentissages de base de tous les élèves, et de la langue française en particulier
2. Lutter contre l'échec, le redoublement et le retard scolaire
3. Favoriser la détection rapide des difficultés scolaires, l'organisation de la remédiation immédiate et les mises en œuvre de pédagogies différenciées
4. Prévenir le décrochage scolaire, et ce faisant, les éventuels phénomènes d'incivilités et de violence

Dans cette partie du rapport, nous examinons les aspects méthodologiques qui nous ont permis de sélectionner et d'analyser les PGAED. Puis nous abordons la manière dont ils sont rédigés. Nous développons ensuite les objectifs visés et des actions planifiées dans les documents PGAED. Enfin, nous évoquons le processus de construction des PGAED, en nous basant sur plusieurs rencontres réalisées avec les directions.

3.2. RECOLTE DES DONNEES

3.2.1. Analyse de contenu des PGAED

Début janvier 2013, un courrier a été envoyé par le Service général du pilotage du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles à tous les établissements scolaires de l'enseignement secondaire, et à 200 établissements de l'enseignement fondamental des différents réseaux. Les établissements de l'enseignement fondamental ont été échantillonnés sur base de leur numéro d'implantation, de façon à obtenir un échantillon représentatif de leur répartition par réseau d'enseignement, par province, taille et par niveau socio-économique associé

Le courrier explicitait les objectifs de la recherche et demandait aux établissements d'envoyer par mail leur PGAED. Après quinze jours, le nombre de documents reçus n'étant pas suffisant, un rappel a été envoyé. Ces documents nous ont ensuite été transmis au fur et à mesure de leur réception par courriel en général, parfois par voie postale.

Un peu plus d'une école sur trois nous a renvoyé les documents destinés à l'analyse des PGAED.

Un premier tri des PGAED a permis de recenser les documents complets. Les autres n'ont pas été retenus.

Les PGAED ont alors été étiquetés en fonction des caractéristiques suivantes :

- réseau d'enseignement,
- indice socio-économique de l'établissement,
- province,
- enseignement fondamental ou secondaire,
- numéro d'implantation.

3.2.1.1. Matrice de sélection

Signalons que nous nous situons dans une démarche qualitative. On ne vise pas la représentativité statistique, mais bien la saturation. Nous avons uniquement eu recours à la statistique (distribution des établissements scolaires en encadrement différencié en Fédération Wallonie-Bruxelles) pour sélectionner les PGAED selon les critères choisis afin d'appréhender le spectre le plus large possible des utilisations des moyens projetées. Rappelons ici que nous ne sommes pas dans une optique de mesure mais bien de compréhension des aspects relatifs au PGAED.

Nous avons retenu de manière raisonnée quarante-huit PGAED : 24 issus de l'enseignement fondamental et 24 de l'enseignement secondaire. À chacun des niveaux d'enseignement, 12 émanaient de l'enseignement libre confessionnel et 12 de l'enseignement non-confessionnel (Etat, CPEONS).

Pour sélectionner ces PGAED, nous avons également tenu compte de la répartition territoriale (différentes provinces) et du niveau socioéconomique.

Le tableau suivant présente la répartition des PGAED sélectionnés en fonction des critères retenus :

MATRICE DE SELECTION								
Fondamental : 24					Secondaire : 24			
Non confessionnel			Confessionnel		Non confessionnel		Confessionnel	
CF, SC, SP			Libre		CF, SC, SP		Libre	
12			12		12		12	
ISE			ISE		ISE		ISE	
Bruxelles	3	1,2,3a	3	3b, 4, 5	4	1, 1, 3b-4,5	5	1, 2, 4, 5, 5
Hainaut	5	2, 3a, 4, 5, 5	6	1, 2, 3a, 3a, 4, 5	5	1, 2, 3a, 3b, 5	5	2, 3a, 3b, 4, 5
Liège	3	2, 3a, 5	3	1, 2, 4	3	1, 2, 3a	2	3b, 5
Namur	1	4						
TOTAL	12		12		12		12	

3.2.1.2. Traitement

3.2.1.2.1. Analyse qualitative

La méthode qualitative ne prétend pas à la représentativité au sens statistique du terme. Elle ne mesure pas quantitativement l'ampleur des phénomènes ; on ne raisonne ni en termes de chiffres ni en pourcentages. Son objectif est compréhensif.

Cette méthode a pour principe de généralisation la saturation du matériau, qui renvoie au fait que celui-ci rend adéquatement compte de l'ensemble des systèmes de sens susceptibles de se manifester (le matériau devrait être considérablement accru pour identifier un modèle marginal supplémentaire).

Concrètement, on procède à la sélection des sujets en vue d'une diversité suffisante de profils raisonnés. Les sujets sont entendus pour leur caractère exemplaire et non pour leur appartenance à un groupe d'une taille donnée.

Les données recueillies font l'objet d'un traitement rigoureux fondé sur la technique de l'analyse catégorielle de contenu. Ce traitement vise à dégager les lignes de force tout en identifiant les nuances dans les attitudes et situations décrites.

La sélection des PGAED nous a permis d'arriver à la saturation de l'information.

3.2.1.2.2. Choix d'une technique d'analyse

Nous souhaitons analyser les PGAED pour en dégager les objectifs fixés et les actions planifiées par les directions d'établissement. Nous avons envisagé au départ de réaliser cette analyse en utilisant un logiciel d'analyse qualitative de contenu. Dans un premier temps, notre choix s'était porté sur Atlas

Ti' mais, renseignements pris auprès de différents experts et après diverses lectures, nous avons préféré le logiciel N Vivo.

Nous avons suivi deux formations à l'utilisation du logiciel N Vivo et réalisé de nombreuses lectures à ce propos.

Nous avons commencé à découper puis à classer les verbatims des PGAED avec cet outil. Malheureusement, après avoir testé son utilisation sur nos données, à plusieurs reprises, il est apparu difficile de poursuivre l'analyse des PGAED avec ce logiciel en raison de la présentation des informations dans le formulaire informatisé que les établissements avaient complété. En effet, ces documents présentent de nombreux tableaux difficiles à manipuler dans le codage des unités de sens. Glisser les informations du document source dans les représentations qui se dessinent progressivement grâce au logiciel N Vivo se fait de manière assez rigide. Or, la configuration informatique des documents PGAED implique que lorsqu'on sélectionne une phrase d'un tableau, tout le tableau est d'office sélectionné. Ceci rendait impossible un découpage du document en unités de sens et un classement de celles-ci dans différentes catégories. Nous avons également essayé de convertir les tableaux en texte, mais dès lors nous perdions le sens de ces tableaux. De plus, la mise en page des documents à analyser variant fortement d'un document à l'autre, ceci complexifiait encore la manipulation des données.

Dès lors, après de multiples essais, nous avons décidé de ne pas utiliser de logiciel pour analyser ces documents mais plutôt de réaliser une analyse de contenu plus « traditionnelle » par catégorisation émergente. Cette technique de codage reposait sur les mêmes présupposés que le logiciel N Vivo mais présentait l'avantage d'une plus grande souplesse de classement. Par ailleurs, étant donné le temps disponible, elle limitait le nombre de traitements possibles.

3.2.1.2.3. Définition de la grille de codage

Dans le PGAED, nous avons essentiellement codé les éléments relatifs aux axes, aux objectifs visés et aux actions planifiées pour y parvenir. Nous avons procédé par catégorisation émergente. Cela signifie qu'après plusieurs lectures flottantes du corpus, nous avons découpé ce matériau en unités de sens et commencé à définir des catégories ancrées dans le matériau en reliant constamment les objectifs à atteindre et les actions planifiées pour y parvenir. Celles-ci sont apparues progressivement et ont évolué tout au long du traitement des PGAED, ce qui implique de revoir à plusieurs reprises le classement des unités de sens en cours de traitement.

Nous avons fait émerger quatre grands axes de l'analyse des objectifs et des actions mentionnées dans les 48 PGAED :

- Prévenir le décrochage scolaire,
- Renforcer la maîtrise des apprentissages de base,
- Renforcer la maîtrise de la langue française,
- Participer à la socialisation des élèves.

Ces quatre grands axes correspondent à ceux mentionnés dans le Décret de l'encadrement différencié. Insistons ici sur le fait que l'analyse des PGAED a mis en exergue l'importance accordée à la socialisation des jeunes. Cet aspect est fortement prégnant au sein des PGAED. Il apparaît également assez global et général, ce qui nous a permis d'y intégrer, notamment, les éléments relatifs à la prévention d'éventuels phénomènes d'incivilités et de violence (un des axes du Décret de l'encadrement différencié). Partant, nous avons classé chaque idée issue des PGAED en fonction de ceux-ci. Ensuite, on a classé, au sein de chaque macrocatégorie, toute idée issue des PGAED en fonction qu'elle influence davantage la structure ou la culture.

Ces concepts de structure et de culture sont théorisés dans l'ouvrage « L'école au rythme de ses tensions » (Lannoye, Mouraux et Van Cottom, 1999). Ces deux aspects, indispensables à toute organisation humaine, sont définis comme suit :

- « La structure est l'ossature : un ensemble d'éléments rigides agencés les uns aux autres. Règlements, cadres, horaires, hiérarchies, statuts, droits, obligations, etc. Le tout forme un squelette : même bien huilé, il mourra s'il reste seul » ;
- « La culture, c'est la musculature : idées, savoirs, valeurs, croyances, pratiques, sentiments qui, en enrobant le squelette, vont lui donner cohérence et vie. Ensemble, les os et les muscles forment un corps capable de bouger [...] Elle inclut trois actions interdépendantes : savoir, croire et agir ».

Structure et culture sont indissociables. Il est important pour comprendre toute organisation humaine (notamment l'École) de les mettre en tension, en balance. Signalons que certains aspects analysés dans les PGAED se situent à la frontière entre les deux.

Les sous-catégories ont été créées tout au long du classement du contenu des quarante-huit PGAED. Nous avons abouti à la grille d'analyse suivante :

Analyse de contenu des PGAED : objectifs visés et actions planifiées		
	Agir sur les structures	Agir sur la culture
Prévenir le décrochage scolaire	En renforçant la surveillance des élèves	En identifiant des signes précurseurs du décrochage scolaire
	En sanctionnant les élèves	En augmentant la motivation et l'estime de soi
	En communiquant avec les parents	
	En agissant sur les infrastructures scolaires	
Renforcer la maîtrise des apprentissages de base de tous les élèves	En modifiant la taille des classes	En favorisant des pratiques efficaces
	En agissant sur les infrastructures scolaires	En rendant la formation concrète
	En aménageant les équipements et proposant des outils pédagogiques adaptés	En assurant la continuité des apprentissages
	En investissant dans matériel	En formant les enseignant
	En favorisant la remédiation	
	En engageant du personnel	
	En favorisant la détection rapide des difficultés	
En organisant l'étude		
Renforcer la maîtrise de la langue française en particulier	Dynamiser les espaces de lectures	En favorisant la remédiation
	En aménageant les lieux d'informations	En ciblant le développement personnel
	En engageant du personnel	
	En proposant des activités interdisciplinaires	
	En investissant dans du matériel	
Participer à la socialisation des élèves	Devenir citoyen responsable : -En organisant des dispositifs de représentation -En participant financièrement -En clarifiant les règles à respecter -Via la collaboration des acteurs éducatifs	Ouverture au monde extérieur
	Gérer les phénomènes d'incivilités et de violence : -En engageant du personnel -En agissant sur les infrastructures scolaire	Gérer les phénomènes d'incivilités et de violence : -En ciblant leur développement personnel -Via le jeu -En proposant des activités diverses -En formant le personnel
		Relation école-famille

3.2.2. Entretiens qualitatifs

L'analyse catégorielle de contenu des PGAED nous permet d'accéder aux planifications de l'utilisation des moyens complémentaires mais aucunement à leur processus de construction ou à leur utilisation sur le terrain. À titre complémentaire, il nous est apparu intéressant d'essayer de repérer dans quelles conditions ces PGAED avaient été conçus. Cette analyse n'a aucune valeur représentative mais vise uniquement à dégager des pistes ultérieures de réflexion et de travail.

Ainsi, nous avons pris contact avec un nombre restreint d'équipes de direction de l'enseignement fondamental et secondaire (7) ayant envoyé leur PGAED. Ces équipes ont été choisies dans une région géographique proche afin de limiter les temps de déplacement. Nous avons interviewé les directions sur les processus de rédaction et d'utilisation de leur PGAED au sein de leur établissement.

Les entretiens qualitatifs ont duré de 45 minutes à 1 heure 30 maximum.

La personne interviewée est la personne en charge de la rédaction du PGAED. Cette personne est principalement le directeur de l'établissement scolaire. Il peut être accompagné de collègues afin d'apporter des informations plus précises et plus complètes.

3.2.2.1. Liste des questions

Les besoins

- Quelles sont les caractéristiques des élèves ?
- Quelles sont les forces et faiblesses des élèves ?
- Quels sont les besoins des élèves ?
- Quels sont les besoins des enseignants ?
- Comment les avez-vous intégrés dans le PGAED ?

Les ressources

- Des ressources sont-elles envisagées ?
- Des collaborations sont-elles envisagées pour la conception du PGAED ?
- L'école a-t-elle des partenaires ?
- Comment les partenaires sont-ils intervenus pour projeter le PGAED ?

La rédaction

- Comment vous servez-vous du document écrit ?
- Qui complète le document ?
- Quand vous servez-vous du document ?
- A quelle fin est rédigé le PGAED ?

Les actions

- Quels sont les axes choisis ? Pourquoi ?
- Quelles sont les actions envisagées ?
- Comment les actions sont-elles envisagées ?
- Pourquoi envisagez-vous de telles actions ?
- Comment les avez-vous hiérarchisées, étalées dans le temps ?

3.2.3. Rédaction des PGAED

Il nous paraît essentiel, avant même d'analyser la nature des idées véhiculées par les PGAED, de relever une série d'éléments concernant la manière dont les PGAED sont rédigés. Soulignons que les constats qui suivent naissent de la seule analyse des PGAED.

La manière de compléter un PGAED varie fortement d'un établissement à l'autre. Certains sont bien plus développés que d'autres. On y retrouve un grand nombre d'idées, d'objectifs à atteindre, d'actions à mener. Ils sont riches en informations, détaillés et parfois accompagnés d'annexes, témoignages sans doute d'une réflexion approfondie sur la problématique. Dans d'autres, on ne relève que des informations brèves et laconiques.

Précisons toutefois que le degré de complétude des PGAED n'impacte pas systématiquement sur la clarté des informations qui y sont rédigées. En effet, certains PGAED, riches en informations, présentent une multitude d'objectifs et d'actions qui semblent difficilement opérationnalisables.

De plus, on constate régulièrement des amalgames entre les objectifs à atteindre et les actions qui permettraient d'y parvenir. Enfin, on n'identifie pas toujours le lien entre les objectifs et les actions. Ces deux types d'éléments sont totalement imbriqués voire mêlés au sein des PGAED. D'ailleurs, il a été relativement ardu et complexe de délier ces nœuds afin de les structurer et de les présenter succinctement pour réaliser l'analyse qui suit. De ce constat, l'on peut s'interroger sur la plus-value d'un éventuel accompagnement lors de la rédaction du PGAED pour aider les rédacteurs à cibler et à articuler les objectifs qu'ils souhaitent atteindre grâce aux moyens supplémentaires et les actions pour y parvenir.

De plus, la structure même du document semble souvent induire une confusion dans les idées qui y sont développées. Il semblerait qu'elle n'aide pas à la construction des idées ainsi qu'à leur expression. Car rappelons le, nous avons, dans le présent rapport, agencé et organisé les idées de manière structurée dans un souci de clarté, alors que celles-ci étaient fortement imbriquées et emmêlées les unes aux autres. Un amalgame entre les axes, les objectifs et les actions était relativement récurrent. Rendre lisible ces informations a nécessité un travail complexe. Dès lors, il apparaît assez nettement que les rédacteurs des PGAED gagneraient à être accompagnés dans l'identification des objectifs les plus adéquats eu égard au public des établissements, dans la clarification des actions à mettre en place pour atteindre ces objectifs, dans la réflexion sur le montant du budget à insuffler dans telle ou telle action.

