

Les Cahiers de recherche du Girsef

QUE FONT LES ÉCOLES ACCUEILLANT DES ÉLÈVES DÉFAVORISÉS
DES MOYENS SUPPLÉMENTAIRES QUI LEUR SONT ALLOUÉS ?

UNE ÉTUDE LONGITUDINALE DE CINQ ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES
EN ENCADREMENT DIFFÉRENCIÉ

Laetitia Desmet, Vincent Dupriez & Benoit Galand

N°108 ▪ MARS 2017 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

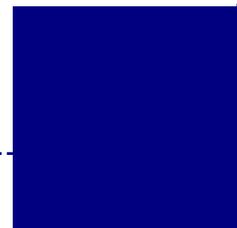
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



QUE FONT LES ÉCOLES ACCUEILLANT DES ÉLÈVES DÉFAVORISÉS DES MOYENS SUPPLÉMENTAIRES QUI LEUR SONT ALLOUÉS ?

UNE ÉTUDE LONGITUDINALE DE CINQ ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN ENCADREMENT DIFFÉRENCIÉ

Laetitia Desmet, Vincent Dupriez et Benoit Galand

Faire en sorte que la réussite scolaire dépende le moins possible de l'origine socio-économique des élèves, et donc éviter que l'école ne reproduise ou ne renforce les inégalités sociales, est une préoccupation importante de la plupart des systèmes scolaires modernes. Dans cette étude, nous interrogerons la mise en œuvre du décret encadrement différencié en Belgique francophone. Plus particulièrement, nous essayerons de comprendre l'usage que font, sur une période de quatre ans, cinq établissements secondaires des moyens supplémentaires qui leur sont alloués sur la base du public qu'ils accueillent. Nous tentons d'appréhender – à partir d'enquêtes par questionnaire – l'évolution du climat scolaire perçu par leurs élèves, ainsi que la motivation à apprendre de ces derniers. À partir d'observations qualitatives réalisées dans chacun des établissements, nous tenterons également d'identifier les conditions les plus favorables au changement des pratiques pédagogiques qui, au final, pourraient avoir un impact positif sur la scolarité et la réussite des élèves. Ces monographies d'établissement sont l'occasion d'analyser dans quelle mesure et à quelles conditions des politiques d'éducation prioritaire allouant davantage de moyens à certaines écoles, en leur laissant l'autonomie de décision et de planification de l'usage de ces moyens, affectent l'expérience et la réussite scolaire des élèves. Les évolutions constatées auprès des élèves sont très modestes et les résultats soulignent la grande difficulté à (re)mettre le pédagogique, et donc les apprentissages des élèves, au cœur de la dynamique collective d'établissement. Ces observations interrogent certains postulats et certaines modalités de la politique d'encadrement différencié elle-même.

Mots clés : *Echec scolaire, décrochage, soutien à la réussite, éducation prioritaire, pratiques d'enseignement, évaluation des politiques*

1. Introduction

Faire en sorte que la réussite scolaire dépende le moins possible de l'origine socio-économique des élèves, et donc éviter que l'école ne reproduise ou ne renforce les inégalités sociales, est une préoccupation importante de la plupart des systèmes scolaires modernes (Duru-Bellat, 2002). En Fédération Wallonie Bruxelles, dans le prolongement du décret établissant les missions prioritaires de l'enseignement (1997), du décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (1998) et du décret relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire (2004), le parlement de la Communauté française adopte, en 2009, un nouveau décret organisant l'encadrement différencié. Il concerne tant des établissements d'enseignement fondamental que des établissements d'enseignement secondaire. Par ce décret, des établissements scolaires qui figuraient précédemment sur la liste des établissements bénéficiant de discriminations positives et des établissements prioritaires (2005) deviennent des établissements bénéficiant d'encadrement différencié. L'encadrement différencié concerne cependant deux fois plus d'élèves et met à disposition trois fois plus de moyens que le décret mettant en œuvre des discriminations positives, soit plus de 62 millions d'euros par an, c'est-à-dire à peu près 1 % du budget total consacré à l'enseignement en 2009 (5 880 013 milliers d'euros) (Etnic, 2012)..

Le décret encadrement différencié a pour objet « *d'organiser un encadrement différencié au sein des établissements scolaires organisés ou subventionnés par la Communauté française [...], afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité* ». « *La différenciation [...] consiste en une attribution objective et proportionnée de moyens humains et de moyens financiers complémentaires et significatifs sur la base de critères socio-économiques objectifs et uniformes dans le but d'y promouvoir des actions pédagogiques complémentaires [...]* » (Décret organisant un encadrement différencié, p. 1). Il est au cœur de l'actuelle politique d'éducation prioritaire en Fédération Wallonie Bruxelles.

Selon ce décret, l'attribution de moyens complémentaires est subordonnée à l'élaboration, par chaque établissement, d'un projet général d'action d'encadrement différencié. Ce projet doit être décliné en objectifs à atteindre, en actions concrètes permettant d'atteindre ces objectifs et en indicateurs objectifs permettant d'évaluer les actions mises en œuvre.

Dans ce contexte, en 2010, quatre directions d'établissements secondaires bruxellois ont souhaité mener une recherche sur la politique d'encadrement différencié, en particulier sur les stratégies organisationnelles et pédagogiques mises en place dans leurs établissements et l'impact de celles-ci sur les élèves et leurs apprentissages. Elles ont mandaté l'Université catholique de Louvain pour

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

réaliser cette recherche. L'originalité de cette recherche repose en particulier sur deux caractéristiques : elle est issue d'une proposition émanant des acteurs de terrain et elle a été réalisée en collaboration étroite avec quatre établissements scolaires (cinq implantations) sur une durée de quatre ans.

Dans cette étude, nous interrogerons la mise en œuvre du décret encadrement différencié. Plus particulièrement, nous essayerons de comprendre l'usage que font ces établissements des moyens supplémentaires qui leur sont alloués et d'esquisser l'évolution du climat scolaire perçue par leurs élèves, ainsi que la motivation à apprendre de ces derniers. À partir d'observations qualitatives réalisées dans chacun des établissements, nous tenterons également d'identifier les conditions les plus favorables au changement des pratiques pédagogiques qui, au final, pourraient avoir un impact positif sur la réussite des élèves. Ces monographies d'établissement sont l'occasion d'analyser dans quelle mesure et à quelles conditions des politiques d'éducation prioritaire allouant davantage de moyens à certaines écoles en leur laissant l'autonomie de décision et de planification de l'usage de ces moyens, affectent l'expérience et la réussite scolaire des élèves.

Dans ce document, nous allons dans premier temps découvrir plus précisément le décret encadrement différencié. Nous replacerons ensuite celui-ci dans le contexte de la politique éducative en Fédération Wallonie Bruxelles et nous parcourons des recherches qui ont été menées au

sujet d'une part des politiques d'éducation prioritaire et d'autre part des politiques ayant visé des changements de pratiques pédagogiques. Nous présenterons ensuite la méthodologie utilisée et les monographies d'établissements que nous avons pu réaliser. Ces monographies ont été réalisées à partir de données longitudinales qualitatives et quantitatives : des entretiens réalisés auprès des directions et des enseignants, des observations dans les établissements et des données récoltées via des questionnaires auprès des élèves et des enseignants. Enfin, une analyse transversale de ces données nous permettra d'interroger le décret encadrement différencié et sa mise en œuvre.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la bonne volonté des établissements à l'origine de celle-ci. Découvrir le fonctionnement de ces établissements sur une longue période a été d'une grande richesse. Nous avons pu constater à quel point les directions, notamment, tentent chaque jour d'œuvrer dans leurs établissements pour atteindre les objectifs liés au bien-être et à l'apprentissage des élèves. Le travail de ces directions est ardu : elles gèrent tant des aspects administratifs et logistiques que des aspects relationnels et humains. Nous remercions vivement ces directions et leurs enseignants qui ont eu le courage de nous ouvrir les portes de leurs écoles, de permettre aux chercheurs d'observer ce qui n'est pas toujours rendu visible à des interlocuteurs externes et de s'inscrire de la sorte dans une posture de recherche et de réflexion critique.

2. Le décret « Encadrement différencié » et les politiques d'éducation prioritaire

Dans cette section, nous présenterons les objectifs poursuivis par le décret encadrement différencié et les moyens proposés par ce décret pour atteindre ces objectifs. Nous verrons que ce décret est au croisement de deux types de politique : de manière explicite, il s'inscrit en effet dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire ; de manière moins explicite, il se situe également dans le cadre des politiques de changement des pratiques pédagogiques. Après avoir décrit le décret, nous présenterons une revue de la littérature de ces deux types de politique.

2.1. Les écoles bénéficiant d'un encadrement différencié

Le décret organisant l'encadrement différencié (2009) s'attache notamment à préciser quelles sont les implantations scolaires qui, sur la base de critères objectifs, peuvent bénéficier de moyens complémentaires. Ces critères objectifs sont établis à partir des données d'une étude interuniversitaire réalisée tous les cinq ans pour la Communauté française. Cette étude détermine, pour chaque subdivision territoriale la plus petite (cf. SPF, 2013), un indice socioéconomique calculé à partir d'une formule tenant compte de critères tels que le revenu par habitant, le niveau des diplômés, les taux de chômage et d'activité, les taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum moyen garanti, les activités professionnelles et le confort

des logements. « *Chacun des critères est déterminé en fonction d'une ou de plusieurs variables. L'indice socio-économique de chaque secteur statistique est exprimé à l'aide d'un indice composite dont une valeur faible indique un niveau socio-économique moins favorisé* ». À partir de là, il est attribué à chaque élève l'indice socio-économique le plus récent du secteur statistique de son lieu de résidence. Il est ensuite calculé pour chaque établissement (ou plus précisément chaque implantation), la moyenne des indices attribués aux élèves qui y sont inscrits.

En fonction de cette moyenne des indices, est réalisé, d'une part le classement des implantations de l'enseignement fondamental et d'autre part celui des implantations de l'enseignement secondaire. Dans les deux cas, les implantations sont classées de manière croissante, en débutant par l'implantation qui obtient l'indice socio-économique moyen le plus faible et en terminant par celle qui présente l'indice socio-économique moyen le plus élevé.

Les implantations ordonnées sont réparties, en fonction de leur population scolaire cumulée, en vingt classes comportant chacune 5 % de la population de l'enseignement fondamental d'une part, secondaire de plein exercice d'autre part. Ces classes sont numérotées de 1 à 20, de celle comportant l'indice socio-

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

économique moyen le plus faible à celle qui comporte l'indice socio-économique moyen le plus élevé¹.

Sur cette base, les implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié pour cinq années au moins sont celles qui relèvent (totalement ou partiellement) des classes numérotées de 1 à 5, soit celles qui, dans l'ordre du classement, sont les moins favorisées et dont la somme des élèves qui y sont inscrits est égale à 25 % du nombre total des élèves inscrits dans l'enseignement fondamental ou secondaire.

2.1.1. Vers des actions pédagogiques complémentaires

L'objectif du décret est de promouvoir, dans les établissements bénéficiant d'encadrement différencié, des actions pédagogiques complémentaires. Et, « *par actions pédagogiques complémentaires [...] il y a lieu d'entendre notamment les initiatives visant :*

- 1° à renforcer la maîtrise des apprentissages de base, et de la langue française en particulier, par tous les élèves ;*
- 2° à lutter contre l'échec, le redoublement et le retard scolaires ;*
- 3° à favoriser la détection rapide des difficultés scolaires, l'organisation*

de la remédiation immédiate et la mise en œuvre de pédagogies différenciées ;

4° à prévenir le décrochage scolaire et, ce faisant, les éventuels phénomènes d'incivilités et de violence ».

Dans ce cadre, il est demandé à chaque établissement d'élaborer, l'année scolaire précédant la première année d'affectation des moyens supplémentaires, un projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED). Dans l'enseignement organisé par la Communauté française, le PGAED est élaboré par le chef d'établissement en concertation avec l'ensemble de l'équipe éducative de l'implantation. Dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, celui-ci est élaboré par le pouvoir organisateur en concertation avec l'ensemble de l'équipe éducative de l'implantation. Par équipe éducative, il est entendu l'ensemble des membres du personnel exerçant tout ou partie de leur fonction dans une implantation, à l'exclusion des personnels administratifs, de maîtrise, gens de métier et de service. Il est également précisé que le PGAED est conclu « *après avoir pris les avis respectifs du Conseil de participation [...] et du comité de concertation de*

¹ La classe 3 est scindée en une classe 3a et une classe 3b comportant chacune 2,5 % de la population pour l'enseignement fondamental et respectivement 3,5 % et 1,5 % pour l'enseignement secondaire de plein exercice.

base dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou de la commission paritaire locale dans l'enseignement officiel subventionné par la Communauté française ou de l'instance concernée dans l'enseignement libre subventionné par la Communauté française ».

Concernant son contenu, il est attendu que le PGAED définisse (pour une durée de cinq ans) les objectifs poursuivis et l'ensemble des actions concrètes, notamment les actions pédagogiques complémentaires, qui seront menées dans l'établissement. Il est précisé également que les objectifs poursuivis et l'ensemble des actions concrètes doivent « être en adéquation avec et prendre en compte :

- 1° l'engagement de toute l'implantation, de son équipe pédagogique et de tous ses élèves, dans la pédagogie de la réussite et la lutte contre l'échec, le retard et le redoublement scolaire ;*
- 2° les besoins spécifiques du terrain et le contexte de l'implantation concernée, notamment son environnement et le travail mené en collaboration avec le centre psycho-médico-social. Dans ce cadre, ils peuvent favoriser la création de synergies avec les associations locales et régionales agissant dans les quartiers, notamment dans les domaines pédagogiques, éducatifs, culturels et sportifs ;*

3° le projet d'établissement [...] ;

4° les constats issus des évaluations internes et externes, certificatives ou non certificatives, menées au sein de l'implantation [...] ;

5° les indicateurs objectifs, notamment les taux de réussite et d'échecs scolaires (en ce compris ceux obtenus aux évaluations visées au 4°) de redoublement et de retard scolaire, de changements d'établissement, d'orientation des élèves à l'issue du continuum pédagogique [...], d'orientation des élèves dans l'enseignement spécialisé ;

6° les évaluations, contrôles et rapports produits par le Service général de l'Inspection dans le cadre de ces missions [...] ».

Le PGAED précise également l'affectation ventilée qui sera faite des moyens humains et des moyens de fonctionnement pour mener à bien les actions concrètes envisagées. Si nécessaire, le PGAED peut être amendé annuellement. D'autre part, chaque année, un rapport de suivi du PGAED est élaboré. Ce rapport contient les informations et les indicateurs permettant de juger de l'accomplissement des objectifs fixés. Le cas échéant, il contient les ajustements jugés nécessaires par rapport au PGAED initial.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

2.1.2. Des moyens humains et des moyens financiers

Concrètement, dans l'enseignement secondaire, les moyens humains complémentaires sous forme de périodes-professeurs, peuvent permettre l'engagement ou la désignation d'enseignants, de personnel auxiliaire d'éducation, de proviseur ou de sous-directeur. À titre temporaire et pour une durée déterminée, ils peuvent également permettre, dans le centre psycho-médico-social compétent pour une implantation et avec mise à disposition spécifique pour celle-ci, l'engagement d'un auxiliaire social, d'un auxiliaire paramédical, d'un auxiliaire psychopédagogique ou d'un conseiller psychopédagogique.

Ces moyens humains peuvent également être utilisés, complémentirement au décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants, sous la forme de périodes et/ou de classes plus spécifiquement dédiées à l'adaptation à la langue française pour les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment celle-ci.

Les moyens de fonctionnement supplémentaires peuvent quant à eux permettre :

1° l'engagement de personnel non enseignant, notamment des logopèdes, du personnel chargé de l'encadrement des élèves en dehors

des heures de cours, en ce compris de l'étude dirigée, des associations ou des organismes pédagogiques, éducatifs, culturels et sportifs, des médiateurs, des bibliothécaires et responsables multimédias ;

2° l'engagement d'agents contractuels subventionnés, notamment des enseignants, des éducateurs, des assistants sociaux, des bibliothécaires, des spécialistes des médias, de l'audiovisuel et de l'animation socio-culturelle, des logopèdes, des médiateurs, des bibliothécaires et responsables multimédias ;

3° l'engagement de personnel non enseignant notamment du personnel chargé de travaux d'embellissement, d'aménagement et de réhabilitation légère de locaux ou des abords, tels que des travaux de peinture et de menuiserie, du personnel chargé d'apporter un soutien à l'équipe éducative ;

4° le remplacement des enseignants des deux premières années de l'enseignement secondaire dans le cadre de la formation continue ;

5° l'organisation et la participation de membres de l'équipe éducative, dans ou en dehors de l'implantation, à des formations et séminaires spécifiques dans les domaines suivants : remédiation immédiate et mise en œuvre de pédagogies différenciées en cas de difficultés scolaires, adaptation à la langue française par les élèves qui ne

- maîtrisent pas suffisamment celle-ci, hétérogénéité des publics scolaire, interculturalité, renforcement des relations « familles-école », gestion et prévention du décrochage scolaire, gestion et prévention des conflits et des phénomènes de violence ;
- 6° des actions en commun avec les services du secteur de l'Aide à la jeunesse ;
- 7° au bénéfice des élèves de l'implantation, la création d'espaces de rencontres, l'installation et le fonctionnement de bibliothèques, de centres de documentation et de ressources multimédias, l'achat de livres, de manuels scolaires, de journaux, de revues et périodiques, de logiciels scolaires et d'autres supports d'information ;
- 8° la prise en charge, tant pour les élèves de l'implantation que pour les membres du personnel accompagnant, des frais de participation aux activités pédagogiques, éducatives, culturelles et sportives comme notamment les droits d'entrée et de participation, que celles-ci soient organisées dans ou en dehors de l'implantation, le cas échéant en ce compris la prise en charge de frais de déplacements en résultant ;
- 9° l'aménagement et l'embellissement des locaux ou des abords de l'implantation ;
- 10° l'achat de matériel destiné spécifiquement à l'implantation.
- Le décret encadrement différencié s'adresse donc, sur base de critères socio-économiques objectifs, aux établissements accueillant la population scolaire la moins favorisée. Des moyens humains et des moyens financiers significatifs sont octroyés afin que ces établissements puissent mettre en œuvre des actions pédagogiques complémentaires permettant d'atteindre plus efficacement et plus équitablement les objectifs fixés par le décret missions.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Synthèse du point 2.1

Par le décret organisant un encadrement différencié (2009), la Fédération Wallonie-Bruxelles souhaite assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Pour assurer cette égalité des chances, une différenciation du financement est appliquée selon des critères socio-économiques.