Le plan de ventilation que doivent compléter les rédacteurs et qui apparaît en fin de PGAED semble relativement général et global. Préciser davantage cette ventilation provoquerait peut-être une réflexion plus précise à ce sujet (par exemple : dans le poste « Achat de matériel destiné spécifiquement à l'implantation », ne serait-il pas intéressant de demander aux rédacteurs préciser de quel matériel il s'agit et de mentionner le montant précis qu'ils pensent insuffler dans chaque nouvel achat ?).

Des précisions quant au processus de construction des PGAED font défauts dans ce document. Or, il serait intéressant qu'une partie du PGAED porte sur des informations relatives aux personnes et organismes impliqués dans la rédaction des PGAED (par exemple : fonctions des personnes impliquées, leur âge, les moyens d'informer tout le personnel des projets à mettre en place). On peut penser que cela induirait nécessairement une réflexion à ce propos et influencerait favorablement la manière de rédiger ce document administratif.

3.3. ANALYSE DE CONTENU DES PGAED : OBJECTIFS VISES ET ACTIONS

PLANIFIEES

Nous exposons à présent les résultats issus de l'analyse de 50 PGAED visant à mettre en exergue les principales actions qui y sont planifiées ainsi que les objectifs que ces dernières cherchent à atteindre. Notre but principal est de faire émerger des PGAED la manière dont les équipes éducatives ont planifié l'utilisation des moyens supplémentaires et, dès lors, la nature des actions qu'elles ont prévu de mettre en œuvre. Notre démarche cherche à comprendre la nature des actions planifiées pour répondre aux objectifs visés par l'encadrement différencié.

Nous allons à présent passer en revue ces objectifs et actions planifiés dans les PGAED et tenter d'éclairer la manière dont les moyens supplémentaires sont utilisés au sein des établissements en encadrement différencié.

3.3.1. Prévenir le décrochage scolaire

La première condition pour pouvoir enseigner, c'est que les élèves soient présents et réguliers ; c'est l'exigence première de l'École. Il est donc logique et primordial que l'on fasse tout ce qui est possible pour satisfaire à cette exigence.

Pour analyser les différents aspects issus des PGAED relatifs au décrochage scolaire, nous avons décliné une série d'objectifs intermédiaires (en les distinguant en fonction de leur impact sur les structures ou sur la culture) et mis en regard les actions en tant que moyens qui permettent d'atteindre ceux-ci.

L'analyse des PGAED montre que les aspects relatifs au décrochage scolaire, et plus spécifiquement les actions visant à assurer la présence régulière des élèves en classe, concernent essentiellement les établissements de l'enseignement secondaire. L'absentéisme et le décrochage scolaire semblent être des problèmes inhérents aux élèves plus âgés.

Pour contrer le décrochage scolaire, les directions et/ou équipes pédagogiques³ (que nous appellerons parfois « rédacteurs ») vont davantage évoquer des solutions structurelles et organisationnelles plutôt que des solutions liées à la culture elle-même. Ce qui semble être aux yeux des rédacteurs, soit le plus efficace en terme d'accrochage scolaire, soit le plus facile à mettre en œuvre porte sur le squelette de l'établissement, sur ses règles, son cadre, ses horaires, ses hiérarchies, etc. Ce sont ces actions que nous allons examiner dans cette partie. Soulignons que les intentions des rédacteurs restent opaques au sein des PGAED. Il est très difficile de recueillir des informations sur ce qui pousse et motive les rédacteurs quant aux choix des objectifs visés et des actions pour y parvenir : est-ce l'impact de l'action elle-même sur l'élève et sa réussite ? Est-ce influencé par la facilité/difficulté de la mise en œuvre de l'action ?

³ Les PGAED ne nous renseignent pas sur la fonction de celles-ci. On ne sait pas s'il s'agit de la direction, d'une équipe éducative, d'un organisme extérieur.

3.3.1.1. Agir sur les structures

Dans cette partie, nous traitons des informations développées dans les PGAED qui sont relatives à la structure telle qu'on vient de la définir dans le chapitre précédent. On s'intéresse plus particulièrement aux actions qui impactent l'organisation du temps et de l'espace. Signalons que, la plupart du temps, ces moyens visant l'accrochage scolaire des élèves doivent être menés par le personnel lui-même. Les élèves ne semblent pas associés à la réalisation de ces actions.

3.3.1.1.1. En renforçant la surveillance des élèves

La stratégie la plus observée est le renforcement de la surveillance des jeunes en difficulté scolaire. Cela peut se faire notamment en restructurant les tâches actuelles du personnel ou en engageant de nouveaux professionnels. Adapter la structure du personnel et/ou engager du personnel (proviseur, assistant social, éducateur, administratif) permettent une meilleure gestion du temps au bénéfice de l'accrochage scolaire. Une manière d'inciter les jeunes à fréquenter l'école serait de leur consacrer davantage de temps, notamment en engageant du personnel éducatif et en cadrant afin de renforcer la surveillance des entrées et sorties, des interours et récréations, des temps d'étude, mais aussi d'organiser des groupes d'écoute qui accordent une attention particulière aux élèves en difficulté. L'encadrement se verrait de la sorte renforcé afin de gérer la surveillance du nombre accru d'élèves présents au sein de l'école.

Selon les PGAED, engager du personnel ou adapter les tâches du personnel actuel permettrait une meilleure gestion des tâches administratives tels que la gestion journalière des présences, le suivi des absences (gestion des dossiers des élèves, des sanctions, du courrier), la gestion dynamique des horaires, le coaching des nouveaux professeurs, la meilleure utilisation des heures de fourche des élèves. Ces actions devraient, selon les PGAED, avoir un impact sur la réduction des retards et des absences injustifiées, et finalement, sur la réussite scolaire des jeunes.

Ce type d'actions, bien qu'il ait un impact sur les élèves, vise plus directement le personnel désigné pour renforcer la surveillance. Il serait intéressant de recueillir des informations portant davantage sur la culture et dès lors relatives à la formation de ce personnel, à la manière idéale de se comporter pour interpellier ces jeunes en décrochage scolaire et de les motiver à s'intéresser à l'École.

3.3.1.1.2. En sanctionnant les élèves

Sanctionner, c'est montrer que l'on a vu ce qui s'est passé. Certaines sanctions sont positives (le diplôme sanctionne les études), d'autres plutôt négatives (la punition sanctionne la faute). Les PGAED optent davantage pour la deuxième catégorie de sanctions. Afin de prévenir le décrochage scolaire, il s'agit de faire respecter le règlement en sanctionnant les élèves qui enfreignent les règles (punitions, retenues de récupération, etc.).

Soulignons que l'action « sanctionner dans le but de favoriser l'accrochage scolaire » est relativement peu répandue dans les PGAED. On le développera ultérieurement, les sanctions sont davantage liées à l'objectif de socialisation des jeunes.

Une idée apparaît dans un PGAED : afficher aux valves communes le taux de présence et d'absence, afin qu'il soit visible et connu de tous. Ceci pourrait devenir un élément d'une mobilisation collective vers l'objectif de la présence régulière. C'est par ailleurs une disposition également valorisée en entreprise dans le cadre des démarches « qualité ».

Ici aussi, on remarque que ce type d'actions concerne plus spécifiquement le personnel. Ce sont les enseignants, éducateurs, proviseurs, préfets qui sanctionnent les élèves. Il serait, dans ce contexte, intéressant d'interroger leurs croyances, connaissances et agissements concernant l'action de sanctionner, et, éventuellement agir dessus en vue d'un meilleur accrochage scolaire.

3.3.1.1.3. En communiquant avec les parents

Prévenir le décrochage scolaire peut aussi passer par la communication envers les parents des élèves. Établir le contact entre l'école et les familles, alimenter cette relation, intégrer les parents dans la scolarité des enfants, leur reconnaître un rôle à jouer dans celle-ci, permettre l'émergence de projet émanant des parents pourraient avoir un impact sur la capacité des jeunes en difficulté à s'accrocher scolairement.

Un établissement projette d'impliquer les parents comme co-éducateurs notamment en listant les actions de soutien à domicile et en expliquant les consignes de coéducation. Se pose ici la question de ce que l'on entend par coéducation. Vise-t-on l'implication des parents en tant que « co-enseignants » ou en tant que parents compétents dans l'éducation familiale ? Sachant le poids de la distance culturelle entre familles et École dans la réussite scolaire, il serait intéressant de creuser les intentions de cette action et de savoir ce qui se profile derrière ce pont que certains établissements souhaitent construire entre l'école et la famille.

3.3.1.1.4. En agissant sur les infrastructures scolaires

On le verra tout au long du présent document : sécuriser, aménager, peindre, rénover et embellir les infrastructures scolaires sont autant d'actions choisies pour influencer de manière durable l'accrochage scolaire, les apprentissages de base et la socialisation des élèves. Ce type d'actions est fortement présent dans les PGAED mais est utilisé à des fins variées. Ces actions concernent notamment les bâtiments, les locaux, les cours de récréations et les abords de l'établissement. Bien qu'elles puissent avoir un impact sur le moral des personnes qui côtoient ces endroits, ces actions s'appliquent uniquement à la structure de l'établissement.

D'ailleurs, on retrouve dans la revue de la littérature, l'idée selon laquelle le climat d'établissement aurait une influence sur les membres de l'établissement, qu'il s'agisse des enseignants, de la direction et des élèves. L'environnement scolaire (climat et culture) est un élément favorable à un ressenti

positif de l'école, tant des enseignants que des élèves, et impacterait notamment la motivation à apprendre.

3.3.1.2. Agir sur la culture

On le constate dans cette partie, on extrait des PGAED relativement peu d'actions qui visent l'accrochage scolaire et qui agissent sur la culture. Il semble que les rédacteurs, pour remédier au décrochage scolaire, préfèrent agir sur les structures plutôt que sur la culture.

Soulevons toutefois qu'une réflexion portant sur la détection de signes précurseurs du décrochage scolaire, et sur la motivation des élèves existe dans les PGAED, ciblant ainsi substantiellement les élèves.

3.3.1.2.1. En identifiant des signes précurseurs du décrochage scolaire

Selon les PGAED, une manière de lutter contre le décrochage scolaire est de mettre en place une politique de prévention et de s'intéresser aux signes précurseurs de celui-ci. Il ressort des PGAED un souhait de détecter le plus rapidement possible ce qui pousse les élèves à abandonner leur scolarité. Comprendre les causes de l'absentéisme permettrait de mieux les combattre et d'agir plus adéquatement auprès des élèves. Ainsi, on relève dans les PGAED des actions telles que réaliser un suivi régulier des élèves (arrivées tardives, chute brusque de résultats, désintérêt soudain), identifier ceux qui présentent un absentéisme anormal, réagir directement, communiquer rapidement les situations de décrochage observées à la direction et aux parents, et proposer une prise en charge en collaboration avec le CPMS et les associations actives dans ce domaine (SAJ, SPJ, Espaces tremplins, services d'accrochage scolaire de la CF).

Mieux comprendre les mécanismes du décrochage scolaire permettrait de développer des pistes de travail permettant de répondre aux difficultés de ces élèves.

3.3.1.2.2. En augmentant la motivation et l'estime de soi

Une petite partie des PGAED analysés travaillent explicitement sur la motivation des jeunes comme moyen d'agir sur l'accrochage scolaire, accordant ainsi de l'importance à la relation qui pourrait exister entre la motivation des élèves en difficulté et leur intérêt pour leur scolarité. Un établissement prévoit la mise en place d'un groupe de réflexion sur l'estime de soi, avec analyse des besoins, formation du personnel et travail d'équipe.

3.3.2. Renforcer la maîtrise des apprentissages de base de tous les élèves

Dès lors que les élèves sont présents en classe, il est envisageable d'agir sur leur rapport au savoir ainsi que sur leur apprentissage. On a identifié, dans les PGAED, une série d'éléments relatifs au renforcement de la maîtrise des apprentissages de base de tous les élèves en vue d'améliorer leur réussite scolaire. Nous allons à présent les passer en revue, en distinguant à nouveau ceux qui influencent davantage les structures et ceux qui agissent plus sur la culture.

3.3.2.1. Agir sur les structures

3.3.2.1.1. En modifiant la taille des classes

On relève une forte tendance à vouloir utiliser les moyens supplémentaires octroyés aux établissements en encadrement différencié pour diminuer, dans l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par classes et, dans l'enseignement fondamental, travailler en sous-groupes. On se situe à un niveau d'intervention davantage méso.

Agir sur la taille des classes peut se faire de diverses manières : ouvrir une classe supplémentaire, travailler en sous-groupe, augmenter l'encadrement, dédoubler certaines heures. Travailler avec un nombre restreint d'élèves semble, aux yeux de certains rédacteurs, être une solution pour notamment favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire, diminuer le taux d'échec, améliorer le taux d'obtention des certificats, amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à réussir leurs études, et renforcer les acquis de base.

Précisons que, dans le fondamental, c'est davantage pour permettre aux enfants de renforcer leur maîtrise de la langue française qu'est proposé le travail en petits groupes. Enseigner à des plus petits groupes permettrait aux élèves, souvent issus de l'immigration, de mieux s'exprimer oralement, formuler leurs idées, travailler sur le vocabulaire, devenir autonome, développer l'entraide. Par ailleurs, cela permettrait aux enseignants de faire de la prévention pour éviter de faire de la remédiation. On observe ici un souhait d'agir en amont du problème, avant même que l'élève ne se retrouve en difficulté. Dans le fondamental, les rédacteurs des PGAED semblent préférer le travail en sous-groupes, en groupes de besoins, plutôt que de diminuer le nombre d'élèves dans la classe. Il s'agit donc d'une démarche un peu différente de celle observée dans l'enseignement secondaire.

Certains PGAED montrent que travailler avec un nombre restreint d'élèves pourrait avoir un impact relativement direct sur les stratégies pédagogiques des enseignants. Cela offrirait également un cadre d'apprentissage plus sécurisant aux élèves. Reste à savoir si la taille réduite de la classe permettra effectivement la mise en œuvre de stratégies pédagogiques différentes. Mais cette information manque : nous n'avons pas recueilli, via les PGAED, d'informations relatives à la pédagogie en tant que telle.

Ces éléments font résonance à une idée développée dans la revue de la littérature selon laquelle l'effectif de la classe aurait peu d'influence sur la réussite scolaire des élèves puisque,

indépendamment du nombre d'élèves, la plupart des enseignants reproduisent la même courbe de répartition des résultats. Par contre, ponctons ce constat en insistant sur le fait que, si on dépasse le seul critère de la réussite scolaire, réduire la taille des groupes pourrait avoir des effets bénéfiques sur les relations entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, et dès lors sur l'atmosphère régnant au sein des classes. Partant, ce climat positif au sein des classes rejallirait sur le climat général de l'établissement scolaire. Dans un autre ordre d'idée, on a vu que la taille réduite des groupes-classes permettraient favoriserait l'apprentissage coopératif, une pratique pédagogique efficace développée dans la revue de la littérature.

3.3.2.1.2. En agissant sur les infrastructures scolaires

Il apparaît dans certains PGAED que pour travailler dans de bonnes conditions, il faut que les locaux et les abords soient bien sécurisés, aménagés, propres, attrayants et accueillants. La rénovation et l'embellissement des infrastructures scolaires (locaux, abords, cours de récréation, etc.) jouent donc un rôle qui semble important dans la maîtrise des apprentissages de base. On observe que cela aurait aussi un impact sur l'amélioration du climat de vie et de formation.