L'objectif est large puisqu'il s'agit de promouvoir des actions pédagogiques complémentaires permettant notamment de 1° renforcer la maîtrise des apprentissages de base (de la langue française en particulier), 2° lutter contre l'échec scolaire, 3° favoriser la détection rapide des difficultés scolaires, la remédiation immédiate et la mise en œuvre de pédagogies différenciées, 4° prévenir le décrochage scolaire, les phénomènes d'incivilités et de violence. .

Il revient au chef d'établissement, en concertation avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, d'établir un PGAED définissant des objectifs précis, les actions concrètes permettant d'atteindre ces objectifs et des indicateurs objectifs permettant d'évaluer le processus.

Les actions concrètes sont encouragées par l'octroi de moyens de fonctionnement supplémentaires permettant notamment l'engagement de personnel, la participation à des formations pédagogiques, l'aménagement et l'embellissement des locaux...

2.2. Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique francophone

Ce décret relatif à l'encadrement différencié n'est à vrai dire que l'étape la plus récente d'une variété de dispositifs mis en place depuis 1989, dans le but de soutenir les écoles qui accueillent les élèves les plus fragiles. Face à un constat d'une école reproductrice des inégalités sociales, la Fédération Wallonie Bruxelles a en effet mis en place, à partir de 1989, des politiques d'éducation prioritaire dans l'objectif d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale. Par politique d'éducation prioritaire, on peut

entendre une politique de lutte contre les inégalités scolaires, une « *politique visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés [...], en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de « mieux » ou de « différent »)* » (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008, p. 12).

En Fédération Wallonie Bruxelles, les zones d'éducation prioritaire (ZEP) instaurées en 1989 et inspirées de l'expérience française ont fait place aux discriminations positives en 1998 et à l'encadrement différencié à partir de 2009. Chacune de ses politiques visait l'égalité des acquis pour des

compétences essentielles et l'égalité des chances d'émancipation sociale, celle-ci apparaissant comme une des missions prioritaires de l'école depuis le Décret « Missions » de 1997.

Les **Zones d'Education Prioritaire (ZEP)**, de 1989 à 1998, avaient été définies comme étant des « *aires géographiques dans lesquelles une politique d'éducation différenciée s'impose* ». Les critères utilisés pour définir ces zones étaient des critères scolaires (type d'établissement, filières, taux de redoublement...) et des critères socioéconomiques liés à la population (niveau d'étude des parents, taux de chômage, vétusté des habitations, inadaptation à la langue ou à la culture...). Les caractéristiques du quartier étaient combinées avec celles des établissements. Les moyens supplémentaires octroyés à ces zones pouvaient, dans une logique de développement local autour de l'école, être alloués tant à l'école qu'à des projets dans le quartier. L'objectif de cet encadrement éducatif en dehors de l'école était de lutter contre le décrochage et de prévenir la délinquance. Pour pouvoir bénéficier des moyens supplémentaires, les établissements devaient déposer un projet.

Aucune donnée permettant d'évaluer les résultats de la politique ZEP n'est disponible (Demeuse et al., 2008), mais Van Haecht (2001) affirme que les moyens financiers manquaient, que les agents ZEP étaient mal préparés et que des conflits corporatistes entre les différents acteurs (enseignants, éducateurs, animateurs des associations locales...) étaient fréquents.

De plus, les parents ne s'impliquaient pas et les performances scolaires des élèves concernés ne s'amélioraient pas. Néanmoins, le climat à l'intérieur des établissements semblait meilleur. Les ZEP belges ont finalement été critiquées et ont souffert d'un trop grand éparpillement des moyens entre les écoles (Demeuse, 2005). Le concept même de zone n'était d'ailleurs pas toujours adapté à la géographie locale, certains établissements accueillant des élèves favorisés étant situés dans des zones urbaines défavorisées.

Avec la **discrimination positive**, de 1998 à 2008, la différenciation de financement n'a plus été fondée sur les caractéristiques du quartier, mais sur les caractéristiques de la population scolaire. Elle a été mise en œuvre à partir d'un indice socioéconomique caractérisant le quartier de résidence de l'élève. Cet indicateur était ensuite agrégé par implantation scolaire en calculant la moyenne des indices socioéconomiques des élèves et les implantations étaient alors classées de la moins favorisée à la plus favorisée. Les financements supplémentaires étaient accordés aux implantations les plus défavorisées qui atteignaient ensemble environ 12% des élèves. Au sein des établissements bénéficiant de discrimination positive, ceux accueillant 45% des élèves les plus défavorisés étaient des établissements prioritaires qui recevaient un financement plus conséquent.

L'objectif de la discrimination positive était donc de promouvoir des actions pédagogiques permettant d'assurer des chances égales d'émancipation

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

sociale à tous les élèves. Ces actions pédagogiques étaient encouragées par des moyens humains (des enseignants supplémentaires) et des moyens de fonctionnement (permettant entre autres l'engagement de personnel non enseignant et l'achat de matériel) supplémentaires. L'affectation des enseignants supplémentaires n'était pas contrainte par des règles définies a priori, mais en ce qui concerne l'enseignement secondaire, le décret du 27 mars 2002, indique que les enseignants supplémentaires devaient être affectés « notamment à la mise en œuvre de la différenciation des apprentissages, à la constitution de groupes de taille réduite, à l'organisation de cours d'adaptation pour les élèves ne parlant pas le français, à la prévention de la violence, à la prévention du décrochage scolaire, à la remédiation... » (art.11, 2). Le travail sur le quartier était moins encouragé qu'avec les ZEP, le partenariat avec d'autres institutions ou associations n'était d'ailleurs pas mentionné explicitement. La remise d'un projet d'action était néanmoins indispensable à la réception des moyens supplémentaires. Celui-ci devait préciser un objectif à atteindre, les actions concrètes permettant d'atteindre cet objectif ainsi que l'affectation et la ventilation du budget supplémentaire.

Peu de données sont disponibles pour identifier les pratiques concrètes mises en œuvre dans les écoles ayant bénéficié de discrimination positive. On peut toutefois citer le rapport de Bouchat et ses collègues (2005) qui ont analysé les projets d'action et les actions concrètes de 12 écoles

fondamentales à partir d'entretiens auprès des directions d'établissement. Cette étude met en évidence certaines constantes dans la façon d'affecter les moyens telles que la réduction du nombre d'élèves par classe, la constitution de groupes de besoin, l'accompagnement social et la médiation avec les familles, l'éveil culturel et l'achat de livres et de matériel informatique. Les pratiques pédagogiques telles que le travail en cycle, en groupes de besoin basés sur les difficultés des élèves, les sorties scolaires et la concertation entre enseignants auraient été amplifiées (Bouchat et al., 2005).

Depuis 2009, c'est l'**encadrement différencié**, exposé dans la première section de ce texte, qui constitue la politique d'éducation prioritaire en Fédération Wallonie Bruxelles. Avec ce décret, la politique d'éducation prioritaire touche deux fois plus d'élèves (25% de la population scolaire) avec trois fois plus de moyens. D'autre part, le travail sur le quartier est à nouveau (modérément) encouragé à travers le partenariat avec d'autres institutions et/ou associations. Ces changements successifs de politique ont été menés sans qu'aucune évaluation rigoureuse et systématique de la politique précédente n'ait été menée. Par ailleurs, il y a peu d'indication que l'ampleur des inégalités scolaires se soit réduite depuis la fin des années 80.

Ces différentes politiques, à l'instar de ce qui se fait en France (depuis la création des Zones d'éducation prioritaires en 1982) en Suède ou encore en Angleterre (avec les *Education Priority Areas*), représentent

sur une logique compensatoire². Basée sur l'idée que l'école doit compenser, une politique compensatoire offre des moyens supplémentaires afin de proposer plus de ressources pédagogiques aux élèves les plus fragiles pour, au final, tenter d'augmenter leurs résultats scolaires. On peut dès lors s'interroger d'une part sur ce qu'il conviendrait de donner comme moyens supplémentaires pour compenser. Faudrait-il donner plus de socialisation ? Plus d'activités périscolaires ? Plus d'enseignants ? Plus d'aide personnalisée ? Plus de crédits ? Plus de mobilisation ? Plus d'énergie ? (Chauveau, 2000). D'autre part, on peut se demander si les moyens supplémentaires permettent réellement de meilleures opportunités pédagogiques et si au final les moyens supplémentaires permettent d'atteindre de meilleurs résultats scolaires. Là où des évaluations ont pu être menées, les résultats sont le plus souvent très mitigés (Dutrevis & Crahay, 2009).

Lorsque l'on choisit de donner plus aux élèves défavorisés sur le plan socioculturel, on se réfère souvent, implicitement au moins, à une théorie du *handicap socio-culturel*. Comme l'a notamment souligné Bernstein, le concept d'enseignement compensatoire laisse entendre *qu'il manque quelque chose à la famille, et par conséquent, à l'enfant, incapable dès lors de*

tirer profit de la scolarisation. Il s'ensuit que l'école doit « compenser » ce qui manque à la famille et que les enfants sont considérés comme des petits systèmes déficitaires. [...] (Bernstein, 1975). Bernstein souligne par ailleurs qu'au lieu de penser en termes d'enseignement de compensation nous devrions nous interroger plus sérieusement et systématiquement sur le milieu et l'offre scolaires. Le raisonnement compensatoire risque en effet de favoriser une absence de remise en cause des systèmes éducatifs et de leur contribution à la reproduction des inégalités. A cet égard, Bernstein a particulièrement souligné l'importance d'une analyse des modèles pédagogiques valorisés par l'école et a mis en évidence à quel point certains modèles pédagogiques (qu'il qualifie de pédagogies invisibles) fonctionnent sur des normes et des attendus implicites, qui sont inaccessibles aux élèves et aux familles qui sont les plus éloignés de la culture scolaire³.