3.3.2.1.3. En aménageant les équipements et proposant des outils pédagogiques adaptés

En vue d'offrir aux élèves issus de milieux défavorisés et en échec scolaire les meilleures chances d'acquérir les apprentissages de base, les rédacteurs des PGAED de nombreux établissements proposent d'installer ou d'aménager une bibliothèque, un centre de documentation, une médiathèque, une ludothèque, un centre de ressources multimédia. Ils souhaitent la plupart du temps utiliser une part des subsides d'encadrement différencié pour équiper ces lieux avec des outils didactiques performants tels que des livres, des CD-Rom, des journaux, des revues, mais aussi du matériel informatique. Une école prévoit l'organisation de cours en ligne par la création d'une plateforme d'ICampus et la formation des enseignants et des élèves à son utilisation.

Quelques écoles sont soucieuses de réaliser une étude de besoins afin de mettre à disposition les outils les plus adéquats, en fonction du public concerné et de la sorte, dépasser la réponse aux envies pour atteindre la satisfaction des besoins.

Au-delà de l'équipement en tant que tel de ces lieux, certaines écoles se préoccupent de leur fonctionnement, du classement de leur matériel, de l'organisation de leur fréquentation.

La plupart des actions répertoriées relèvent de la création ou de la consolidation de structures qui se concrétisent par l'aménagement de lieux d'information. Mais les PGAED ne sont guère explicites sur les actions qu'il faudrait mener pour qu'effectivement ces lieux soient visités, utilisés, valorisés par les élèves, en particulier ceux qui connaissent des difficultés d'apprentissage. Que va-t-il être mis en place pour donner aux élèves l'envie de se rendre à la bibliothèque, pour faire telle ou telle recherche ? Il serait donc intéressant ici de s'interroger sur les leviers qui inciteraient ces jeunes à investir ces lieux de culture, d'informations et de communication.

3.3.2.1.4. En investissant dans matériel

On discerne dans la majeure partie des PGAED (secondaire et fondamental) un engouement important quant à l'achat de matériel ; qu'il soit pédagogique (manuels scolaires, livres), informatique (ordinateurs), multimédia (tableau blanc interactif, projecteurs, logiciels, hauts parleurs, écrans), mobilier (bancs, chaises, armoires, tableaux) ou sportif. Il ressort des PGAED que dans l'enseignement fondamental, une attention particulière est accordée à l'achat de matériel de manipulation, de jeux didactiques de logopédie et de psychomotricité (table de sable, boîtes loupe, vivarium, aimants, épuisettes, etc). Aussi, on remarque un souci plus marqué de choisir au mieux le matériel à acheter en fonction du public ciblé par l'encadrement différencié.

Épinglons l'importance accordée aux nouvelles technologies. Il apparaît clairement que moderniser l'équipement informatique et multimédia semble primordial si l'on vise la réussite scolaire de tous. On comprend que le souhait d'offrir à tous les élèves une éducation numérique et un apprentissage des nouvelles technologies est motivé notamment par l'ouverture au monde qu'ils permettent. En plus des élèves, les enseignants sont bien entendu la cible de ces actions dans la mesure où ils pourront adapter leur stratégie pédagogique en utilisant un nouveau matériel informatique et multimédia. Ils pourraient ainsi améliorer leurs stratégies pédagogiques mais un matériel plus performant suffira-t-il pour encourager ces changements ? Ce matériel constitue sans doute aussi une façon de soutenir l'intérêt des élèves pour les matières scolaires. Par exemple, le tableau interactif a été évoqué à maintes reprises comme moyen pour dynamiser et « collectiviser » les leçons et ainsi motiver les élèves à apprendre. La formation des enseignants à l'utilisation de cet outil n'est néanmoins évoquée qu'au sein d'un très petit nombre de PGAED. Or, l'introduction de ces nouveaux outils impliquerait sans doute des modifications du rôle de l'enseignant qui gagneraient à s'inscrire dans une perspective de développement professionnel.

Outre l'utilité intrinsèque de ces différents matériels (pédagogique, informatique, multimédia, mobilier, sportif), on observe que ces choix ont d'autres visées, notamment le respect et l'entretien du matériel, le développement de la curiosité des élèves, de leur goût d'apprendre, de leur envie de comprendre.

3.3.2.1.5. En favorisant la remédiation

La remédiation est souvent évoquée comme solution face à l'échec scolaire. Il s'agit souvent d'une différenciation a posteriori⁴. Elle apparaît une fois que le problème est là. Il ne s'agit pas vraiment de le régler à sa source. À propos de la remédiation, on relève dans la revue de la littérature l'information selon laquelle il est primordial de « veiller au maintien des objectifs pour tous (Cohen, 1994). Par conséquent, il est important de conserver un temps d'enseignements collectifs plus important que celui consacré à un soutien trop individuel (Crahay, 2000). Ainsi, si la pratique

⁴ Descampe S, Robin F. et Tremblay P. (dir. Rey B.) (2007). Pratique de pédagogie différenciée à l'école primaire. Bruxelles : Service des sciences de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles.

ponctuelle d'individualisation d'une partie du cursus peut se révéler efficace, ce n'est pas le cas des remédiations isolées et ciblées sur les élèves en difficulté probablement à cause de l'étiquetage négatif et de la charge de travail supplémentaire que cela induit pour les élèves concernés (Mons, 2007) ».

Par ailleurs, on trouve dans le rapport « Recherche-accompagnement de projets de différenciation au sein du 1^{er} degré commune de l'enseignement secondaire 2011-2013 »⁵ les leviers et les écueils propres aux dispositifs de remédiation. Les formes de dispositifs de remédiation varient inévitablement selon les établissements scolaires qui la pratiquent mais questionnent tous les champs pédagogique, identitaire et organisationnel du système scolaire. Ces dispositifs peuvent être regroupés selon plusieurs types d'interventions : matières, discipline, méthode de travail, orthopédagogiques et entre deux sessions.

Les PGAED montrent que la remédiation est souvent identifiée comme moyen pour atteindre la maîtrise des apprentissages de base. Une frange importante des rédacteurs planifient la remédiation pour contrer les difficultés scolaires de leurs élèves. On constate que dans les PGAED est souvent mentionnée la remédiation sur les matières (français, mathématiques). Une seule école vise, quant à elle, une remédiation sur la méthode de travail. On relève peu d'informations dans les PGAED quant à la culture de la remédiation, sur son contenu, sur la représentation et la perception qu'en ont les personnes qui en sont responsables, sur leur manière de faire de la remédiation.

Sans présenter dans le détail les dispositifs de remédiation planifiés dans les établissements en encadrement différencié, les PGAED mentionnent davantage une intention de la réfléchir, de l'améliorer, de l'organiser, de la généraliser.

3.3.2.1.6. En engageant du personnel

Les PGAED montrent à l'évidence qu'une manière d'accompagner au mieux les élèves dans leur apprentissage des matières est d'engager du personnel enseignant. Ce faisant, les rédacteurs de nombreux PGAED souhaitent offrir un meilleur encadrement pédagogique aux élèves, un enseignement plus individualisé, et de ce fait diminuer (ou stabiliser) le taux d'échec aux épreuves. Ces engagements ont un impact direct sur la structure de l'encadrement.

On n'a pas relevé, dans les PGAED, d'indications précises quant aux critères d'engagement de ce personnel.

À ce propos, on mentionne dans la revue de la littérature qu'étant donné que l'enseignant influence l'apprentissage des élèves de par la gestion de sa classe et de son enseignement, les décisions prises concernant notamment l'embauche d'un enseignant ont un effet sur la réussite scolaire des élèves.

⁵ Étude commanditée au Département Éducation et Technologie par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3.3.2.1.7. En favorisant la détection rapide des difficultés

Dans certains établissements, on souhaite créer un système performant de détection et de communication des difficultés des élèves pour pouvoir agir directement et proposer des pistes de solutions adéquates (remédiation, PMS, lieux d'accueil et d'écoute).

Pour identifier les lacunes des élèves, certains établissements développent un dossier de suivi de l'élève (PIA) et proposent un titulariat actif.

Une fois les difficultés de l'élève identifiées, il est important qu'un dispositif permette de les communiquer à une personne ressource. Ainsi, dans certaines écoles, des rencontres bilatérales régulières (éducateurs/direction/PMS) sont organisées pour soutenir les « cas graves ».

Plusieurs PGAED pointent le diagnostic rapide des difficultés des élèves pour assurer un pilotage pédagogique adéquat et pertinent. Une approche orientant les élèves en difficulté semble se dessiner ici mais on peut soulever ici l'éventuel problème de la relégation par l'échec.

En vue d'orienter au mieux ces élèves, une série d'activités sont proposées telles que la visite de classes (options diverses) et d'écoles dispensant un autre type d'enseignement (qualifiant, général, spécialisé) et la réalisation de stages d'observation de la vie professionnelle. Ce faisant, les élèves pourraient sortir de l'établissement scolaire, partager l'expérience d'autrui et faire un lien avec des éléments de la vie extrascolaire. Afin de mieux orienter les élèves qui en ont besoin, certaines écoles prennent du temps pour expliquer les différentes filières et options existantes. Des débats sur l'avenir professionnel sont aussi organisés. Et, comme présenté dans la Revue de la littérature, contextualiser et rendre le contenu des cours concrets permet aux élèves issus de milieux défavorisés de mieux saisir les enjeux qui s'y cachent.

3.3.2.1.8. En organisant l'étude

L'organisation de l'étude dirigée ou surveillée est considérée comme un moyen visant à amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à réussir leurs études.

Un seul établissement prévoit une réflexion sur le travail scolaire à domicile, estimant que celui-ci « ne doit plus creuser les écarts de résultats liés au milieu familial ».

Par contre, il est difficile de donner des détails quant à la manière dont celle-ci est organisée. Est-ce une occasion de remédiation ciblée ou de surveillance plus individualisée ?

3.3.2.2. Agir sur la culture

3.3.2.2.1. En favorisant des pratiques efficaces

La majeure partie des objectifs visés dans ce chapitre porte sur le renforcement des apprentissages de base et par conséquent sur la réussite scolaire de tous les élèves ; et cela par l'usage de pratiques efficaces. On a relevé à ce propos, dans la revue de la littérature, l'importance de l'effet classe : l'enseignant influencerait considérablement la réussite des élèves par notamment les stratégies pédagogiques qu'il mettrait en place. La revue de la littérature présente à ce sujet, différentes pratiques dites efficaces telles que l'enseignement explicite, l'enseignement centré sur l'élève, l'enseignement spiralaire, la pédagogie différenciée, l'apprentissage coopératif et le tutorat entre pairs.

On observe dans de nombreux PGAED que la différenciation pédagogique est prônée. Rappelons que par pédagogie différenciée, on entend enseigner en tenant compte des différences entre les élèves et de leurs spécificités, pour qu'ils apprennent tous les mêmes savoirs mais à leur manière et en évitant les malentendus liés aux divers rapports au savoir et à l'école. Dans les PGAED, différencier est souvent décrit comme un moyen de favoriser la réussite de tous les élèves. Les PGAED dévoilent l'existence d'une réflexion à ce propos au sein des établissements en encadrement différencié mais rares sont les informations qui permettraient de comprendre la manière dont celle-ci est mise en œuvre au sein des classes et des établissements.

Une faible part des PGAED traite de planification. Il s'agit de réfléchir et de déterminer un niveau de maîtrise attendu (socle de base à maîtriser), à un moment donné de la scolarité de l'élève. Tout en tenant compte du profil de l'élève, certaines démarches sont planifiées. Cette première étape dans la réflexion et la mise en œuvre de stratégies efficaces permettrait de prendre du recul et d'évaluer le processus par la suite, et ainsi d'orienter les pratiques.

On note également un souhait d'enseigner les matières de base aux élèves tout en les amenant à développer une série de compétences transversales, sociales et métacognitives (autonomie, respect, pilotage méthodologique). Cela fait écho à la partie de la revue de la littérature qui aborde l'enseignement centré sur l'élève.

Pour renforcer les apprentissages de tous les élèves en leur permettant d'avancer à leur rythme, certains rédacteurs proposent de tenir un carnet d'apprentissage en tant qu'outil de suivi de formation de l'élève. Le diagnostic des difficultés des élèves est également mis en avant dans quelques PGAED. Cela révèle l'intérêt de travailler en amont, à la source du problème d'apprentissage ; évitant ainsi de devoir « panser » le problème dès lors qu'il est déjà trop ancré.

Le tutorat est peu cité. On relève à ce propos, dans la revue de la littérature, que le tutorat, qui a la caractéristique de susciter une transformation de la structure des interactions entre élèves en favorisant la coopération, impacte positivement l'efficacité de l'enseignement.

Dans l'enseignement fondamental, la différenciation est traduite par la modulation de la taille des groupes. Sont évoqués les groupes d'apprentissage restreints, les ateliers d'éveil musical,

d'expression corporelle, les groupes de niveaux, les groupes relais qui permettent aux élèves d'emprunter des passerelles entre les classes ordinaires et permettre aux enfants d'acquérir des compétences disciplinaires à leur rythme et en fonction des difficultés qu'ils rencontrent.

Globalement, on ne trouve pas dans les PGAED d'informations précises sur la manière dont l'enseignant gère sa classe. Les pratiques pédagogiques efficaces sont peu explicitées dans les PGAED. Les rédacteurs n'évoquent que très rarement celles-ci. (Par contre, on aborde ultérieurement la remédiation en tant que différenciation a posteriori et on montre qu'elle est régulièrement utilisée en vue d'augmenter la réussite scolaire). Cela renvoie notamment aux deux types de réformes évoquées dans la revue de la littérature, celles qui se contentent de s'attaquer aux structures et celles qui obligent à changer les pratiques pédagogiques.

3.3.2.2. En rendant la formation concrète

Sans être une tendance marquée, donner du sens aux apprentissages en faisant un lien avec la réalité pour offrir un meilleur apprentissage et pour aider les jeunes à réussir ressort de certains PGAED. Cette action concerne les établissements d'enseignement professionnel via les stages dans les entreprises, mais également les autres types et niveaux d'enseignement via les classes de dépaysement, les visites, les excursions, les ateliers, ceux-ci en partenariat avec les associations du terrain.

À ce sujet, on relève de la revue de la littérature que les savoirs scolaires purs et les savoirs professionnels ne sont pas valorisés par les adolescents des milieux populaires. Il faut qu'ils soient liée à la vie quotidienne pour que l'école fasse sens à leurs yeux (projet de réussite de vie, emploi, vie de famille).

3.3.2.3. En assurant la continuité des apprentissages

Comme le laisse entendre la revue de la littérature, l'efficacité de l'établissement scolaire est influencée, entre de nombreux autres éléments, par la culture et le climat de l'établissement. La culture d'école peut quant à elle dépendre de la cohérence et de la continuité pédagogique. On retrouve cet aspect dans les PGAED : l'importance de la cohérence et de la continuité des apprentissages y est régulièrement pointée, dans le secondaire et le fondamental.

La cohérence et la continuité pédagogiques sont clairement réfléchies et recherchées au sein d'une part importante des établissements pour améliorer les performances pédagogiques et pour pouvoir, au final, porter un regard pluriel sur les élèves dans leurs compétences et leurs comportements. Notons que, à l'inverse de la plupart des actions que nous venons d'analyser, cette démarche semble davantage viser les enseignants et les responsables de l'organisation du curriculum que les élèves en tant que tels.

Ainsi que le montre la réflexion sur le tronc commun abordée dans la revue de la littérature, penser la cohérence et la continuité pédagogiques comme leviers pour les apprentissages se fait sur le long terme. Il semble important de considérer l'apprentissage des élèves dans la durée (inter-cycles) si l'on

souhaite y implémenter le plus de continuité possible. L'attention, dans les PGAED, est également portée sur la continuité et la cohérence intra-cycle.