Sur le plan de l'offre scolaire, dans le prolongement d'une telle question, il convient aussi de s'interroger sur la pertinence d'une réponse compensatoire qui, en quelque sorte, accepte qu'il existe des écoles pour les élèves les plus défavorisés, dans la mesure où des moyens additionnels leur sont octroyés. Une autre posture parfois assumée dans le cadre des politiques de lutte contre la discrimination⁴

² En Annexe n°1, nous proposons une brève présentation des politiques de ce type développées en France, à Genève et au Québec.

³ Les personnes intéressées par cet argument liront avec intérêt le texte d'Éric et de Catherine Mangez (2007) qui en ont proposé une synthèse très accessible.

⁴ La politique de ce type la plus médiatisée a été l'initiative nord-américaine des années 1970, connue sous le nom de *busing*, qui organisait le déplacement des jeunes des zones défavorisées vers des écoles des autres quartiers.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

a été de travailler sur la distribution des élèves entre écoles dans le but de tendre au mieux vers une répartition équitable des élèves les plus fragiles entre tous les établissements. En Belgique francophone, une telle question revêt évidemment une importance majeure dès lors qu'il a été à de nombreuses reprises établi que notre système éducatif connaît un taux de ségrégation sociale et académique parmi les plus élevés des pays industrialisés (Dupriez & Vandenberghe, 2004; GERESE, 2005). Des initiatives politiques ont bien été prises à cet égard, dont les célèbres décrets veillant à (modérément) réguler les inscriptions à l'entrée de l'enseignement secondaire. Au regard notamment des réactions de l'opinion publique et de la difficulté à construire un consensus autour

de cette question, il faut toutefois acter que, globalement, le législateur semble se contenter de très modestes interventions dans ce domaine et accepter un taux de ségrégation entre écoles particulièrement élevé. Dans ce contexte, la possibilité de voir l'école mieux jouer son rôle « d'ascenseur social » repose presque exclusivement sur la politique d'encadrement différencié et la capacité pour les établissements bénéficiaires à transformer les ressources additionnelles dont ils disposent en de nouvelles opportunités d'éducation et d'apprentissage pour leurs élèves. On pressent dès à présent que c'est une très lourde charge et une grande responsabilité qui reposent sur ces écoles et leurs équipes éducatives.

Synthèse du point 2.2.

Les politiques d'éducation prioritaire qui se sont succédé en Belgique francophone sont les ZEP, la discrimination positive et l'encadrement différencié. Chacune de ces politiques repose sur une logique compensatoire, sur l'idée que, pour garantir l'équité, il convient de donner quelque chose de plus aux élèves qui sont désavantagés afin de, in fine, augmenter leurs résultats scolaires.

Concrètement, en Fédération Wallonie Bruxelles, on choisit actuellement de garantir des chances égales d'émancipation sociale en offrant plus de financement, censé promouvoir des actions pédagogiques complémentaires, aux élèves les plus défavorisés sur le plan socioéconomique.

Dès lors, il est essentiel de s'interroger sur ce *quelque chose de plus* qui est proposé et sur l'impact de *ce quelque chose de plus* sur l'apprentissage des élèves qui en bénéficient. Autrement dit, les moyens supplémentaires permettent-ils réellement de meilleures opportunités pédagogiques et, si c'est le cas, cela conduit-il au final à de meilleurs résultats scolaires ?

L'évaluation des politiques d'éducation prioritaire est souvent délicate d'un point de vue méthodologique et trop peu fréquente. Les rares évaluations font néanmoins part de résultats mitigés tant concernant les pratiques pédagogiques que les résultats scolaires.

De plus, étant donné que la lutte pour l'équité **se base essentiellement sur une logique compensatoire et très peu sur une répartition équitable des élèves les plus fragiles entre tous les établissements, la responsabilité qui repose sur les écoles** et leurs équipes éducatives est **grande**. C'est à eux qu'il revient de transformer les moyens supplémentaires en opportunités pédagogiques conduisant à de meilleurs résultats scolaires.

2.3. Les politiques éducatives visant un changement de pratiques pédagogiques

Nous l'avons vu, la voie choisie par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour promouvoir l'égalité des chances repose prioritairement sur une politique compensatoire et s'inscrit par ailleurs dans une démarche décentralisée et participative, invitant les équipes éducatives des écoles ciblées à construire leur propre projet, à définir leurs stratégies de soutien aux élèves et à se doter d'indicateurs permettant de piloter leur projet dans la durée.

Dans cette section du texte, nous allons tenter de faire le point plus largement sur les travaux relatifs à la régulation des établissements et aux réformes pédagogiques dans le but d'identifier quels sont les processus et les conditions permettant à des équipes éducatives de conduire avec succès des initiatives de changement pédagogique.

2.3.1. *Les politiques traditionnelles de réformes pédagogiques : un constat d'échec*

La promotion du changement de pratiques pédagogiques dans les systèmes éducatifs a longtemps été pensée et mise en œuvre de façon verticale et hiérarchique. Identifier des pratiques et/ou des outils efficaces et les diffuser ensuite dans le système éducatif à travers des normes et des prescriptions pour qu'ils soient adoptés par les enseignants était le modèle de référence (cf. notamment le modèle « Recherche-Développement-Diffusion » proposé par Clark et Guba). Force est toutefois de constater que les réformes de grande ampleur basées sur ce modèle ont conduit bien plus souvent à des échecs qu'à des réussites (Elmore, 2004; Levin & Fullan, 2008). Un constat très souvent posé est que derrière l'apparence d'une adoption des pratiques promues par la réforme, les enseignants ne se les approprient que très modérément et s'en éloignent rapidement. Les systèmes éducatifs apparaissent ainsi

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

comme des espaces avec une grande capacité de découplage (*decoupling*) entre ce que l'on dit que l'on fait et les pratiques réelles menées au sein des écoles et des classes. En réponse à un tel constat, on peut observer une complexification croissante des dispositifs de réforme qui, au-delà de la promotion d'outils, mobilisent de plus en plus souvent des leviers complémentaires (des formations pour les enseignants, des évaluations externes des acquis des élèves, un travail local de leadership pédagogique...) autour de ce qu'il est convenu d'appeler des réformes systémiques. Mais au-delà du constat de la complexité du changement pédagogique à large échelle, il convient de s'interroger sur les motifs de cette complexité, ce qui a été en particulier assumé par des travaux inscrits dans l'analyse organisationnelle du champ scolaire.

2.3.2. *L'analyse organisationnelle des systèmes éducatifs et du changement en leur sein*

Les travaux en sociologie des organisations ont depuis longtemps indiqué que les systèmes et les établissements scolaires sont caractérisés par une double logique organisationnelle : une logique bureaucratique et une logique professionnelle (Bidwell, 1965; Bonami, 1998). Ces deux logiques organisationnelles sont à la fois contradictoires et complémentaires (Bonami, 1998).

La logique bureaucratique renvoie à la division et aux modalités de structuration du travail au sein des systèmes scolaires. Les rôles de chaque membre de l'organisation sont définis a priori (directeur, enseignant,

etc.) et une structure hiérarchisée établit les liens entre les personnes qui vont assumer ces rôles. Elle se manifeste également via les titres requis pour enseigner, le découpage de la scolarité en années d'études, le volume horaire des disciplines, les programmes, calendrier et horaires des cours... La logique bureaucratique définit donc le cadre structurel de l'enseignement. Cette logique a néanmoins ses limites et, au regard de la singularité des situations d'enseignement, on constate le plus souvent que la logique bureaucratique porte peu sur le travail attendu au sein des classes. Chaque enseignant bénéficie généralement d'une autonomie non négligeable pour travailler autour des objectifs définis pour une période longue (un quadrimestre ou une année scolaire), ce qui lui permet non seulement de choisir ses modalités de travail, mais aussi de s'adapter aux aléas des situations de classe et des réactions de ses élèves. La logique professionnelle renvoie ainsi à l'importante autonomie et à la responsabilité des enseignants concernant leur enseignement. Les chefs d'établissements se trouvent quant à eux au croisement de ces deux logiques et souvent confrontés à d'importantes tâches administratives. Quelle que soit l'ampleur de ces tâches administratives, il faut relever que la combinaison de la logique administrative (définissant pour tous les établissements des modalités semblables d'organisation des écoles) et de la logique professionnelle (faisant appel à une formation initiale externe aux établissements et attribuant une autonomie importante à chaque enseignant) est de facto « défavorable » à la ligne hiérarchique qui dispose de peu de

ressources pour « peser » sur les pratiques enseignantes.

Weick (1976) utilise le terme de *système faiblement articulé* pour qualifier les établissements scolaires, considérant que ceux-ci reposent sur des parties relativement autonomes, peu articulées entre elles et peu soumises au contrôle de leur hiérarchie. L'autonomie des enseignants est importante, l'activité de régulation est faible et les objectifs sont divers. La planification de l'action est difficile dans un tel environnement. Toujours selon Weick, il existerait souvent une distance entre les caractéristiques formelles de l'organisation telles que les objectifs officiels et la division apparente du travail, et les pratiques effectives au sein des classes. Le travail réalisé au sein des classes est souvent découplé du projet d'établissement et/ou des objectifs et consignes du système éducatif. Weick et ses collaborateurs (Orton & Weick, 1990) suggèrent dès lors que les établissements scolaires sont des entités peu structurées, peu intégrées et peu prévisibles, au sein desquelles peuvent coexister des manières de vivre et d'exercer l'enseignement très différentes.

L'univers scolaire est de la sorte un espace soumis à de multiples règles et procédures (logique bureaucratique) jusqu'aux portes des classes, tandis qu'au-delà de ces portes, prévaut la logique professionnelle et une importante autonomie des enseignants. Par rapport à la question du changement pédagogique, il faut dès lors acter qu'un tel environnement organisationnel rend les systèmes éducatifs très perméables à

des innovations locales, portées par des enseignants isolés au sein de leur classe ou de petits groupes d'enseignants. Par contre, vu la faiblesse de la coordination et de la ligne hiérarchique, vu aussi la diversité des objectifs de l'école et l'incertitude relative aux bonnes réponses à apporter, vu enfin l'autonomie de fait dont disposent les enseignants, tout changement planifié à large échelle visant à transformer les pratiques pédagogiques des enseignants est un redoutable défi (cf. notamment Dupriez, 2015). Une telle analyse aide à comprendre pourquoi tant de réformes pédagogiques se soldent par des échecs. Elle attire aussi l'attention sur la nécessité de gagner l'adhésion des enseignants au projet de changement. En dehors de celle-ci, il est peu probable que des dispositifs de prescription ou de normalisation entraînent les enseignants dans la direction souhaitée. A ce stade du raisonnement, la question-clé devient dès lors : comment mobiliser les enseignants autour d'un processus de changement, dans un environnement organisationnel « cellulaire » et découplé ?

2.3.3. *Études sur les réformes implantées aux états-unis*

Des recherches récentes, menées en particulier aux Etats-Unis, montrent que le changement pédagogique est possible, au-delà de l'échelle de la classe (Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003; Slavin, 2002). Dans la suite de ce texte, nous allons en particulier nous intéresser aux travaux de Rowan et de ses collaborateurs (e.a., Rowan & Miller, 2007) qui ont étudié la diversité des stratégies organisationnelles de soutien et d'accompagnement au changement

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

pédagogique. Nous évoquerons en particulier leur recherche portant sur trois programmes d'accompagnement d'écoles volontaires ayant sollicité, comme cela est fréquent aux Etats-Unis, un soutien et une expertise externe dans le cadre des *Comprehensive school reforms* (pour plus de détails à ce propos, cf. Dupriez, 2015).

Dans un de ces programmes, *Accelerated Schools Project* (ASP), l'approche du changement est adaptative et le processus est qualifié par Rowan et Miller (2007) de *culturel*. Les acteurs sont mobilisés prioritairement autour d'un ensemble de valeurs éducatives. Ils sont par ailleurs encouragés à découvrir ou à créer de nouvelles pratiques et ensuite à les aménager en fonction de leur situation particulière. L'innovation et la prise de risque sont encouragées, et les arbitrages se font prioritairement en fonction des valeurs de référence. Aucune pratique précise n'est prescrite, il n'y a dès lors pas de pression à la standardisation pédagogique. La guidance, de même que la surveillance par le leader, sont très faibles. Un autre programme, *America's Choice* (AC), est une approche plus programmée en référence à un modèle dit *professionnel*. Les auteurs du programme proposent aux enseignants des modalités de travail et des outils spécifiques. Une guidance, c'est-à-dire une orientation *in situ* permettant de coacher les enseignants, est proposée. Le curriculum est bien défini et il y a dès lors une pression pour respecter une proposition relativement standardisée, caractérisée par des étapes et des dispositifs d'enseignement recommandés. Le chef d'établissement ou son représentant est

appelé à travailler intensivement avec les enseignants pour réfléchir à la pertinence et à l'adaptation des propositions du programme. Enfin, le troisième programme, *Success for All* (SFA), est également une approche programmée, mais reposant sur un contrôle dit *procédural*. Il repose sur un curriculum qui doit être strictement respecté par les enseignants. Le leader a également un rôle important, mais surtout pour évaluer la conformité des pratiques.

Les résultats de la recherche menée par l'équipe de Rowan confirment que ces trois réformes ont des impacts différents en termes de processus organisationnels et sont perçues différemment par les enseignants. Les enseignants ayant participé à la réforme ASP, basée sur un modèle culturel, relatent effectivement peu de guidance pédagogique et de pression à la standardisation, un leadership pédagogique faible, un encouragement à l'autonomie et à l'innovation et une communauté professionnelle forte. Les enseignants ayant participé aux projets AC et SFA font état d'un niveau de guidance et de standardisation pédagogique élevé, un accent sur l'autonomie et l'innovation moins important et des communautés professionnelles moins fortes. Ils se distinguent par rapport au leadership pédagogique. Les établissements ayant participé à la réforme AC relèvent un leadership plus important et une place plus importante également pour l'équipe éducative.

En ce qui concerne l'impact sur les pratiques pédagogiques, les résultats indiquent que dans les établissements ayant suivi le

programme ASP (le modèle culturel) les pratiques pédagogiques n'ont pas évolué. Dans les établissements ayant suivi les deux autres programmes, les pratiques pédagogiques ont par contre évolué dans le sens attendu par les programmes. Les deux programmes les plus prescriptifs ont donc été les plus efficaces pour promouvoir de nouvelles pratiques pédagogiques.

Rowan et ses collaborateurs ont également montré que, contrairement à leurs prévisions, là où on observe une plus grande standardisation et une plus grande guidance pédagogique (des exemples précis, l'observation de pairs, des discussions avec un coach ...), on observe aussi une plus grande adhésion des enseignants aux changements souhaités, comme si la référence à des pratiques et des outils concrets, pour la classe, facilitait la compréhension et l'appropriation du changement. On aurait par ailleurs pu craindre que ces voies plus standardisées du changement créent un sentiment d'inadéquation entre le changement promu et les situations locales singulières.

Rowan et Miller (2007) constatent que ce n'est pas le cas.

D'autres travaux ultérieurs de la même équipe de recherche (Rowan, Correnti, Miller, & Camburn, 2009) indiquent par ailleurs que ce sont également les deux programmes s'appuyant sur des pratiques pédagogiques recommandées (AC et SFA) qui se révèlent comme étant les plus efficaces pour faire progresser les élèves.

Ces travaux sur l'implémentation de différents programmes aux États-Unis soulignent ainsi que les différents processus organisationnels ne sont pas égaux au regard de leur efficacité à faire évoluer les pratiques pédagogiques. La guidance pédagogique, la pression vers la standardisation sont des éléments qui semblent conduire à un changement de pratiques pédagogiques sans que l'on perde l'adhésion des enseignants au changement souhaité, alors qu'une communauté professionnelle forte, avec un travail collaboratif entre enseignants, ne suffirait pas à elle seule à entraîner un changement de pratiques.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Synthèse du point 2.3.

Dans les systèmes éducatifs, la promotion du changement a longtemps été pensée et mise en œuvre de façon verticale et hiérarchique. Des pratiques et/ou des outils efficaces étaient identifiés et ensuite diffusés dans le système éducatif à travers des normes et des prescriptions pour qu'ils soient adoptés par les enseignants. Force est de constater que des réformes pensées d'une telle façon ont le plus souvent échoué.

Le changement pédagogique à large échelle est complexe. Des travaux inscrits dans l'analyse organisationnelle du champ scolaire se sont penchés sur les motifs de cette complexité.

On sait que les systèmes et établissements scolaires sont caractérisés par une double logique organisationnelle, bureaucratique et professionnelle. La logique bureaucratique définit le cadre structurel de l'enseignement (les rôles de chacun, une hiérarchie, les programmes, les titres requis pour enseigner), alors que la logique professionnelle renvoie à l'importante autonomie et à la responsabilité des enseignants concernant leur enseignement. La combinaison de ces logiques conduit à un faible pouvoir de la hiérarchie sur les pratiques pédagogiques.

Les établissements scolaires seraient aussi un assemblage de parties relativement autonomes, peu articulées entre elles et peu soumises au contrôle de la hiérarchie. On sait par ailleurs qu'il existe souvent une distance importante entre les caractéristiques formelles d'un établissement (ce que l'on dit faire) et les pratiques effectives au sein des classes (ce que l'on fait), ce qui correspond à un découplage.

Par rapport à la promotion du changement pédagogique dans ce type d'environnement, des recherches récentes indiquent que la guidance pédagogique ainsi que le recours à des outils pédagogiques, à des formations et au travail en équipe des enseignants sont efficaces pour promouvoir de nouvelles pratiques.

3. Objectifs et méthodes de recherche

3.1. Problématique et objectifs de la recherche

La politique de discrimination positive en Belgique francophone repose aujourd'hui principalement sur le décret encadrement différencié et dès lors sur la capacité des équipes éducatives locales à établir un diagnostic éducatif et ensuite à concevoir et à mettre en œuvre, en s'appuyant sur des ressources complémentaires, les réponses les plus adaptées aux besoins de leurs élèves. Une telle stratégie présente l'avantage d'impliquer les enseignants dans la recherche de solutions et de ne pas reposer sur des prescriptions hiérarchiques dont on sait qu'elles demeurent souvent inefficaces.