Pour rendre les apprentissages continus et cohérents, plusieurs actions sont proposées à différents niveaux :

- Matériel :
 - choisir pertinemment les manuels scolaires,

- Fonctionnement des équipes :
 - inciter la coopération et la collaboration entre enseignants,
 - favoriser les échanges entre enseignants,
 - partage de pratiques entre enseignants, agents différenciés et membre d'associations,
 - mise en place de conseil de classes en équipe éducative.

À ce sujet, on a vu dans la revue de la littérature, l'importance du travail en équipe et l'effet bénéfique qu'il peut avoir sur l'apprentissage des élèves.

- Pédagogique :
 - penser le passage de l'enseignement maternel au primaire ; et si possible, de l'enseignement primaire au secondaire ;
 - développer des savoirs liés à tous les domaines du programme ;
 - enrichir les représentations mentales ou illustrer des apprentissages en soutenant les sorties culturelles ;
 - supporter la structuration des apprentissages ;
 - créer un plan individuel d'apprentissage pour chaque élève en difficulté (PIA).

3.3.2.2.4. En formant les enseignants

La formation des enseignants agit clairement sur la culture de l'encadrement. Car, former, c'est en effet, agir sur les savoirs, les croyances, les valeurs, les perceptions, les représentations relatifs aux élèves, aux collègues, au fonctionnement de leur école, etc. qu'ont les enseignants. Former, c'est *in fine*, avoir un impact (plus ou moins important) sur les agissements, les pratiques professionnelles de chacun.

La formation des enseignants apparait modestement au sein des PGAED analysés. Par contre, les objectifs des formations proposées sont multiples et variés. Relevons dans les quelques PGAED qui en traitent ce sur quoi porte la formation des enseignants.

Les rédacteurs, dans l'enseignement secondaire, planifient des formations portant notamment sur les attitudes et représentations du métier d'enseignant et sur la pédagogie différenciée. Dans l'enseignement fondamental, sont aussi projetées des formations sur la pédagogie différenciée mais aussi sur des méthodes d'apprentissage pour les primo-arrivants, sur des pratiques de la gestion

mentale dans les différentes disciplines, sur les difficultés d'apprentissage, sur l'utilisation et la gestion du matériel informatique de l'école, sur l'animation d'activités diverses (lecture, conte, etc), sur l'utilisation des nouveaux des jeux.

Une école souhaite encourager la formation continuée des enseignants par l'engagement de personnel qui prendrait en charge les classes pour remplacer les enseignants partis en formations.

Par ailleurs, une école propose un accompagnement pédagogique de l'équipe de direction (aide à la réalisation des plans individuels de formation des enseignants, articulation de ceux-ci avec le projet d'établissement).

À propos de la formation des enseignants, la revue de la littérature relève par ailleurs l'importance de soutenir l'enseignant dans l'adoption d'une posture réflexive qui lui permette d'analyser ses pratiques, de les évaluer et de les modifier (Aschieri, 2007 ; Chapelle, 2007 ; Vanhulle, 2007).

Favoriser des productions originales pour améliorer la formation des élèves apparait discrètement au sein des PGAED. Il s'agit pour le secondaire, de créer un reportage, de rédiger des articles, de réaliser des montages audiovisuels et pour le fondamental, d'élaborer un journal d'école. L'idée étant d'impliquer au maximum les élèves dans la création et la prise en charge de ces projets, afin qu'ils en deviennent responsables.

Rapprochons cette idée de ce qui est mentionné dans la revue de la littérature à propos de l'apprentissage coopératif. On met en avant le fait que les activités coopératives suscitent plus d'apprentissages que les activités individualistes ou compétitives.

3.3.3. Renforcer la maîtrise de la langue française en particulier

Les PGAED l'attestent, une grande part des élèves des établissements en encadrement différencié éprouvent des difficultés à s'exprimer, à lire et à écrire dans la langue française. Or, connaître la langue française permet de décoder des consignes, de comprendre des notes de cours, d'améliorer l'expression et la compréhension orale et écrite, de rencontrer l'autre, de le considérer avec respect, etc. Connaître le français est un vecteur indispensable de toute réussite scolaire. De très nombreuses directions et/ou équipes pédagogiques responsables des PGAED ont conscience que les lacunes en langue française des élèves sont un frein à leur réussite scolaire, et, par conséquent, à leur émancipation sociale.

La revue de la littérature éclaire certains de ces constats dans la mesure où il y est mentionné que, selon les enseignants et les auteurs scientifiques, la pierre d'achoppement la plus importante pour bon nombre d'élèves en difficulté scolaire réside dans une mauvaise maîtrise de la langue française. On y retrouve aussi l'idée selon laquelle l'analyse des Politiques d'Éducation Prioritaire mentionne souvent l'utilisation des moyens supplémentaires pour permettre à chaque élève de maîtriser la langue et les codes associés à celle-ci.

Cette méconnaissance de la langue française (expliquée, dans les PGAED, par le fait qu'ils sont nombreux à vivre dans des familles issues de l'immigration, et encore culturellement peu intégrées

en Belgique) peut avoir des conséquences néfastes quant à l'intégration du jeune dans la vie culturelle belge et dans le milieu scolaire. On peut dès lors comprendre le fossé qui peut exister entre les codes culturels utilisés en famille et ceux en vigueur dans l'école, et du coup la difficulté que peuvent vivre les élèves dans leur vie quotidienne et plus particulièrement dans l'apprentissage des matières scolaires.

De ce fait, la volonté d'injecter une part des moyens supplémentaires octroyés à leur établissement dans des actions permettant de pallier les difficultés d'intégration liées à la maîtrise du français apparaît dans de nombreux PGAED. Ces actions sont multiples et varient selon les établissements.

3.3.3.1. Agir sur la structure

On constate, dans une frange des PGAED, qu'il est important de développer et dynamiser les espaces de lectures (bibliothèques, médiathèques, coin lecture dans les classes, etc.). On relève aussi le souhait d'apprendre aux élèves le fonctionnement de ces lieux de lecture afin qu'ils puissent s'y rendre et sélectionner en toute autonomie le document dont ils ont besoin.

Pour favoriser l'apprentissage du français, certains établissements proposent de rendre plus accessibles les lieux d'informations tels que la bibliothèque (notamment dans la classe), la médiathèque, les coins lecture.

À plusieurs reprises, les PGAED mentionnent l'engagement de personnel (enseignants, logopèdes, puéricultrice, FLE) pour améliorer l'apprentissage de la langue française. Cela fait résonance à la revue de la littérature quand on précise que l'ensemble des enseignants sont censés se préoccuper de ce problème, et pas seulement les professeurs de français.

Parfois, il s'agit encore d'organiser des activités interdisciplinaires afin d'amener les élèves à découvrir et à apprécier la langue française (correspondance, rédaction d'histoires, conteurs, chanteurs, spectacles, théâtre, marionnettes, chansons).

Enfin, investir dans du matériel écrit, tels que les livres, les manuels scolaires, les journaux, les revues, les périodiques afin de compléter les collections existantes et dans du mobilier complémentaire (armoires, chaises, bancs) apparaît dans quelques PGAED.

3.3.3.2. Agir sur la culture

Les PGAED évoquent régulièrement la remédiation comme un outil permettant d'améliorer la connaissance du français. C'est surtout en petits groupes et hors des heures de cours que celle-ci est envisagée.

Par ailleurs, épinglons que quelques rédacteurs sont sensibles au plaisir que pourraient retirer les élèves de l'apprentissage de la langue française. Ils ont le souci de donner l'envie aux élèves de pratiquer le français. Ils semblent vouloir donner le goût de la lecture et de l'écriture en incarnant cet apprentissage dans le quotidien des élèves et en lui insufflant du sens. Ce désir d'enseigner la langue

française, outre la réussite scolaire, se comprend par l'éventail d'agissements qu'elle permet : comprendre les écrits fonctionnels (administratifs), échanger, agir, comprendre les consignes, comprendre les autres, s'informer, mémoriser, se faire une opinion, donner une opinion, être interpellé, interpellier, débattre d'un sujet, argumenter, etc. En bref, la maîtrise de la langue permet de comprendre les règles (pour s'y conformer ou se révolter), de communiquer et de se socialiser.

3.3.4. Participer à la socialisation des élèves

Pour accrocher scolairement l'élève et favoriser son apprentissage des matières de base, une frange importante des rédacteurs mise sur sa socialisation. Parmi les objectifs mentionnés dans les PGAED, un grand nombre d'entre eux sont relatifs à la socialisation des jeunes. On observe que les établissements traduisent généralement certains axes soulevés par le Décret Encadrement Différencié par des aspects liés à la citoyenneté, à la responsabilité des jeunes, à leur autonomie, leur développement personnel, le respect de soi, des autres et de l'environnement. Est souvent mentionné, dans les PGAED, le souhait que les élèves s'approprient les grandes valeurs sociales et soient tournés vers le monde extérieur. Dès lors, on peut considérer que les PGAED traitent assidument d'aspects éducatifs en plus des aspects seulement instructifs de l'école. Par ailleurs, étant donné le lien inextricable entre l'accroche scolaire, la maîtrise des apprentissages de base et la socialisation des élèves, on ne s'étonnera pas de retrouver dans cette partie une série d'actions déjà évoquées ci-dessus.

Considérons dans cette partie la socialisation comme un outil permettant d'avancer sur le chemin vers l'accrochage scolaire, la réussite scolaire et, in fine, l'émancipation sociale. Par socialisation, on entend ce qui rend les enfants et adolescents capables de vivre et d'apprendre ensemble, d'agir collectivement dans l'instant présent mais aussi dans l'avenir. La socialisation leur offre une place dans la société. D'ailleurs, il semblerait que « la socialisation préoccupe de plus en plus l'école, qui se rend compte que pour réussir à transmettre des savoirs et à bâtir des compétences, elle doit mettre les enfants dans des conditions de vie collective qui rendent cet apprentissage tout simplement possible » (Lannoye, Mouraux et Van Cottom, 1999). Ce processus de socialisation qui vise à faire de tout élève un être social (qui connaît et respecte les règles de la société) et sociable (qui vit en harmonie avec les autres) se déroule en fait au cœur des apprentissages et existe au sein des pédagogies. Il ne s'agit pas de donner un cours de socialisation ou de citoyenneté mais de percevoir en quoi nos pratiques quotidiennes de classe peuvent supporter cette socialisation à travers les activités vécues par les élèves. .

On évoque dans la revue de la littérature l'idée selon laquelle il est important de gérer le temps autour des apprentissages de base, mais il apparaît important aussi de prendre le temps de socialiser les jeunes.

3.3.4.1. Agir sur les structures

Rappelons que par structure, on entend l'ossature de l'établissement, c'est-à-dire toutes les règles et les cadres qui permettent d'organiser les choses. Portons alors notre attention sur ce qui dans les PGAED concerne l'organisation du temps et des lieux consacrés à la socialisation des élèves. Des activités dont les objectifs principaux sont de permettre aux élèves de devenir responsables, acteurs de leur vie, citoyens de la société sont-elles organisées formellement au sein de l'établissement, dans l'encadrement différencié ? De quelle manière se déclinent-elles ?

3.3.4.1.1. Devenir citoyen responsable

L'accent est mis, dans les PGAED, sur la volonté d'accompagner chaque élève à devenir citoyen responsable, acteur de sa vie en vue d'une émancipation sociale. On note une certaine détermination à vouloir fournir les outils nécessaires à tous les élèves pour qu'ils puissent se libérer d'un maximum d'obstacles sociaux qui les empêcheraient de réussir à l'école (présent) ou de choisir délibérément leur voie professionnelle (avenir).

Ces outils se traduisent de diverses manières au sein des PGAED. On trouve notamment le vivre ensemble, le respect des règles, le respect de soi (via la confiance, l'estime de soi, la valorisation, gestion des émotions), le respect de l'autre (gestion des conflits, communication), le respect des valeurs, des lieux et de l'environnement. Aussi, on le verra ultérieurement, une importance primordiale est accordée à l'ouverture au monde extérieur (via des activités culturelles, sportives, via la lecture, l'utilisation des nouvelles technologies). Les PGAED laissent apparaître que, ce faisant, les rédacteurs cherchent notamment à diminuer les problèmes d'incivilités et de violence dans le cadre de l'établissement.

Les actions planifiées pour atteindre l'objectif de l'émancipation sociale sont notamment l'organisation de dispositifs de représentation des élèves, la participation financière des écoles, la clarification de la Loi, la collaboration entre les acteurs éducatifs. Analysons-les.

3.3.4.1.1.1. En organisant des dispositifs de représentation

Tel que présenté dans la revue de la littérature, le fait que les élèves puissent intervenir et être écoutés, que le débat soit ouvert, que l'expression soit encouragée participerait au climat paisible de l'établissement.

À ce propos, il ressort des PGAED qu'une manière pour les élèves de devenir citoyens responsables est d'organiser des lieux et des temps de rencontre favorisant le développement des habiletés sociales et le renforcement de l'estime de soi ; autrement dit de leur proposer des lieux de participation. Par participation, on entend la possibilité d'exprimer son avis, le fait qu'il soit entendu,

et dans le meilleur des cas, pris en compte⁶. Ainsi, la mise en place d'espaces de parole et de structures de représentation des élèves (conseil des élèves, conseil de coopération, d'école, appropriation du règlement, accueil des nouveaux élèves) est prévue dans une série de PGAED. Sont dès lors évoquées l'élection des délégués des élèves dans chaque classe, la désignation d'enseignants responsables, la rédaction d'une charte des délégués des élèves dans le respect du prescrit décréteil, l'élaboration du calendrier des réunions, etc.

On identifie aussi mais dans un nombre très réduit de PGAED un intérêt pour la formation des élèves à devenir délégué de classe.

Soulignons toutefois qu'on ne trouve pas, dans les PGAED, de fort engouement pour les structures officielles de participation des élèves. L'analyse des PGAED ne permet pas d'en connaître les raisons.

3.3.4.1.1.2. En participant financièrement

L'ouverture au monde extérieur est souvent citée dans le cadre de l'encadrement différencié. Il est important que tous les élèves, y compris ceux issus d'un milieu défavorisé, puissent bénéficier d'une ouverture vers le monde extérieur.

Afin de permettre à tous les élèves de s'ouvrir au monde, d'en comprendre son fonctionnement, d'en cerner ses réalités, et au final de devenir davantage responsables et acteurs de leur vie, les établissements proposent en général de participer aux frais financiers des activités.

Il apparaît très clairement qu'une part du budget octroyé aux établissements en encadrement différencié est consacrée aux frais de participation des élèves à tout type d'activité. Aucun élève ne doit être lésé. Il semble essentiel de ne pas exclure les élèves issus d'un milieu défavorisé, et ce faisant de ne pas les stigmatiser. On perçoit un souci d'intégration de tous les élèves au sein de l'école.

Les établissements (implantations) sont identifiés en encadrement différencié en fonction de l'indice socioéconomique relatif au quartier du domicile des élèves. Dès lors, il semble pertinent qu'un part du budget de l'encadrement différencié soit prévu à cet effet.

3.3.4.1.1.3. En clarifiant les règles à respecter

Tel qu'évoqué dans la revue de la littérature, la clarté et la cohérence des règles sont des critères favorisant un climat d'école visant l'efficacité de l'établissement. Cette préoccupation de transparence n'apparaît que faiblement dans les PGAED. On ne relève qu'un léger souci de clarifier et revisiter le règlement d'ordre intérieur (la Loi). Peut-être que cela n'apparaît pas dans les PGAED car cette action ne nécessite pas de moyens supplémentaires.

Il semblerait que ce processus concerne davantage les professeurs que les élèves dans la mesure où ces derniers ne semblent pas être intégrés à ce travail de réflexion sur les règles.

⁶ Cf. « Enquête sur la participation des enfants et des jeunes » commanditée par l'OEJAJ.

3.3.4.1.1.4. *Via la collaboration des acteurs éducatifs*

De temps en temps évoquée dans les PGAED, la collaboration entre les enseignants est considérée comme un moyen pour socialiser les élèves via la gestion de la violence et la communication. Il s'agit d'assurer l'interface entre les équipes éducatives et les différents organismes externes ; de favoriser les concertations avec un détaché pédagogique, celles entre enseignants ; de multiplier les échanges de pratiques entre enseignants, agents différenciés et membres d'associations ; d'inciter le travail en concertation en école sur les moyens de gérer et de prévenir la violence.

La revue de la littérature laisse entendre que la collaboration joue un rôle déterminant dans l'efficacité des établissements, à travers un leadership partagé (en tant que répartition des fonctions des tâches de direction entre de multiples acteurs, investis d'une mission de leadership ou non). Celui-ci semble rencontrer au mieux les exigences d'une gestion des établissements fréquentés par des élèves en difficulté.

3.3.4.1.2. Gérer les phénomènes d'incivilités et de violence

Devenir un citoyen responsable, acteur de sa vie et capable de s'émanciper socialement peut être entravé par des comportements inciviques et violents. C'est peut-être pour cette raison qu'une des préoccupations issues des PGAED porte sur la prévention et la diminution de ces phénomènes d'incivilité et de violence que l'on retrouve de manière prononcée dans les établissements en encadrement différencié.

D'intensité variable, on a relevé dans les PGAED une série d'actions visant cet objectif, tels que l'engagement de personnel, sa formation, l'embellissement et la rénovation des infrastructures scolaires. Ces actions influent sur la structure en tant que telle. On le verra ultérieurement, d'autres moyens sont mis en place pour diminuer ces phénomènes d'incivilités et de violence, mais ils portent davantage sur la culture, la perception et les représentations des personnes (souvent les élèves).

3.3.4.1.2.1. *En engageant du personnel*

La diminution des phénomènes d'incivilités et de violence semble passer par la discipline générale, la gestion des conflits, le respect des règlements, la prévention des assuétudes, l'attribution de sanctions. Afin d'approcher au mieux ces objectifs fixés dans une certaine frange des PGAED, les établissements souhaitent engager du personnel (un proviseur, un éducateur). Cette tendance se marque davantage dans l'enseignement secondaire. On ne détecte pas, dans les PGAED, de détails sur les tâches concrètes que ce nouveau personnel devra mettre en pratique pour favoriser la diminution des phénomènes d'incivilités et de violence.

3.3.4.1.2.2. En agissant sur les infrastructures scolaire

L'analyse des PGAED dévoile que les établissements en encadrement différencié accordent une importance considérable à l'aménagement des lieux en tant que moyen pour diminuer les phénomènes d'incivilité et de violence. Construire ou rénover des bâtiments, des classes, des cours de récréation, des espaces de siestes pour le fondamental et les sanitaires sont autant d'actions mentionnées. Assez logiquement, l'aménagement et l'embellissement des infrastructures scolaires peuvent influencer le climat d'établissement, facteur évoqué comme important pour expliquer l'efficacité d'un établissement.

Dans l'optique de faire de l'établissement un cadre de vie agréable et d'amener les élèves à devenir des citoyens responsables, confiants en eux et capables de vivre ensemble, la majeure partie des établissements citent des actions relatives aux infrastructures de l'école telles que :

- Mise à disposition d'un hall polyvalent spécifique pour les élèves de 1ère année,
- Rénovation du terrain de sport,
- Aménagement des cours de récréation,
- Augmentation du nombre de table et bancs pique-nique dans l'établissement,
- Aménagement des bâtiments,
- Organisation de la cour de récré : tracer un terrain de basket, de foot,
- Aménagement et embellissement des locaux scolaires, couloirs de classes et cours de récréation,
- Peinture et aménagement des locaux et des couloirs,
- Aménagement d'un potager, d'un système de compostage.

Par ailleurs, une attention particulière est mise sur le caractère collectif des projets de rénovation qui peuvent s'organiser autour de l'embellissement des lieux : peinture d'une fresque, réalisation d'élèves (bancs, tables).

3.3.4.2. Agir sur la culture

Nous portons l'attention, dans cette partie, aux actions qui impactent davantage la culture. Ces actions portent sur le savoir, le croire et l'agir des personnes concernées et par conséquent sur leurs valeurs. Il apparaît que ces actions qui visent essentiellement la culture pour répondre à un souci de socialisation ciblent plus souvent les élèves que les enseignants eux-mêmes.

3.3.4.2.1. Ouverture au monde extérieur

On l'a vu, de nombreux élèves de l'encadrement différencié sont issus de familles d'origine étrangère, porteuses d'une culture propre qui soude les groupes d'individus en véhiculant une série de valeurs, de normes, de traditions et de croyances partagées par les personnes qui s'y identifient. La langue joue d'ailleurs un rôle essentiel dans ce rapprochement car elle permet de véhiculer la culture (orale et écrite).

Comprenons que certains de ces élèves se retrouvent à l'école immergés dans une culture qui n'est pas la leur. Dès lors, on peut, dans le cadre de l'analyse des PGAED, s'interroger sur la manière dont un élève porteur d'une culture différente de celle véhiculée dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles va parvenir à s'intégrer scolairement mais aussi socialement.

De nombreux PGAED montrent indéniablement qu'amener les élèves à découvrir le monde extérieur, la vie culturelle et sportive est considéré par les établissements comme un outil d'émancipation sociale important, permettant d'amoindrir les inégalités sociales. Cela est fréquemment rapporté par les écoles, conscientes que les élèves ciblés par l'encadrement différencié ont plus difficilement accès à la vie culturelle en raison de leurs origines socio-culturelles.

Cette ouverture au monde se traduit dans les PGAED par :

- **Des sorties culturelles et sociales** : cinéma, théâtre, musée, expositions, spectacles musicaux, cirque, ferme, aquarium, collaboration avec l'académie, concert, parcs animaliers, spectacles de marionnettes ;

- **Des activités culturelles** : activités thématiques socioculturelles (multi-culturalité, racisme et xénophobie), voyages de classe, élocutions, contes, accueil des artistes dans les classes, comédie musicale, ateliers artistiques, découverte du monde vivant (éléments, nature, flore, faune), éveiller à l'expression artistique et à l'art plastique (créativité), ateliers musicaux.
→ La planification, la préparation et le débriefing de ces activités sont également pensés et planifiés dans les PGAED, montrant ainsi une attitude réflexive face aux actions menées. Ces activités sont généralement organisées en relation avec les apprentissages en cours.

- **Des activités physiques** : moments sportifs encadrés durant les périodes de non-cours, diversité des sports (natation, football), organisation de tournois, de journées sportives.
→ Ces activités permettent notamment de développer l'esprit de compétition, la persévérance, l'autonomie, l'initiative, la rencontre avec les autres, l'éducation à la santé, le respect des règles, de soi, des autres.

- **L'utilisation des nouvelles technologies** : achat de matériel didactique, développement de l'accès aux ordinateurs.

- **L'aménagement des lieux d'information** : bibliothèque, médiathèque, ludothèque, achat de matériel didactique, organisation de la fréquentation (par les élèves et enseignants), participation des élèves au choix des livres et des jeux, maintenance, fonctionnement, abonnements, etc.
→ Cela permettrait par exemple de développer le réflexe documentaire des élèves, de mettre à disposition des espaces de rencontre, de susciter le goût de lire, de s'informer, de jouer.

Indéniablement, cette ouverture vers le monde extérieur se réalise aussi au travers de partenariats (on les analyse ultérieurement) avec des organismes extérieurs à l'établissement. Ces partenariats de

par leur concrétisation, organisation et contenus, décloisonnent l'École et y font entrer, notamment, la vie culturelle. Ils peuvent également inciter une certaine collaboration entre acteurs éducatifs, qui travaillent ensemble pour leur mise en œuvre.

3.3.4.2.2. Gérer les phénomènes d'incivilités et de violence

Comme annoncé supra, nous traitons dans cette partie des moyens développés dans les PGAED pour tenter de restreindre les comportements incivils et violents. Il s'agit de la prise en compte du développement personnel des élèves, de l'intégration du jeu dans leur vie, de l'organisation d'une série d'activités quelque peu originales, et de la formation du personnel.

3.3.4.2.2.1. En ciblant leur développement personnel

Considérer le développement personnel des élèves semble nécessaire si l'on souhaite diminuer les incivilités et la violence dans le cadre de l'école. On remarque qu'une certaine attention est portée à la confiance en soi, à la gestion des émotions et des conflits, au respect de l'autre et des règles, à la prise de conscience des conséquences de ses actes et à la communication.

3.3.4.2.2.2. Via le jeu

Le jeu apparaît dans les PGAED comme un moyen permettant de socialiser les élèves. Il s'agit de jeux de coopération, de jeux dans la cour, de tournois sportifs, de jeux de psychomotricité. Il s'agit, par le jeu, de développer une série de compétences transversales propre au développement personnel de l'élève. Par exemple, l'esprit d'équipe, la confiance en soi, le fair-play, le respect des autres, le respect des règles, l'orientation spatiale, etc. Le jeu joue également un rôle de défouloir, où l'énergie des élèves peut être canalisée permettant ainsi à l'agressivité et la violence de s'amenuiser. Les élèves peuvent aussi apprendre les règles de la coopération et les conséquences souvent bénéfiques de celle-ci dans leur vie quotidienne.

3.3.4.2.2.3. En proposant des activités diverses

Pour amener les jeunes à mieux vivre ensemble, à devenir des citoyens responsables, et dès lors à diminuer les phénomènes d'incivilités et de violence, des **activités diverses** sont proposées telles que :

- Aménagement de classes économiques.
- Instauration d'une politique alimentaire saine et respectueuse de notre environnement
- Sensibilisation au tri des déchets
- Créer un (des) local (aux) passif(s)
- Création d'une ludothèque
- Campagne d'affichage « non à la violence » (dessins, slogans)

3.3.4.2.2.1. En formant le personnel

On retrouve dans une faible part des PGAED le souci d'apporter des outils concrets aux enseignants afin de les aider à anticiper les problèmes de décrochage scolaire, de violence et de la sorte de les former au développement des habiletés sociales (gestion positive des conflits) chez les élèves.

3.3.4.2.3. Relation école-famille

L'idée suivante apparaît assez fréquemment dans les PGAED : favoriser la relation entre l'école et la famille, associer les parents et les sensibiliser aux divers aspects de la vie scolaire de leur enfant permettrait de faciliter la communication entre l'école et les parents, et pourrait dès lors avoir un impact (bien qu'indirect) sur les apprentissages scolaires des élèves. Il apparaît qu'établir un lien entre ces deux lieux d'éducation de l'élève (maison/école) permettrait de développer au mieux les capacités scolaires de l'élève et l'appropriation des compétences nécessaires. La relation entre l'école et la famille doit être ici comprise comme un outil permettant à l'enfant de s'épanouir. Il ne s'agit donc pas de punir l'élève en prévenant ses parents d'une éventuelle transgression d'une règle mais bien d'accueillir ces derniers et de les impliquer dans la scolarité de leur enfant. Inclure les familles dans l'école renvoie également à l'idée de partenariat et d'ouverture.

On comprend qu'il existe un réel souci de prendre en compte l'enfant dans sa globalité en tenant compte de son contexte familial, afin d'identifier au mieux les éventuels motifs extrascolaires qui expliqueraient ses difficultés scolaires et d'agir sur eux, notamment par une pédagogie différenciée.

Dans un établissement de l'enseignement fondamental apparaît le souhait que les enseignants rendent visite aux familles pour mieux comprendre le contexte dans lequel l'enfant étudie ou fait ses devoirs et pour dépister l'éventuel impact que ce contexte peut avoir sur les apprentissages. Reste à savoir comment les familles interpréteront le regard des enseignants ainsi posé sur elles ; ne se sentiraient-elles pas jugées ?

Cette relation école-famille n'est manifeste que dans les PGAED des établissements de l'enseignement fondamental. Dès lors, on peut se demander pour quelles raisons cet aspect n'apparaît pas au sein des établissements de l'enseignement secondaire.

Pour améliorer les relations Ecole-familles, les activités suivantes sont notamment mentionnées dans les PGAED :

- **Activités école-famille** : explication de l'importance du jeu, activités sportives parents/enseignants, petits déjeuners de l'école, implication des parents dans la gestion des coins de la cour (parrainage), marché de Noël interculturel, contes et légendes des différents pays ; élaboration d'un système de prêt école-famille.
- **Présentations des projets des enfants aux familles** : expositions, reportages photos, vidéos.
- **Réflexions autour d'une thématique** (séminaires) : hygiène, éducation, santé, fête des mères, fêtes des pères, goûter de Noël.

- **Moyen de communiquer vers la famille** : après analyse systémique, acquérir des techniques de communication adéquates, se les approprier et les utiliser dans la vie quotidienne à l'école, construction d'une grille de lecture de la situation de l'école et de ses pratiques dans le domaine de la communication ; recevoir les messages des familles, les écouter d'une manière qui favorise le dialogue quelle que soit leur manière de s'exprimer ; communiquer vers les familles d'une manière qui favorise la compréhension et l'acceptation du message.
- **Structures officielles** : médiation scolaire, création d'un service de conseiller conjugal et familial, création d'une assemblée des parents, groupe d'accompagnement des parents sur des sujets éducationnels.

3.3.5. Zoom sur le partenariat

À plusieurs reprises dans l'analyse des PAGED, on a évoqué indirectement les partenariats sollicités par les établissements. Mais, en raison de la structure même du PGAED qui questionne à part cet aspect, nous avons décidé d'y consacrer ce chapitre. Établir des partenariats engendre nécessairement une interaction dynamique entre les personnes et permet aux établissements scolaires de se mettre en lien avec d'autres organismes, d'autres fonctionnements, d'autres niveaux d'intelligibilité. Ce faisant, ils se retrouvent dans une dynamique qui prône davantage la collaboration et la coopération. Une autre des caractéristiques du partenariat avec des organismes extérieurs aux établissements est qu'il les ancre dans le tissu social.

3.3.5.1. Les centres psycho-médicaux-sociaux (CPMS)

Les centres psycho-médicaux-sociaux sont des partenaires coutumiers des écoles. Par l'analyse des PGAED, nous souhaitons déterminer dans quelle mesure ils sont sollicités pour collaborer avec les établissements lors de la mise en œuvre d'actions relatives à l'encadrement différencié. Afin de mieux en rendre compte, nous avons réparti ces interventions en fonction des acteurs avec lesquels les agents des CPMS travaillent.

3.3.5.1.1. Les élèves

Le travail du CPMS avec les élèves consisterait notamment dans des actions portant sur le repérage (via l'utilisation d'outils spécifiques) des élèves en difficulté et le diagnostic des problèmes cognitifs ou scolaires qu'ils vivent. Un suivi de ces élèves est proposé. Un travail d'orientation des élèves en termes d'avenir et de choix professionnel est également réalisé par le CPMS. Par ailleurs, il peut également induire de nouveaux partenariats puisqu'il propose des interventions de professionnels extérieurs (logopèdes) en fonction des difficultés diagnostiquées. Enfin, le CPMS est aussi perçu comme un canal d'informations de sujets de vie tel que la contraception.

3.3.5.1.2. Les enseignants

La collaboration CPMS enseignants s'incarnerait principalement dans la participation aux conseils de classe afin d'y apporter leur éclairage et informations ; la collaboration avec les enseignants engagés dans des projets liés au PGAED ; les propositions relatives à la gestion de la discipline.