On peut toutefois s'interroger sur la capacité des équipes éducatives, dans ces environnements difficiles, à trouver seules les réponses appropriées aux multiples défis qu'elles rencontrent. Les recherches réalisées par Rowan et ses collaborateurs (cf. ci-dessus) laissent d'ailleurs entendre qu'une politique de ce type, confiant à ce point aux équipes éducatives locales la responsabilité de chercher, élaborer et mettre en œuvre des solutions, ne garantit en rien que des changements pédagogiques réels seront ensuite observés.

L'objectif de cette recherche est précisément d'observer la manière dont des écoles secondaires bénéficiant des ressources de l'encadrement différencié

s'en saisissent pour ajuster leur projet d'établissement (à travers notamment l'élaboration de leur PGAED) et tenter de mieux répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves. Plus précisément, cette recherche tente d'identifier les dynamiques organisationnelles présentes dans ces écoles (globalement, mais avec toutefois une attention particulière autour du PGAED) et la manière dont ces dynamiques organisationnelles conduisent potentiellement à des transformations du travail pédagogique. Parallèlement, nous avons veillé à collecter dans ces cinq implantations une série de données relatives au parcours des élèves (en termes de motivation, d'engagement, de perception du climat et donc d'opportunités d'apprentissage). Le croisement de ces différents types de données collectées durant une période de quatre ans nous permet de mieux comprendre la manière dont des établissements scolaires se saisissent d'une politique éducative leur accordant beaucoup d'autonomie, les conditions propices aux transformations des pratiques pédagogiques et leurs effets sur les élèves.

Dans le prolongement des recherches citées ci-dessus, l'analyse des dynamiques organisationnelles au sein des écoles porte en particulier sur le leadership au sein de l'établissement, sur le recours éventuel à la standardisation de pratiques pédagogiques et à la guidance, et sur la place du travail en équipe au sein des établissements.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

3.2. Les établissements scolaires

Quatre établissements scolaires⁵, c'est-à-dire quatre entités scolaires sous la responsabilité d'un chef d'établissement ont participé à cette recherche. Deux de ces établissements ont deux implantations⁶, leurs bâtiments sont situés à deux adresses différentes. Dans les deux cas, les adresses sont très proches. Ces établissements sont tous des établissements d'enseignement secondaire situés à Bruxelles et bénéficiant d'encadrement différencié. Trois de ces établissements appartiennent à la classe 1 d'encadrement différencié⁷, un établissement appartient à la classe 2. Ils appartiennent tous au réseau libre subventionné. Ils proposent de l'enseignement général, technique et professionnel et accueillent entre 500 et 900 élèves par établissement. Des données plus précises concernant ces établissements, issues de leur TABOR⁸, figurent en Annexe n°2. Cinq monographies ont été réalisées. Pour un des établissements ayant deux implantations, les deux implantations n'ont pas été différenciées. Pour un autre des établissements, les deux implantations ont été distinguées car l'organigramme était tel

que dans une des implantations une sous-direction avait dans les faits un rôle de direction d'établissement.

La collaboration avec ces établissements a été exceptionnelle. D'une part, la collaboration s'est déroulée sur quatre années scolaires consécutives et apporte une vision longitudinale riche d'enseignement. D'autre part, ces établissements nous ont ouvert leurs portes sans réserve et ils ont amplement soutenu le travail de recherche.

3.3. Les données collectées

Au début de la recherche, nous avons pris connaissance du fonctionnement général de ces écoles en nous rendant dans ces établissements, en observant la configuration des bâtiments, en étant présents dans la salle des professeurs et en réalisant des entretiens auprès des directions. Nous avons ensuite triangulé les informations pour comprendre la mise en œuvre de l'encadrement différencié dans les établissements. Une analyse des documents relatifs au PGAED (projet initial et rapports de suivi) a été réalisée. Des

⁵ L'expression « établissement scolaire » est synonyme d' « école ». Un établissement peut avoir plusieurs lieux d'implantation géographique. Un établissement peut avoir plusieurs implantations, mais un seul chef d'établissement dirige l'ensemble des implantations. Chaque établissement dépend en outre d'un pouvoir organisateur, c'est-à-dire une ou des personnes physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assument la responsabilité.

⁶ Une implantation est un bâtiment ou un ensemble de bâtiments situés à la même adresse.

⁷ Cfr. page 5 du décret encadrement différencié (Fédération Wallonie Bruxelles, 2009) concernant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et secondaire.

⁸ Le TABOR d'une école est élaboré chaque année par la Fédération Wallonie Bruxelles et constitue une carte d'identité d'une école. Il présente des données concernant le personnel, l'encadrement et la situation des élèves.

entretiens semi-directifs ont été conduits auprès des équipes de directions (direction, sous-direction, coordinateurs) et auprès des enseignants porteurs des projets liés au PGAED. Des observations participantes ont été réalisées lors de moments tels que les assemblées générales, les conseils de classe, les journées pédagogiques... Des focus-groupes ont été organisés pour les éducateurs et les directions. Des questionnaires ont été proposés aux enseignants.

La mise en œuvre de l'encadrement différencié ayant comme objectif premier la promotion d'actions pédagogiques complémentaires visant à renforcer la maîtrise des apprentissages de base, à lutter contre l'échec, les incivilités et la violence, et à prévenir le décrochage scolaire, nous avons également mesuré différentes variables liées au climat scolaire et à la motivation des élèves. Nous avons pour cela utilisé des questionnaires auto-rapportés proposés aux élèves. Nous disposons donc des représentations qu'ont les élèves du climat scolaire, des pratiques pédagogiques et d'informations concernant leurs représentations motivationnelles, ces dernières étant connues pour être prédictives de la persévérance scolaire. Ces différentes variables sont détaillées dans la

section « indicateurs élèves », ci-dessous.

Les performances scolaires n'ont quant à elles malheureusement pas pu être mesurées. Des épreuves d'évaluation externe ont été proposées aux élèves dans certains établissements, mais pas avant la mise en œuvre des PGAED car ces épreuves n'étaient pas obligatoires en 2010-11. Nous n'aurions donc pas pu comparer le niveau d'apprentissage avant la mise en œuvre des PGAED à celui atteint après la mise en œuvre⁹. Une épreuve construite par l'équipe de recherche concernant la maîtrise du français a été proposée aux établissements dès le début de la recherche, mais diverses difficultés ont été rencontrées. La construction d'une épreuve standardisée sensible quel que soit le niveau de maîtrise du français des élèves et pouvant donc être utilisée dans les différents établissements a posé problème, certains de ces établissements accueillant davantage d'élèves ne maîtrisant pas le français. Cette mesure a finalement été abandonnée. Nous ne disposons donc pas d'indicateur concernant les performances scolaires des élèves, même si cela aurait très certainement permis des analyses particulièrement complémentaires pertinentes et intéressantes.

⁹ En outre, les épreuves externes proposées par la FWB ne contiennent pas de partie commune permettant d'ancrer l'épreuve d'une année à l'autre et donc de les comparer dans le temps. Quant aux notes produites par les enseignants, on sait leur faible fiabilité, due notamment à de fortes variations de contenu et de critères de notation (Crahay, 2007).

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

3.3.1. *Élaboration du PGAED, mise en œuvre et dynamiques organisationnelles*

Les PGAED initiaux, élaborés par chacun des établissements durant l'année scolaire 2010-11, ont été récoltés. Les directions ont répondu à plusieurs entretiens semi-dirigés permettant d'approcher la façon dont les PGAED ont été élaborés. Les rapports de suivi des PGAED ont été récoltés et les personnes ayant rédigé ces rapports ont répondu à un entretien semi-dirigé sur la façon dont ces rapports ont été élaborés.

La mise en œuvre du PGAED et les dynamiques organisationnelles ont été approchées de diverses manières. Chaque année, à raison de 3 fois par an, les directions ont participé à des moments de travail proposés et animés par l'équipe de recherche. Durant ces réunions, les directions faisaient part à l'équipe de recherche des aspects organisationnels spécifiques à leur établissement et de la mise en œuvre du PGAED. L'équipe de recherche alimentait la discussion par des questions orientées par la connaissance de la littérature exposée en introduction à ce document. Elle présentait également une fois par an une analyse des indicateurs récoltés auprès des élèves. Les directions étaient invitées à réagir à cette analyse, à avancer des hypothèses concernant les évolutions ou non-évolutions observées.

La chercheuse a également, dans chaque établissement, observé au minimum une assemblée générale, une demi-journée de conseils de classe et des moments en salle des professeurs. Dans trois des

cinq établissements, elle a participé à des journées pédagogiques et/ou de team-building. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de minimum quatre enseignants par établissement, des enseignants impliqués dans des projets issus du PGAED. De nombreuses discussions informelles ont aussi eu lieu avec les enseignants lors des visites dans les différents établissements. Dans chaque établissement, un focus-groupe a été animé avec les éducateurs. Des entretiens avec les directions ont été réalisés régulièrement, plusieurs fois par année scolaire.

Enfin, un questionnaire a été proposé, durant l'année 2014-15, aux enseignants de quatre implantations sur les cinq. Les variables mesurées grâce à ce questionnaire sont présentées dans la section « indicateurs enseignants », ci-après.