3.3.5.1.3. Les surveillants éducateurs

Tel qu'on l'a développé plus haut, les rédacteurs proposent de renforcer la surveillance des élèves pour favoriser l'accrochage de ceux-ci. On constate ici que les CPMS jouent un rôle à ce sujet dans la mesure où ils collaborent avec les éducateurs afin de leur fournir des outils plus adéquats pour gérer la discipline, l'encadrement des élèves, leur suivi en cas de décrochage.

3.3.5.1.4. Les parents

En ce qui concerne les parents, le CPMS veillerait à servir de relais avec les parents des enfants en difficultés afin d'établir un pont entre le monde familial et le monde scolaire. Parfois, les rédacteurs sollicitent le CPMS pour accompagner un groupe de paroles des parents.

3.3.5.2. Conseillers pédagogiques et inspecteurs

Légalement, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs réalisent des tâches distinctes.

Quelques PGAED montrent que les conseillers pédagogiques sont sollicités par les établissements soit pour donner des formations à la demande, soit pour accompagner les projets. De plus, certains PGAED mentionnent que les inspecteurs quant à eux sont amenés à aider la direction et l'équipe éducative à utiliser les résultats des épreuves externes non certificatives. Ainsi ils analysent collectivement les résultats et, toujours en équipe, dégagent certaines causes d'échecs. Un programme de formation interne peut ensuite être construit en vue de pallier les difficultés rencontrées. Par ailleurs, au travers de leurs rapports, les inspecteurs peuvent faire des préconisations rencontrant les difficultés émergeant de leur travail d'observation.

3.3.5.3. Autres Partenaires de la société civile

Nous reprenons ici un ensemble de partenaires de la société civile qui ont été cités dans les différents PGAED. Nous avons voulu structurer l'ensemble très varié et important de ces partenaires en les classant selon les objectifs généraux qu'ils se fixent et auxquels se réfèrent les demandes de partenariat avec les écoles.

3.3.5.3.1. Socialisation/intégration et citoyenneté

L'analyse des PGAED a montré l'importance accordée aux aspects liés à la socialisation en tant qu'ils participent à la citoyenneté des élèves, à la gestion de leurs émotions, à l'ouverture vers le monde extérieur, à la création d'un lien entre les écoles et les familles. Sont ici citées une série d'actions planifiées dans les PAGED qui visent ces aspects :

- Les différentes associations, institutions liées à l'accrochage des élèves comme par exemple les AMO, SAJ, SPJ ou encore « espace tremplin » afin de ramener les élèves à l'école ;
- JEC (Jeunes et Citoyens) pour aider à former des délégués des élèves et des enseignants impliqués dans le projet avec d'autres partenaires sur le même thème comme les « ateliers de la démocratie » ;
- Université de la Paix à Namur pour accompagner les parents dans un groupe de parole avec des animations et des formations ;
- L'ASBL « au fil de soi » qui aide à l'intégration avec notamment des ateliers portant sur le respect de soi et des autres ;
- Action Laïque pour le développement d'ateliers philosophiques.

3.3.5.3.2. Culturel

On l'a vu, l'ouverture des élèves à la vie culturelle et sportive est essentielle dans le contexte de l'encadrement différencié. Favoriser l'émancipation sociale des élèves peut aussi se réaliser en leur proposant des activités participant à leur développement personnel, et visant à alimenter leur culture générale et culturelle. Une partie des établissements organisent une série d'activités liées à cet axe.

- Les bibliothèques sont des partenaires souvent utilisés par nos établissements avec comme activités souvent citées des animations-rencontres autour de l'objet « livre », ou encore des activités avec des bibliothèques enfantines (la ribambelle des mots à La Louvière) ;
- Les musées ou des centres culturels permettront aussi de développer des activités culturelles (spectacles) et habituer les élèves à fréquenter ces lieux aussi divers que les musées ou les salles de spectacle ou encore des salles de cinéma (programme cinécole) ;
- Des animations organisées par des artistes (« Association Entre Artiste », « Association contraste » pour la photographie, « Les tambours pour la paix » et ses musiciens) ou liées à l'exercice et la découverte de métiers avec des visites des ateliers de production des produits avec formation sur place et un contact direct avec des professionnels des différents métiers. Nous ajoutons également quelques projets cités et organisés par le CDWEJ permettant par exemple d'accueillir des artistes dans l'école ;
- Les clubs sportifs afin de permettre de profiter soit de formations sur différentes disciplines, soit des infrastructures (ainsi en est-il notamment d'une initiation au volley proposée par un centre ADEPS) ;
- Nous nous en voudrions dans cette partie de ne pas citer également un partenariat pour le moins original avec une association appelée « Les Petits Haricots » qui propose aux élèves la création

d'un potager dans l'école. Cette activité vise également à promouvoir le développement de l'alimentation bio, mais aussi d'amener les enfants à prendre conscience des bienfaits du recyclage et à développer en eux le respect de la terre pour tout ce qu'elle nous apporte.

3.3.5.3.3. Scolaire

Très souvent les écoles de devoirs apparaissent comme des partenaires privilégiés de certains établissements. Il s'agit par exemple pour une action ciblée d'échanger des informations sur le suivi des études et des travaux à domicile.

Les Universités sont aussi des partenaires cités dans les documents. Ainsi de l'UMONS qui propose des formations et une sensibilisation à la gestion des conflits, ou encore des réflexions, créations et applications d'outils pédagogique en français adaptés aux élèves pour lesquels le français est une langue seconde. Mais aussi les Facultés Universitaires de la Paix de Namur qui par l'intermédiaire du Département Éducation et Technologie visent à accompagner les enseignants dans l'application des actions programmées dans les PGAED.

Enfin les établissements eux-mêmes sont partenaires en créant des réseaux d'échanges de pratiques et de construction de référentiel de compétences entre leurs enseignants, ou encore pour mutualiser des moyens quand ils appartiennent à un même réseau.

Mais un autre aspect décrit dans les plans porte sur des collaborations entre implantations lorsqu'un établissement en compte plusieurs. Il s'agit dans ce cas de mener en collaboration les projets sur les différents sites et d'en assurer la cohérence tout en veillant à ce que tous les élèves quelle que soit l'implantation qu'ils fréquentent puissent en bénéficier.

Ce partenariat entre implantation peut également concerner les écoles d'un même réseau sur un territoire commun, ainsi des implantations de l'enseignement communal de Saint-Gilles. Ces collaborations peuvent également consister en une mutualisation des moyens et des interventions afin de soutenir un projet cohérent.

Les PGAED consacrent une partie spécifique aux collaborations des établissements avec les centres psycho-médicaux-sociaux, avec les associations locales de type éducatif, pédagogique, culturel, sportif, et avec les autres implantations de l'établissement.

3.3.6. Conclusion de l'analyse des PGAED

Pour conclure cette partie, nous souhaitons mettre en exergue et en lien les aspects de l'analyse des PGAED que nous jugeons les plus essentiels. Nous rappelons que notre analyse permet uniquement d'appréhender les objectifs visés et les actions planifiées à travers un document synthétisant des projections.

Le terrain relatif à l'encadrement différencié, de par sa richesse, est complexe. La diversité et la multiplicité des actions programmées dans les PGAED reflètent d'ailleurs cette complexité. Bien que l'on ait mis en évidence certaines tendances (que nous allons rappeler ci-dessous), il apparaît clairement que les rédacteurs planifient un nombre considérable d'actions tellement intriquées les unes aux autres que leur cohérence peut parfois être questionnée. Certaines de ces actions peuvent à la fois répondre à plusieurs objectifs. Par ailleurs des actions identiques peuvent poursuivre des objectifs différents.

Au-delà de cette structuration parfois difficile à déchiffrer, un constat s'impose : les actions structurelles sont particulièrement nombreuses dans les PGAED, au détriment de celles portant sur les aspects culturels de l'école, tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire. On peut donc s'interroger sur la portée des premières sans le support des secondes. Ces dernières supposeraient sans doute des questionnements et des remises en question des représentations et des croyances des enseignants qui devraient s'ancrer dans une analyse organisationnelle et pédagogique du fonctionnement des établissements. Un accompagnement des rédacteurs des PGAED permettrait certainement d'identifier plus finement des objectifs relevant à la fois de la structure et de la culture, et faciliterait leur opérationnalisation. Cet accompagnement pourrait prendre, notamment, la forme d'un soutien méthodologique pour compléter les PGAED, une aide à la définition des objectifs (généraux, particuliers, opérationnels), à l'élaboration d'actions à mettre en place pour atteindre ces objectifs, à la construction d'échelles de mesure, d'indicateurs pour évaluer le degré de réalisation des objectifs, etc. Encourager une posture réflexive des enseignants et directeurs en leur proposant des grilles d'analyse ainsi que des outils de compréhension leur permettant de mieux appréhender leur propre pratique professionnelle pourrait certainement d'implémenter plus durablement certains dispositifs. Elle permettrait aux professionnels concernés de prendre distance vis-à-vis des situations vécues, en vue de mieux les comprendre et d'agir dessus. Des points de repère permettant d'adapter et d'imaginer d'autres pratiques pourraient soutenir la réflexion et aider chacun à diversifier ses propositions en s'appuyant sur des points de repère issus de la littérature psychopédagogique.

Elle contribuerait ainsi à engager les établissements dans des dynamiques d'innovation en lien avec le développement professionnel des acteurs.

3.3.6.1. Structures vs culture

L'analyse des PGAED montre donc que les actions structurelles et organisationnelles impactent davantage l'ossature que la musculature de l'encadrement différencié (Lannoye, Mouraux et Van Cottom, 1999). On pense notamment à la participation financière des écoles permettant à tous les élèves d'accéder aux activités proposées. On a également constaté que de nombreuses actions visant à améliorer les infrastructures scolaires (aménagement et embellissement des locaux et des abords, création d'espace) sont développées dans les PGAED pour répondre à un objectif d'accrochage scolaire, d'apprentissage et de socialisation. Ces actions semblent en effet transversales aux différents objectifs. À côté de cela, l'achat de matériel (didactique, pédagogique, mobilier, etc.) est très souvent planifié dans les PGAED. Dans cette même logique, l'engagement de personnel est une action fortement ciblée par les PGAED, notamment pour diversifier les types de services rendus par les établissements ou les professionnaliser mais aussi pour réduire la taille des groupes (actions régulièrement proposées dans les PGAED).

Il apparaît également si l'on analyse la répartition du budget relatif à l'encadrement différencié une tendance à sélectionner, pour les moyens de fonctionnement en particulier, les postes suivants :

- Création d'espaces de rencontre, bibliothèque, centre de documentation et de ressources multimédias. Achat de livres, de manuels scolaires, de journaux, de revues et périodiques, de logiciels scolaires et autres supports d'information ;
- Frais de participation et de déplacement aux activités pédagogiques, éducatives, culturelles et sportives ;
- Aménagement et embellissement des locaux et des abords ;
- Achat de matériel destiné spécifiquement à l'implantation.

Pour expliquer que ces actions sont les plus fréquemment projetées dans les PGAED, nous interrogeons leur opérationnalisation. Agir sur le squelette de l'établissement semble ici plus aisé que d'agir sur la culture, les idées, les savoirs, les compétences, et surtout les pratiques pédagogiques mises en œuvre.

De plus, comprenons qu'utiliser les moyens financiers supplémentaires pour participer aux frais relatifs aux activités, aménager et embellir les locaux et les abords, acheter du matériel, créer des espaces de rencontres reflètent l'attribution par les acteurs scolaires d'une partie des difficultés rencontrées à un manque de ressources et de matériels à l'école. Sans doute, une adaptation du matériel à la problématique des écoles en encadrement différencié est-elle nécessaire mais cette demande ne cache-t-elle pas d'autres difficultés plus fondamentales et réalités plus difficilement modifiables liées aux stratégies pédagogiques, à la formation du personnel et aux postures identitaires sollicitées chez les acteurs éducatifs dans les établissements relevant de l'encadrement différencié ? De plus, les actions à mener pour rencontrer ce type de difficulté ne sont-elles pas plus difficilement explicites que celles relatives à l'achat de matériel. Ne supposeraient-elles pas une analyse des besoins en profondeur et récurrente des fonctionnements organisationnel, pédagogiques

et relationnel des écoles facilitée par un accompagnement et des balises pour les rédacteurs de PGAED.

3.3.6.2. Les pratiques efficaces

On l'a développé dans le corps du texte : on trouve dans les PGAED, assez peu d'informations précises et détaillées sur la manière dont l'enseignant gère sa classe. Les pratiques pédagogiques efficaces sont peu explicitées dans les PGAED. Les rédacteurs n'évoquent que très rarement celles-ci.

Ponctuons ce constat en soulignant qu'on ne connaît pas les raisons de ce silence. L'analyse de ces documents d'intentions ne nous permet pas d'en comprendre les causes. Une étude comme celle-ci ne rend pas compte de ce qui se passe « effectivement » dans la classe ou dans l'école, et ne permet pas d'aller au-delà des mots. Que mettent les enseignants sous les termes de « pédagogie différenciée », « travail sur la motivation », « aménagement d'un climat de coopération plutôt que de compétition », tous des termes largement utilisés dans les PGAED ?

Face à cette absence d'informations, on ne peut que poser une série d'hypothèses à ce sujet :

- Les enseignants ne sont pas suffisamment intégrés dans le processus de construction des PGAED :
 - ce qui ne leur permet pas d'exprimer à propos les pratiques qu'ils développent dans leur classe
 - ce qui ne leur permet pas d'argumenter l'intérêt d'obtenir davantage d'occasion de développement professionnel, d'échanges, de formation, etc.
- Les rédacteurs placent la priorité sur l'aspect méso de l'encadrement différencié, et non pas micro (cf. Revue de la littérature).
- Il existe une certaine méconnaissance des pratiques efficaces et de l'impact qu'elles peuvent produire sur la réussite scolaire de tous.

De ces hypothèses découle la nécessité d'un regard extérieur pouvant aider l'équipe éducative à adopter une position méta par rapport aux pratiques enseignantes.

3.3.6.3. Lacunes en langue française : écueil important de la réussite scolaire

Nous voulons insister sur le fait que de nombreuses actions sont ciblées sur des dispositifs permettant de pallier aux lacunes des élèves relatives à la maîtrise de la langue française. Les rédacteurs des PGAED sont nombreux à relater les difficultés liées à la langue française et les conséquences néfastes que cette méconnaissance peut avoir sur l'émancipation des élèves.

Nous interrogeons ici la pertinence de certaines d'entre elles, si celles-ci ne sont pas accompagnées d'une réflexion plus globale sur le fonctionnement pédagogique des classes et organisationnel de l'école, mais à nouveau nous ne possédons pas au travers la lecture des PGAED de renseignements suffisants sur des pratiques concrètes visant à l'apprentissage du français quand ce dernier pose problème.

3.3.6.4. La socialisation des élèves: un axe puissant de l'encadrement différencié

L'analyse du terrain via les PGAED a montré que les aspects liés à la socialisation (responsabilité, citoyenneté, respect de soi, des autres, de l'environnement, etc.) des élèves revêtent une importance considérable si l'on souhaite amener les élèves en encadrement différencié vers la réussite scolaire, et plus largement, vers l'émancipation sociale. Une multitude d'éléments ont régulièrement été développés à ce propos dans les PGAED. Dans ce contexte de lutte contre les inégalités scolaires et d'accès pour tous au savoir, la socialisation des élèves est essentiellement envisagée à partir des apprentissages.

4. RENCONTRES AUPRES DE DIRECTIONS : PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES PGAED

4.1. INTRODUCTION ET MISE EN GARDE

Dans ce dernier temps de notre recherche, nous avons souhaité rencontrer quelques chefs d'établissement en vue de déterminer comment « sur le terrain » s'est construit le PGAED dans leur établissement. Il est évident que le temps nous a manqué pour pouvoir effectuer une enquête qui soit représentative au sens statistique de l'ensemble des établissements concernés par les Politiques d'Éducation Prioritaire. Le but était seulement d'émettre quelques hypothèses qui pourraient être traitées plus systématiquement dans d'autres recherches. Une telle enquête pourrait prétendre nous donner une véritable photographie des processus se dégageant lors de la mise en œuvre de ces nouvelles politiques.

4.2. METHODOLOGIE

Sept établissements ont été sélectionnés pour des entretiens semi-directifs, ce qui nous a permis de récolter un maximum d'éléments à partir d'un minimum d'entretiens.

Nous avons par ailleurs veillé à diversifier les types d'établissements consultés. Nous nous sommes rendus dans quatre écoles (libre et communal) de l'enseignement fondamental et dans trois écoles de l'enseignement secondaire (provincial et libre).

4.3. ANALYSE DES ENTRETIENS REALISES

Pour faire part des résultats de notre enquête, nous avons réparti les informations selon les trois temps qui nous semblent ressortir dans la mise en œuvre des PGAED dans les écoles. Le premier temps est celui de la rédaction des PGAED, le deuxième temps est celui de la mise en œuvre, de l'application des Plans ainsi rédigés, en fin un troisième temps serait une évaluation et une réécriture éventuelles de tout ou partie des plans d'origine.

4.3.1. Le temps de la rédaction

Cette première étape du processus consiste en une analyse de l'établissement en termes de besoins auxquels pourrait répondre l'application des actions reprises dans le PGAED. C'est donc d'abord une étude du terrain, des apprentissages en cours et des caractéristiques du vivre ensemble, qui doit donner les impulsions à retrouver dans le plan. La direction réalise en quelque sorte un audit de l'école et de sa communauté éducative. Pour ce faire, on peut distinguer :

- Le directeur qui, depuis son bureau, identifie seul, les aspects problématiques auxquels les enseignants doivent faire face.
- Le directeur qui se fait accompagner par quelques enseignants qu'il choisit ou que l'ensemble de l'équipe enseignante désigne, pour déterminer les caractéristiques contextuelles de son établissement.
- Le directeur qui, outre, le fait qu'il s'entoure d'enseignants comme indiqué ci-dessus, souhaite faire appel à un organisme externe en vue de poser un diagnostic des besoins ressortant de l'analyse du terrain.

Une fois cette analyse réalisée, il s'agit ensuite de passer à la rédaction du PGAED. A ce stade plusieurs complications se font jour :

- La difficulté majeure relevée par les directeurs questionnés lors de cette étape réside dans une définition sans équivoque des différents axes du PGAED. En effet, d'aucuns nous disent combien il est souvent problématique de placer les objectifs en fonction d'axes dont ils ne parviennent pas à cibler les limites, certains axes à leur estime se recouvrant.
- Une autre complication réside dans la difficulté de quantifier les sommes d'argent à percevoir en fonction des objectifs ciblés.
- Enfin une dernière difficulté touche à la planification dans le temps des PGAED. Déterminer l'avancement et les actions à venir constitue une démarche très complexe. Se mettre en projet, planifier les actions à long terme semblent relativement ardues dans la mesure où certains vont plutôt agir en fonction des opportunités qui se présentent.

À nouveau, lors de la rédaction du PGAED, la plupart des directeurs interrogés apprécient l'aide que des personnes ressources externes à l'école peuvent apporter. Rien n'est en effet plus utile, profitable à toute l'équipe qu'un regard extérieur à la fois neutre et professionnel.

Par ailleurs, il nous faut aussi signaler le cas d'un seul directeur qui nous dit agir sans aucune intervention qu'elle soit interne ou externe. Il a sa vision des projets à mener, il sait à quels besoins il doit répondre. Ces besoins, il les voit en lien à la fois avec le projet d'établissement mais aussi avec les finalités connues des filières du qualifiant.

4.3.2. Le temps de l'application

On relève peu d'informations sur la mise en œuvre des actions planifiées dans les PGAED. Nous pouvons cependant en saisir plusieurs caractéristiques :

- Le plus souvent, les enseignants ayant participé à la rédaction sont ceux qui se chargent le plus de l'application des PGAED. Partant, ils sont soutenus par la direction.
- Une fois le plan rédigé, le directeur lance un appel à projets en vue de rencontrer les objectifs fixés par le PGAED. Dans ce cas, il est vraisemblable que l'équipe qui a rédigé le PGAED et celle qui l'applique ne sont pas nécessairement les mêmes.

- On observe parfois un découragement et une baisse de motivation de la part du directeur quant à l'opérationnalisation de certaines actions lorsque les décisions relatives au PGAED relèvent exclusivement du pouvoir organisateur. Cette perte d'autonomie peut avoir un impact néfaste quant à la réalisation des actions au sein des établissements en raison du fossé qui peut apparaître entre les besoins de la direction et ceux du PO.
- Lorsqu'on décèle une réflexion collective portant sur le PGAED, on remarque que l'ensemble du projet semble davantage s'ancrer au sein de l'école, tout en rendant les acteurs parties prenantes au projet.

Quoi qu'il en soit, ce qui ressort des réponses livrées par les directions est le danger de voir se former un groupe isolé de professeurs « étiquetés PGAED ». Il est souvent difficile de veiller à impliquer l'ensemble de l'équipe enseignante dans la reconnaissance des PGAED et des enseignants qui y œuvrent. Les autres enseignants rentrent difficilement dans le projet et se reposent sur les personnes désignées ou volontaires.

4.3.3. Le temps de l'évaluation, et de l'évolution

Le troisième temps du processus de mise en œuvre des PGAED est le temps de l'évaluation. Celui-ci s'inscrit dans la durée. Il s'agit de déterminer ce que deviennent les actions promues dans le projet initial durant les années qui suivent sa rédaction et la mise en œuvre des actions qui seront développées.

Il ressort des rencontres avec les directions que l'on peut distinguer deux types de situations :

- Les projets qui sont souvent figés et répétitifs même si des modifications mineures sont apportées. Cela s'explique notamment par la flexibilité des populations scolaires qui changent fortement d'une année à l'autre ; et par la lenteur de l'application des actions. Celle-ci est liée au fort taux d'absentéisme et au manque de régularité des élèves, mais aussi et surtout au constat d'un temps long qui marque les apprentissages, temps qui ne recouvre pas souvent celui fixé dans les plans.
- Les projets qui sont utilisés et modifiés pour laisser transparaître le cheminement parcouru et sa spécificité par les enseignants. Dans ce cas, le PGAED devient une annexe au projet d'établissement, une ressource pour planifier les actions et les évaluer. Il peut devenir une source de référence pour toute l'équipe.

4.4. CONCLUSION DES ENTRETIENS

Nous terminerons cette enquête par la présentation de quelques constats qui sont apparus lors de ces entretiens.

1. Les directeurs interrogés privilégient la communication, la confiance et l'intégration des exigences accrues de la fonction. Ils rappellent les difficultés des enseignants et de la plus grande

complexité du métier face à des publics hétérogènes et entretenant souvent un rapport difficile avec l'École.

2. Le travail en équipe paraît incontournable, tant dans la rédaction que dans l'opérationnalisation des PGAED. Lorsque l'on se lance dans les défis décrits dans les PGAED, c'est à la fois une opportunité pour des partages d'expériences et de constructions de séquences mais aussi une difficulté nouvelle réclamant des formations ciblées sur ces pratiques collectives et des échanges entre les acteurs de l'école.
3. L'importance sans cesse répétée d'une aide extérieure, qu'elle soit le fait d'un conseiller ou d'une inspection. Mais plus encore d'un organisme compétent qui a l'avantage de poser un regard extérieur à la réalité dans laquelle, bien souvent, la direction et l'équipe éducative sont totalement immergées.

5. CONCLUSION GENERALE

Cette recherche visait d'une part à mieux connaître les actions planifiées par les directions d'établissement en encadrement différencié et, d'autre part, à repérer dans la littérature scientifique quelques leviers possibles pour guider l'utilisation des moyens complémentaires octroyés dans le cadre des Politiques d'Éducation Prioritaire.

Après avoir mis en évidence les trois âges des Politiques d'Éducation Prioritaire, passant d'une égalité d'accès à une égalité de moyens pour en arriver à une école inclusive, nous rappelons l'option prise par l'École, à savoir miser sur le développement harmonieux de tous les élèves en leur offrant les conditions les plus favorables à leur réussite scolaire et sociale en re-questionnant les curricula et les pratiques. C'est dans cette perspective que nous avons réalisé notre revue de la littérature. Cette analyse des écrits a montré la nécessité d'articuler trois niveaux à savoir les politiques (macro), les dispositifs organisationnels (méso) et les pratiques pédagogiques (micro), dans une vision systémique. Elle a permis de dégager pour chacun d'eux des leviers que les acteurs scolaires pourraient s'approprier. Comme nous l'avons déjà dit plusieurs fois dans ce rapport, nous ne pensons pas que la littérature puisse dicter aux acteurs les conduites à adopter mais plutôt qu'elle puisse fournir des balises et des points de repères sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour orienter leurs choix et les ancrer dans les contextes spécifiques de leur établissement.

Suite à ce tour d'horizon de la littérature scientifique, nous nous sommes interrogés sur les objectifs et les actions que projetaient les directions d'établissements dans le cadre de ces Politiques d'Éducation Prioritaire. Nous avons réalisé une analyse qualitative du contenu des PGAED visant à épinglez un maximum de variantes imaginées par les établissements scolaires pour utiliser les moyens supplémentaires qui leur étaient attribués. Nous avons donc travaillé uniquement sur des planifications d'actions, rédigées par les établissements, dans un document préformaté par la Fédération Wallonie-Bruxelles (PGAED).

Nous avons complété notre approche par quelques entretiens qualitatifs qui ont permis de formuler des hypothèses sur la façon dont les PGAED avaient été rédigés dans les établissements. Cependant cette partie ne constitue qu'une approche exploratoire dans la mesure où elle est essentiellement centrée sur quelques entretiens avec des directions d'établissement.

À partir de la revue de la littérature et des analyses des PGAED, nous voudrions mettre l'accent sur une série de « nœuds » qui reflètent l'image d'une rencontre entre les trois pans de la recherche : la revue de la littérature, l'analyse de contenu des PGAED et les quelques rencontres avec les directions. Ceux-ci ne constituent pas à proprement parlé une conclusion mais ouvrent plutôt des champs de réflexion qui s'imposent actuellement à nous.

Premier nœud : Les Politiques d'Éducation Prioritaire incitent les acteurs de l'école à s'interroger sur les pratiques favorables aux apprentissages de tous les élèves, mais plus spécifiquement de ceux en difficulté. Ce faisant, ces politiques touchent les acteurs qui évoluent au sein des établissements mais

aussi les personnels éducatifs extérieurs à l'École. Elles questionnent les échanges au sein des établissements et les partenariats entre l'école et le monde extérieur.

Deuxième nœud : La littérature et les entretiens réalisés auprès des directions montrent que la culture participative et un leadership distribué au sein des établissements constituent des atouts dans le développement et l'appropriation des innovations. Les documents analysés ne rendent pas compte de cette dimension. S'agit-il d'un trait induit par les caractéristiques du formulaire PGAED ou cela reflète-t-il un mode prépondérant de rédaction de celui-ci ?

Troisième nœud : Notre étude visait à analyser les actions et les objectifs programmés dans le cadre des Politiques d'Éducation Prioritaire. Elle montre une sous-utilisation de certains leviers permettant de rendre l'action de l'école plus efficace. Une information ciblée et encadrée par des professionnels qui accompagneraient les équipes pourrait faciliter l'appropriation des leviers épinglés dans la revue de la littérature et à les ancrer dans les contextes spécifiques des établissements.

Quatrième nœud : Plus ou moins directement, notre étude interroge la formation initiale et continuée, ainsi que les pratiques de conseils pédagogiques. Comment les lier davantage aux exigences d'un terrain, des besoins des enseignants et des directions amenés à promouvoir un enseignement à des publics « défavorisés » ou « en difficulté », et des balises proposées par la littérature sur les pratiques efficaces et les exigences des terrains. Un réseautage ou maillage entre les établissements et entre les différents acteurs scolaires impliqués dans l'encadrement différencié pourrait constituer un dispositif favorisant la diffusion des pratiques efficaces.

Cinquième nœud : La continuité entre les cursus d'enseignement constitue une dimension qui selon la littérature favorise l'apprentissage. Elle suppose l'aménagement d'un continuum plus cohérent entre les différentes étapes du cursus scolaire. Cette dimension apparaît peu dans les PGAED, si ce n'est lors de la transition maternel-primaire. Effet du formulaire à remplir pour présenter le PGAED ou point auquel il faut accorder une attention particulière dans le développement des dispositifs ? Un travail collaboratif plus intense entre les différents degrés, filières et cursus de notre système scolaire pourrait sans doute renforcer les actions à mener dans ce domaine.

Sixième nœud : L'étude des PGAED nous a donné accès aux objectifs et actions planifiées par les établissements scolaires. Nous avons constaté que les directions privilégient les actions structurelles aux actions portant sur les dimensions culturelles. Il nous semble cependant important d'attirer l'attention sur l'interdépendance de ces deux dimensions. Sans une réflexion approfondie des acteurs sur leurs pratiques et le rapport qu'ils entretiennent à leur activité, les éléments structurels risquent d'être détournés, voire d'être inefficaces. Le développement organisationnel repose sur le développement professionnel des acteurs, conditions d'une implication et d'une utilisation des moyens structurels mis en place, même si l'on peut faire l'hypothèse qu'un travail sur les structures peut préparer les acteurs ou constituer un point de départ pour un travail sur la culture.

Septième nœud : Notre étude repose sur le postulat que les recherches en sciences de l'éducation peuvent soutenir l'action des acteurs de terrain. Elle rappelle l'importance de réconcilier le discours scientifique et les pratiques quotidiennes des enseignants. La revue de la littérature propose des balises qui peuvent guider les rédacteurs des PGAED. Loin de nous le désir d'en faire des prescriptions

d'actions à développer, cependant elles pourraient, moyennant une appropriation en lien avec les contextes, aider à diversifier des pratiques dans les établissements. Cette appropriation repose entre autres sur l'adoption par les enseignants d'une posture réflexive. Analyser sa pratique suppose une mise à distance de son activité et des situations dans lesquelles elle s'incarne. Cette prise de recul inscrit les acteurs scolaires mais aussi l'établissement dans une dynamique d'école apprenante. Pour que l'école puisse jouer ce rôle d'actrice du changement, de lieu d'innovation, elle devrait disposer d'un encadrement (personne, balises, dispositifs) qui lui permette de s'inscrire dans cette dynamique.

Huitième nœud : Les rédacteurs des PGAED ont le souci d'évaluer les actions une fois mises en place, mais on ne trouve que très rarement des indicateurs précis qui permettraient cette évaluation. Cela montre sans doute la difficulté d'évaluer les effets des Politiques d'Éducation Prioritaire. Les indicateurs actuels : taux d'échec, de redoublement et de réussite scolaire sont insuffisants pour rendre compte de la complexité du terrain. Il serait important de proposer des indicateurs permettant d'appréhender d'autres aspects comme notamment ceux liés à la socialisation des élèves ou de l'accrochage scolaire.

6. BIBLIOGRAPHIE

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

Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. Paris : ESF.

Attali, A. et Bressoux, P., (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Baker, S., Gersten, R. & Lee, D.S. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *The Elementary School Journal*, 103(1), 51-73.

Balas-Chanel, A., « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite », *Recherches et éducations*, n°1 | 2e trimestre 2002, [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/159>. Consulté le 27 août 2013.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*. Récupéré du site de la revue : <http://tfe.revues.org/698>. Consulté le 20 août 2013.

Baudrit, A. (2004). Tuteurs réels ou tuteurs potentiels à l'école ? Une question d'impact auprès des pairs spirale. *Revue de recherches en éducation*, 33, 101-111.