3.3.2. Indicateurs enseignants

Toujours dans l'objectif de rendre compte des dynamiques organisationnelles dans les établissements, nous avons proposé un questionnaire aux enseignants. Celui-ci était composé de 46 items évaluant 7 variables qui sont : la guidance pédagogique, la pression à la standardisation, l'autonomie, la pression à l'innovation, le leadership, le travail collaboratif et le recours à des outils. Des exemples d'items et les indices de fiabilité de ce questionnaire sont repris en Annexe n°4. Les informations concernant les enseignants ayant complété un questionnaire apparaissent en Annexe n°3.

Le choix de ces variables est directement lié aux travaux de Rowan et Miller (2007) sur la promotion du changement des pratiques pédagogiques (cf. Dupriez, 2015), dont nous avons parlé dans la section problématique de recherche. La guidance pédagogique renvoie aux possibilités pour un enseignant d'être orienté dans le choix de ses pratiques pédagogiques, de recevoir des exemples précis, de pouvoir bénéficier de l'observation de pairs, de pouvoir discuter avec un coach autour de ses pratiques. Le recours aux outils, correspond à l'usage de supports divers conçus par des experts et acquis à travers des lectures, des formations, des présentations de matériel pédagogique ... La pression à la standardisation correspond quant à elle à une pression vers des outils spécifiques, des étapes et des dispositifs d'enseignement recommandés. La pression à l'innovation correspond à encourager les enseignants à découvrir, voire créer des nouvelles pratiques adaptées à leur situation particulière. Le leadership pédagogique renvoie quant à lui à l'idée de stimuler les actions pédagogiques, de pousser les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques effectives et les aider à faire des choix. Enfin, le travail collaboratif, s'il est centré sur le pédagogique, correspond à une réflexion et un échange autour des pratiques pédagogiques des enseignants.

Sur la base des travaux de Rowan et Miller (2007), nous nous attendons à ce que la présence de guidance pédagogique, le recours aux outils à partir de situations concrètes, en échangeant avec d'autres enseignants et en étant guidés par un

leader pédagogique, ainsi que l'existence d'un travail collaboratif centré sur les pratiques pédagogiques encouragent le changement de pratiques pédagogiques.

3.3.3. Indicateurs élèves

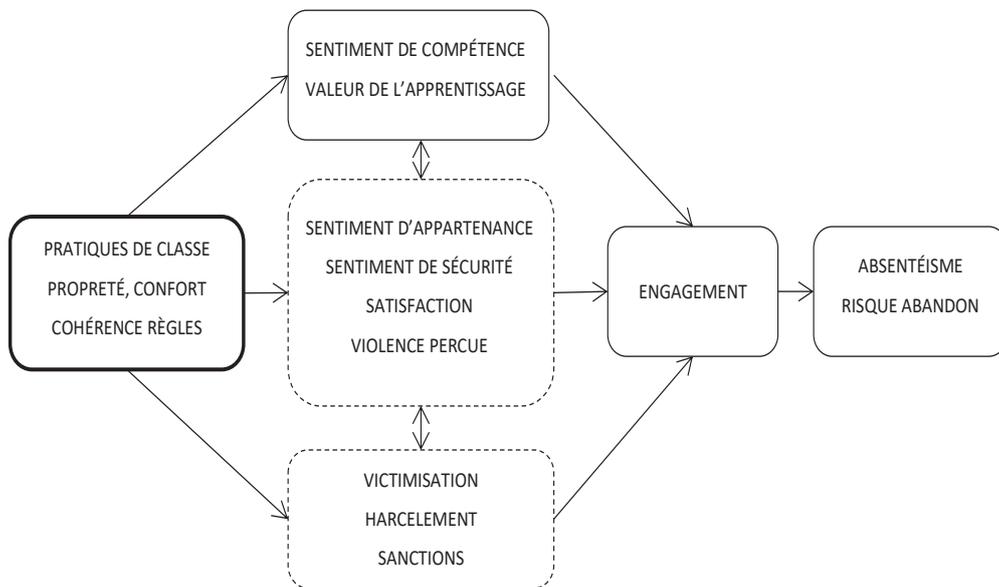
Pour approcher l'impact de la mise en œuvre de l'encadrement différencié sur la persévérance scolaire et l'apprentissage des élèves, nous avons mesuré des variables prédictives de ces deux facteurs : le climat scolaire tel que perçu par les élèves et des facteurs liés à la motivation de ceux-ci. Chaque année scolaire, de 2011-12 à 2014-15, nous avons proposé un questionnaire aux élèves. Ce questionnaire était composé de 159 items mesurant 16 variables. Ces variables apparaissent sur la figure 1. Des exemples d'items et les indices de fiabilité de ce questionnaire sont repris en Annexe n°5. Les informations concernant les élèves ayant complété un questionnaire apparaissent en Annexe n°3.

Pour qu'un élève s'engage dans l'apprentissage et fasse preuve de persévérance permettant de prévenir l'absentéisme et l'envie d'abandonner sa scolarité, des représentations motivationnelles telles que le sentiment de compétence et la valeur attribuée favorables à l'apprentissage sont essentiels (e.a., Wigfield & Eccles, 2000). Ces relations sont illustrées par les cadres en trait plein. Il s'agit ici que l'élève se sente capable de réussir les tâches d'apprentissage qui lui sont proposées et que celles-ci aient à ses yeux de la valeur, c'est-à-dire qu'il estime que réussir ces tâches a un intérêt, est important ou utile et que ce ne soit pas trop coûteux de les réussir. Ces facteurs auront

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

un impact majeur sur le choix de s'engager ou non dans la tâche d'apprentissage avec toutes ses ressources cognitives, des émotions et un comportement approprié (Hospel, Galand, & Janosz, 2016).

Figure 1: Variables mesurées par le questionnaire proposé aux élèves.



Afin que les représentations motivationnelles et l'engagement soient favorables à l'apprentissage, des variables liées au climat scolaire, telles que le sentiment d'appartenance, le sentiment de sécurité, la violence perçue et la satisfaction, eux-mêmes déterminés par les pratiques pédagogiques, doivent également être favorables (Galand, Philippot, Buidin, & Lecocq, 2004; Hospel & Galand, 2016). Il s'agit ici de se sentir appartenir à l'établissement scolaire et d'apprécier faire partie de cette institution. Se sentir satisfait de ce que l'établissement scolaire propose

peut également être important. Enfin, ne pas percevoir trop de violence au sein de l'établissement et s'y sentir en sécurité serait aussi essentiel. Ces perceptions seront bien entendu influencées par les phénomènes de victimisation et de harcèlement ainsi que par la fréquence des sanctions émises par l'équipe éducative. Ces relations sont illustrées par les cadres en trait pointillé.

En amont de ces différentes variables, dans le cadre en gras, on trouvera les pratiques pédagogiques des enseignants, la propriété

et le confort dans l'établissement ainsi que la cohérence des règles entre les différents membres de l'équipe éducative.

À partir des analyses qualitatives, des indicateurs relatifs aux enseignants et ceux relatifs aux élèves, une monographie a été rédigée pour chaque établissement.

Les directions des établissements ont pris connaissance de la monographie qui concernait leur établissement, en ont discuté avec les membres de l'équipe de recherche, et en ont approuvé le contenu final, estimant que celui-ci reflétait l'établissement avec justesse.

4. Monographies d'établissements

Dans cette section, nous allons présenter les cinq écoles que nous avons suivies (essentiellement de façon qualitative), sous la forme de monographies. Chaque établissement sera d'abord présenté à partir des informations objectives extraites de son tableau de bord (TABOR)¹⁰ et de quelques informations issues de leur histoire.

Nous décrivons ensuite, dans une première section, l'élaboration du PGAED et les choix qui ont été posés par chacune de ces écoles concernant les objectifs à poursuivre, l'ensemble des actions concrètes à mener pour atteindre ces objectifs ainsi que les indicateurs permettant de juger de l'accomplissement de ces objectifs. Les objectifs poursuivis par chaque école ont été classés selon quatre thématiques, bien que chaque objectif soit souvent décliné en différentes actions concrètes pouvant appartenir à ces différentes thématiques de façon non exclusive. Ces thématiques sont : l'amélioration de la maîtrise du français, l'amélioration de la motivation scolaire et

de l'engagement, l'amélioration du climat scolaire et, enfin, le renforcement du soutien scolaire et pédagogique aux élèves en difficulté. Classer les objectifs selon ces quatre thématiques permettra d'extraire aisément les thématiques communes ou, au contraire, variées des différents établissements.

Nous poursuivons, dans une seconde section, avec la mise en œuvre des PGAED à l'aide d'informations extraites des entretiens semi-directifs réalisés auprès de l'équipe de direction et des responsables de projets. Nous avons ici choisi de ne pas présenter ici l'ensemble des analyses. D'une part, pour chaque établissement, un projet dont la mise en œuvre reflète la spécificité de l'établissement, son fonctionnement et son « état d'esprit » a été choisi par l'équipe de recherche en concertation avec les directions. D'autre part, chaque établissement illustre un aspect de la mise en œuvre des PGAED. Un établissement illustre, par exemple, des difficultés liées à l'utilisation d'indicateurs objectifs

¹⁰ Des tableaux reprenant les données extraites des TABOR apparaissent en Annexe n°2.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

permettant d'évaluer le processus de mise en œuvre des projets. Ce type de difficultés n'est plus repris dans les monographies des autres établissements. Cela ne signifie pas que les autres établissements n'ont pas été en difficulté avec les indicateurs, il s'agit simplement d'un choix pour ne pas alourdir les différentes monographies et pour aller à l'essentiel de ce qui caractérise chaque établissement. Notons que ces narrations de mise en œuvre des PGAED mobilisent, inévitablement, des aspects organisationnels des établissements. Ces derniers seront alors développés plus en profondeur dans une troisième section, dans laquelle nous retrouverons des variables proposées, entre autres par Rowan et ses collaborateurs, qui sont la *guidance*, la *pression à la standardisation*, à *l'innovation*, et le *leadership*. Cette section fera également référence aux indicateurs relatifs aux enseignants, obtenus grâce au questionnaire proposé à ceux-ci.