Baudson, Cl., Desmedt, E., Dorbolo, F. et Piedboeuf, R. (2012). Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire. Rapport de recherche commandité par la fédération Wallonie Bruxelles, sous la direction d'Evelyne Charlier. Université de Namur, Département Éducation et Technologie.

Bautier, E. et Rochex, J-Y (2007). Apprendre : Des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauvieau et J.P. Terrail (Dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 227-241). Paris : La Dispute.

Beckers, J., Crinon, J. et Simons, G. (dir.). (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissages entre les élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Bissonette, S., Gauthier, C. et 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*. Sèvres : Revue internationale d'éducation.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et 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.

Blais, M.-Cl., Gauchet, M et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

Bouffard, Th. et Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand B. et E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 41-50). Paris : Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P et Passeron, J.-Cl. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bressoux P. « 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves », *Regards croisés sur l'économie*, 2012/2 n° 12, 208-217. DOI : 10.3917/rce.012.0208.

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.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 213-288). Paris : Presses Universitaires de France.

Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 95-116). Paris : Presses Universitaires de France.

Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 2 (12), 208-217. DOI : 10.3917/rce.012.0208.

Bressoux, P. et Pansu, P. (2007). J'ai lu : Quand les enseignants jugent leurs élèves, Dans V. Dupriez, et G. Chapelle (dirs.), *Enseigner* (pp.145). Paris : Presses Universitaires de France.

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.

Brien, R. (1994). *Science cognitive. Formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des apprentissages. Toulouse : EUS.

Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D. & Robinson, W. (2003). Differential Teacher Effectiveness: Towards a Model for Research and Teacher Appraisal. *Oxford Review of Education*, 29 (3), 347-362.

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

Carette, V., « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 3 août 2013. URL : <http://rfp.revues.org/851>

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue Française*. Janvier-Mars.

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

Chapelle, G., (2007). Les irréductibles tensions de l'acte d'enseigner, Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dirs.) *Enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France.

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

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

Charlot B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.

Monseur, C., et Crahay, M., « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juilletseptembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012. URL : <http://rfp.revues.org/2128>

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A.M., Weinfield, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Office of Education.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

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. (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. (2007). Apprendre et enseigner : du simple au complexe, et vice versa, Dans V. Dupriez et G.Chapelle (dirs.), *Enseigner* (pp.151-164). Paris : Presses Universitaires de France.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). Critical Analysis of the current Approaches to Modelling Educational Affectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), pp. 347-366.

Crinon, J., Baitier, E., Delarue-Breton, C. (2012). Discours enseignant, tâches et activités des élèves. Dans J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissages entre les élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (pp. 191-212). Bruxelles : De Boeck.

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

Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. Dans G. Pelletier (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 101-123). Paris : L'Harmattan.

De Waele, B. (2013). Pratiques d'école et équité. Service d'études du Segec.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R-A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., (...) , Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P et Maroy, C. (2005). Les bassins scolaires de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. Rapport à la Communauté Française de l'étude intitulée : « Définition, cartographie, rôles et modes de régulation des bassins scolaires. ».

Demeuse, M et Baye, A. (2008) Mesure et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Éducation et formations*, n°78, 137-149.

Demeuse, M et Monseur, Ch. (2007). Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté Française de Belgique.

Demeuse, M. (2010). De l'égalité complexe. Dans Une école sans classes. *88^e semaine sociale du Mouvement ouvrier chrétien*, 7-18.

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M-H., Nicaise, J., Matoul, A. (Eds). (2005). Vers une école juste et efficace, 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck.

Demeuse, M., Demierbe, C. et Friant, N. (2009 mars). Des politiques compensatoires en réponse à la dualisation ? *Fracture scolaire*, n° 271.

Desbiens J-F. (2006). Enseigner et apprendre en classes multiprogramme : un débat souterrain des enjeux d'actualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 9, 91 à 110.

Desbiens, J.-F. (2003). To loop or not to loop. Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves. *Vie pédagogique*, 128, 53-55.

Descampe S, Robin F. et Tremblay P. (dir Rey B.) (2007). *Pratique de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Bruxelles : Service des sciences de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles.

- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants*. Paris : E.S.F.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : E.S.F.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Belgique : Presse universitaire de Namur.
- Draelandts, H., Dupriez, V et Maroy, C. (2003) Le système scolaire en Communauté Française. *Dossier du CRISP*, 59. 3-116.
- Draelants, H., Dupriez, V., Maroy, C. (2011). Le système scolaire, *Dossier du CRISP*, 76.
- Dubet, F. (2006) Ce que l'école fait aux vaincus. In G. Chapelle et D. Meuret. *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions de l'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Dubet, F. (2004) *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- 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.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (dir.). (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. (2010) Dépasser les inégalités ? Dans Une école dans classes. *88^e semaine sociale du Mouvement ouvrier chrétien*. 29-31.
- Dupriez, V. (2013). Toutes pareilles ou toutes différentes ? *TRACeS*, 210 : *Bonnes écoles ?*
- Dupriez, V. et Chapelle, G. (dir.). (2007). *Enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dupriez, V., Draelants, H. (2003). Classes homogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Les cahiers de recherche du GIRSEF (UCL)*, 24.
- Dupriez, V. (2006) Tronc commun ou filières : Comment organiser l'école secondaire ? Dans G. Chapelle et D. Meuret . *Améliorer l'école*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2007) Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats. Dans M. Frenay et X. Dumay, *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp. 19-33). GIRSEF-UCL.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16, 182-206.
- Duru-Bellat, M. (2006). Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ? Dans G. Chapelle et D. Meuret. *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves. *Les Notes de l'irédu*, 97 (3).

Dutercq, Y., Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducatons et sociétés* 8, 49-65.

Dutercq, Y. (2006). Les nouveaux pouvoirs des chefs Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (pp.141-152). Paris : Presses Universitaires de France.

Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M.T. et Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.

Endrizzi, L., Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite scolaire ? *Dossier d'actualité Veilles et Analyses*, 73, pp.1-28.

Felouzis, G. et Perroton, J. (2006) De l'école on voit la ville. Mixité urbaine et politiques scolaires. Dans G. Chapelle et D. Meuret . *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Felouzis, G., (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *SociologieS*. Récupéré du site de la revue : <http://sociologies.revues.org/2977>. Consulté le 20 août 2013.

Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST*, 40.

Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST n° 65*.

Filisetti, L., et Wentzel, K. (2006). Motivation sociale et apprentissage : les enjeux liés aux buts sociaux des élèves. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 75-84). Paris : Presses Universitaires de France.

Forquin, J.C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 48, 90-100.

Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, (29), 3, 589-607.

Francoeur, R. (1997). *Analyse des besoins des enseignants de classes multiprogrammes*. Rimouski : Direction régionale du Ministère de l'Éducation, Région du Bas-Saint-Laurent - Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine.

Frandsen, D., Pincemin, J.-M., Demeuse, M., Greger, D. et Rochex, J.-Y. (2009 Juin) « EUROPEP » Comparaison des Politiques d'Éducation Prioritaire en Europe. Rapport scientifique. Vol 1 : Conceptions, mises en œuvre, débats. Vol 2 : Éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation. *Éducation et culture*. INRP.

Fraseur, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W. & Hattie, J.A. (1987) « Synthesis of Educational Productivity Research », *International Journal of Educational Research*, vol. 11, 147-252.

Fuchs, L.S. et Fuchs D. (2001) Principles for the Prevention and Intervention of Mathematics Difficulties, *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 16, n°2, 85-95.

Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, 5 (Hors série)*, 91-116.

Galant, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 71.

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. (2007) L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques. In V. Dupriez, *Enseigner* (pp. 203-213). Paris : Presses Universitaires de France.

Gather Thurler, M. (2000). Est-il possible d'innover ? *Sciences humaines*, 111. Propos recueillis par G. Chapelle et M. Fournier.

Gather 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.

Gauchet, M. (2002) L'école à l'école d'elle-même. Dans M. Gauchet. *La démocratie contre elle-même* (pp. 109-169). Paris : Gallimard.

Gausse, M. (2007). Leadership et changements éducatifs. *Lettre d'information de la VST*, 24, pp. 1-12.

Gauthier C., Desbiens J.-F. et Martineau S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy (QC) : PUL.

Gauthier Cl., Mellouki M., Simard D., Bissonnette S. et Richard D. (2005). Quels sont les pédagogies efficaces. Fondation pour l'innovation politique. *Les cahiers du Débat*.

Gauthier, Cl., Bissonnette, S., Richard, M. (2013) Enseignement explicite et réussite des élèves. Bruxelles : De Boeck.

Gauthier, Cl., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, D. (2005). Quelles sont les pédagogies efficaces ? Fondation pour l'innovation politique. *Les cahiers du Débat*.

Grandserre, S. et Lescouarch, L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour enseigner autrement*. Paris : ESF.

Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l' « effet-établissement » ? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (pp.215-230). Paris : Presses Universitaires de France.

Hattie, J.-A. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, New York, Routledge.

Hickel, Fr. (2010) « Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue. Sous la direction de Marie-Madeleine Bertucci et Isabelle Boyer », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°10 | Automne 2010, mis en ligne le 31 mai 2011, Consulté le 2 septembre 2013. URL : <http://sejed.revues.org/6912>

Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Jobin, V. et Gauthier, Cl. (2008) Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. Canada : Brock Education – *A Journal of Educational Research and Practice* vol. 18, n°1.

Johnson, G., Scholes, K., Wittington, R., Fréry, F. (2008). *Stratégiques* (éd.8). France : Person Éducation.

Karsten, S. (1994) Policy on ethnic segregation in a system of choice : The case of the Netherlands. *Journal of Educational Policy*, 211-225.

Karsten, S. (2006) Policies for disadvantaged children under scrutiny : The Dutch Policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative education*, 42, 261-282.

Kunsch, C.A., Jitendra, A.K., et Sood, S. (2007). The effects of peer-mediated instruction in mathematics for students with learning problems: A research synthesis. *Learning Disabilities. Research and Practice*, 22(1), 1-12.

Lannoye, C., Mouraux, D., Van Cottom, J. (1999). *L'école vit au rythme de ses tensions*. Bruxelles : De Boeck.

Latouille, J.-J. (2007). Regard d'acteur (interview). Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 156-157). Paris : Presses Universitaires de France.

Le Bihan, S. (2013). Leadership distribué, leadership partagé : coopération et pouvoir. Dans Baudrit, A. et Rich, J. (coord.), *Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires* (coordonné par), *Recherches en Éducation*, 15, pp. 38-48.

Letor C. (2010) Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation* n°7.

Mangez, E. (Entretien avec) (2011). Faire de la diversité une ressource pédagogique. *L'école du futur dans nos sociétés multiculturelles*, 295.

Maroy, Ch. (2006) Quand les parents choisissent l'école. In G. Chapelle et D. Meuret. *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Marsollier, C. L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions*, 22, 9-32.

Martinot, D. (2006). Connaissances de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre (pp. 27-39)*. Paris : Presses Universitaires de France.

Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.

Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.

Meuret, D. (2001) Les recherches sur la réduction de la taille des classes. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Meuret, D. (2004) Les politiques d'éducation compensatoires en France, Grande-Bretagne et aux Etats-Unis. WWW. Prisme-asso.org.

Moissan C., Simon J. (1997). Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré sur le site de la Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public : <http://www.peep.asso.fr/documents/contenu/MoisanSimon.pdf>

Mons, N. (2006). Gouvernance locale et performances des élèves : Que nous enseignent les comparaisons internationales ? In G. Chapelle et D. Meuret. *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Monseur, C. et Crahay, M. (2008, juillet). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*. Récupéré du site de la revue : <http://rfp.revues.org/2128>

Monseur, Ch. et Demeuse, M. (2001, juillet-août). Gérer l'hétérogénéité des élèves méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 25-52.

Mouraux, D. (2012), Entre rondes familles et École carrée. Bruxelles : De Boeck.

OCDE (2001). Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Paris : OCDE.

OCDE (2004). Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003. Paris : OCDE.

OCDE (2012). Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés, Résumé en français. Paris : OCDE.

Pellanda Dieci S., Weiss L. et Monnier A. (2010). La construction et évolution de l'identité professionnelle en formation initiale. Congrès Internaciaonal de Didactiques. IUFÉ, Université de Genève. [En ligne], URL : <http://hdl.handle.net/10256/2962>. Page consulté le 30 août 2013.

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.

Perrenoud Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Perrenoud Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF

Perrenoud, P. (2003). Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? *Bulletin de l'UNETP*, 86, 11-42.

Perrenoud, Ph (1998). Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation. *Éducateur*, 14, pp.23-29.

Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF

Perrenoud, Ph. (1999b) Gérer en équipe un cycle d'apprentissage pluriannuel : une folie nécessaire ! *Éducateur*, 1999, n° 9, pp. 28-33.

Perrenoud, Ph. (2000). Réformer l'école sans la briser : de la décision autoritaire au pilotage négocié. *Éducateur*, 8, pp. 40-44.

Philibert, C. et Wiel, G. (2001). *Faire de la classe un lieu de vie*. Lyon : Chronique sociale.

Poirel, E., Yvon, F. (2012). Le Leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. Dans C. Lainey (dir.). *Éducation et Francophonie : La gestion et l'appropriation du changement en éducation* (pp. 94-118). Québec : Acelf.

Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, volume 1 : Politiques et Pratiques*. Paris : OCDE.

Przesmycki H. (2004) *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation.

Rey B., Ivanova D., Kahn S. et Robin Fr. (2003). *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale : À l'usage des enseignants et des directeurs d'école*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2002). Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 23.

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

Robin, J-M. *Effet-établissement, effet classe et effet maître*. Académie de Toulouse.

Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°3, 69-82.

Rousseau, N., Vézina, C. et Rhéaume, D. (2006) La transférabilité de la tâche globale en contexte d'enseignement secondaire : l'expérience de la polyvalente Benoît-Vachon. *Vie pédagogique*. 141, 1-5. [En ligne], http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/141/vp141_TransferabiliteTacheGlobale.pdf. Consulté le 5 juillet 2013.

Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'île Montréal.

Surlemont, B. et Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, J. (1997). *L'enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

Thélot, Cl. (2006) Les quatre conditions pour la maîtrise d'un socle commun pour tous. In G. Chapelle et D. Meuret. *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Thibert, R., (2013). Y a-t-il un effet-établissement ? Récupéré du site : <http://www.remithibert.net/2013/04/01/y-a-t-il-un-effet-etablissement/>

Timperley, H. (2011, mars). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174. Récupéré sur le site de la revue : <http://rfp.revues.org/2910>

Tomlison, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière MCGraw-Hill.

Trépanier N. (2011) L'orthopédagogue, un rôle clé dans la prévention et l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Dans J-P. Martinez , G. Boutin , L. Bessette et Y. Montoya (dir.) (2011), *La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Van Damme J., Opdenakker M.-C. , Van Landerghem G., De Fraine B., Pustjens H. et Van de gaer E. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : de Boeck.

Van Kempen, J-L. (2008). *Le système finlandais : un exemple à suivre ?* UFAPEC.

Vanhulle, S., (2007) La didactique : comment la construire et l'enseigner ?, in V. Dupriez et G. Chapelle(dirs.), *Enseigner* (pp. 129-138). Paris : Presses Universitaires de France.

Vanlede, M., Philippot, P. et Galand, B. (2006). Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 51-61). Paris : Presses Universitaires de France.

Vause A., Dupriez V. et 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*, n°63.

Verhoeven, M. (2010) Les avatars de la démocratisation scolaire. Dans Une école sans classes. 88^e semaine sociale du Mouvement ouvrier chrétien, 21-27.

Vermersch, P. et Maurel, M. (dir.). (1994). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Wandfluh, Fr. et Perrenoud, Ph. (1999) Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.

Zoundi, L. (2008). *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, 3, 769-770.