Enfin, dans une dernière section, nous présenterons l'évolution des indicateurs relatifs aux élèves. Des analyses de variance (ANOVA) ont été réalisées afin de savoir si les différentes variables ont évolué significativement entre 2011-12 et 2014-15. Les moyennes par variable et par année sont présentées dans des tableaux. Les statistiques de test ne sont pas reprises dans leur entièreté. Nous avons simplement indiqué si une évolution était significative ou non (et si oui, à quel seuil) ainsi que les tailles d'effets. Des lettres souscrites indiquent également si les différences d'année en année sont significatives ou non. Chaque monographie se termine par une brève conclusion. Le lecteur pressé

peut passer directement au point 5 (p. 63) qui présente une analyse transversale de ces monographies.

4.1. L'école A

L'école A est au départ une école professionnelle fondée durant la première guerre mondiale, dans le souci de former une élite capable de faire face à l'après-guerre. Les sections de l'époque étaient l'électricité et le travail du fer et du bois. Quelques années plus tard, une section technique s'ouvre. Vers 1980, une fusion avec un autre établissement apporte des sections d'enseignement de transition en sciences-économiques et langues modernes ainsi qu'une nouvelle section professionnelle de travaux de bureau. Le bâtiment actuel, construit de briques est empreint de cette histoire et ressemble quelque peu à un bâtiment industriel du 19ème siècle.

En 2012, l'établissement compte un peu plus de 600 élèves et près de 60 enseignants. Il propose de l'enseignement général, avec un 1er degré différencié, ainsi que de l'enseignement technique (de transition et de qualification) et professionnel. Il accueille beaucoup plus de garçons (75%) que de filles (25%). La proportion de primo-arrivants est importante et il s'agit d'une spécificité majeure de cet établissement appartenant à la classe 1 d'encadrement différencié. La différence socio-économique entre les élèves de 6ème et les élèves de 1ère est la plus importante de notre échantillon, les élèves du troisième degré ayant un niveau socio-économique supérieur à celui des élèves du premier degré. Les

taux de redoublement scolarisé, généré et accueilli ¹¹ sont proches de la moyenne de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais le taux d'élèves en retard de plus d'un an est sensiblement plus élevé que dans les autres écoles. Le taux de redoublement internalisé est quant à lui faible.

4.1.1. Le PGAED : élaboration

L'ensemble de l'équipe pédagogique a été convoqué pour un moment de travail dédié à l'élaboration du PGAED. Septante-cinq pourcents de l'équipe a contribué à ce travail. Les enseignants ont été répartis par degré et en sous-groupes. Le travail s'est réalisé à partir d'une grille d'autoévaluation proposée par le SeGEC ¹² (présentée en Annexe n°6), mais « *complètement retravaillée* » par la direction. Tous les enseignants ont complété cette grille. Les sous-groupes ont ensuite analysé les résultats. Les résultats ont servi à l'élaboration des axes de travail, en reprenant les 5 objectifs communs aux différents sous-groupes de travail. Les actions concrètes à mener pour atteindre les objectifs ont quant à elles été pensées en Assemblée Générale (AG)¹³ sur base des résultats de chaque sous-groupe d'enseignants. Les enseignants ont approuvé les actions envisagées,

sans réaction particulière. Le Pouvoir Organisateur (PO)¹⁴ a alors approuvé le PGAED réalisé par l'équipe. Au final, six axes de travail ont été retenus. Ils sont repris dans le Tableau 1.

L'école A a choisi de se fixer l'amélioration de la maîtrise du français comme objectif, en renforçant la remédiation au 1er degré ainsi que l'encadrement méthodologique au 2ème degré et en offrant un soutien particulier aux professeurs de français. L'amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement est également souhaitée. L'établissement choisit ici de désigner une préfète d'éducation pour coordonner l'action des éducateurs et de renforcer le cadre éducatif pour mieux assurer un suivi individualisé, notamment dans la gestion des absences. Ensuite, le renforcement du soutien scolaire et pédagogique aux élèves en difficulté est également retenu comme axe et les actions concrètes envisagées sont la création d'études obligatoires, de remédiations, de tutorat, et la réduction de la taille des groupes classe. Un service de mentorat pour les jeunes enseignants est également envisagé, ainsi qu'un centre cybermédia pour les enseignants et les élèves. L'amélioration du climat scolaire n'est pas explicitement reprise.

¹¹ Cf. Annexe n°2 pour une explicitation de ces données extraites du TABOR.

¹² Le SeGEC est le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, une asbl ayant pour objectif d'aider les établissements scolaires (du réseau libre subventionné catholique) et leurs pouvoirs organisateurs (PO) à remplir leur mission.

¹³ L'Assemblée Générale des professeurs se réunit plusieurs fois par an pour discuter de l'organisation de l'école et pour élaborer des projets.

¹⁴ Le Pouvoir Organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Tableau 1. Axes retenus par l'école A

Objectifs selon les quatre thématiques	
Amélioration de la maîtrise du français	
<i>Améliorer le degré de maîtrise du français</i>	✓
Amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement	
<i>Augmenter la motivation scolaire</i>	✓
<i>Combattre l'absentéisme</i>	✓
Amélioration du climat scolaire (établissement & classe)	
Renforcement du soutien scolaire et pédagogique auprès des élèves en difficulté	
<i>Augmenter la qualité des apprentissages</i>	✓
<i>Accompagnement spécifique des enseignants¹⁵</i>	✓
<i>Remédier au manque de travail</i>	✓

4.1.2. Le PGAED : mise en œuvre et suivi

Au final, six axes de travail ont été retenus. Parmi les actions concrètes envisagées pour atteindre les objectifs, certaines ont, selon la direction, bien fonctionné, d'autres non et beaucoup ont été adaptées au fil des années, en fonction des besoins. Pour elle, « les projets qui ont porté leur fruits sont ceux qui ont été portés par un enseignant qui a su fédérer autour de lui et qui connaissait les raisons de ces actions ». Par exemple, pour l'axe visant à « améliorer le degré de maîtrise du français », axe essentiel dans cette école qui accueille tant de primo-arrivants¹⁶, des remédiations en français figuraient parmi les actions concrètes envisagées.

La remédiation a été mise en œuvre dès le début de l'année scolaire 2011-12. Cette année-là, près de 100 heures sur les 170 octroyées via l'encadrement différencié y sont consacrées. Au 1er degré, la personne en charge de la remédiation dans ce degré a de nombreuses heures consacrées à la remédiation dans son horaire et collabore beaucoup avec les autres enseignants. Au second et troisième de degré, différents enseignants ont des heures de remédiation dans leur horaire, mais ils s'investissent peu dans cette fonction. Par ailleurs, la remédiation est organisée pendant les heures de cours et nécessite une communication importante entre l'enseignant chargé du cours de français et l'enseignant chargé de la remédiation. Au

¹⁵ Il s'agit ici d'un axe qui a été rajouté par le Conseil d'Entreprise (organe constitué de représentants de l'employeur et du personnel dont l'objet est de favoriser le développement harmonieux des relations de travail).

¹⁶ Plus de 11% des élèves alors que la moyenne de la Fédération Wallonie Bruxelles est de 0.4%.

terme de cette première année de mise en œuvre, la remédiation en français n'avait donc pas apporté les résultats escomptés, essentiellement parce que les heures de remédiation ont été perçues par certains enseignants comme une façon de combler leur horaire, que la communication avec l'enseignant chargé du cours de français n'était pas toujours suffisante et que cette fonction n'était, à première vue, pas « *professionnalisée* » par tous les enseignants. Il faut entendre ici que la direction parle d'enseignants qui ne se sont pas investis dans une réflexion autour de la pratique de remédiation.

Comme pour l'ensemble des dispositifs mis en œuvre dans cet établissement, l'équipe de direction a été très à l'écoute des enseignants et la situation a été analysée de façon qualitative. Selon la direction, les indicateurs objectifs ne reflètent en effet pas toujours la réalité du terrain. La direction a alors organisé diverses réunions d'équipe. Ensemble, la direction et les enseignants ont identifié que certaines difficultés provenaient du profil particulier des élèves primo-arrivants alors que d'autres relevaient des aspects pédagogiques et didactiques. Face à des élèves de 12 ou 13 ans ne sachant ni lire ni écrire, les enseignants du premier degré se sentaient démunis. La logopède faisant partie de l'école est intervenue pour outiller les enseignants. Un instituteur primaire a également été engagé. Progressivement, entre 2011-12 et 2014-15, les 100h consacrées sont devenues 30h. Dans les classes où le besoin de travailler la maîtrise du français se fait le plus sentir, c'est à dire les classes accueillant le plus d'anciens primo-arrivants, le cours de français est

dédoublé selon des groupes de besoins ou de niveau. L'enseignement est différencié. Tous les élèves d'une classe ont le même examen de français en fin d'année mais, pour une même compétence, les textes choisis sont différenciés et les élèves plus fragilisés ont une heure de français supplémentaire.

Si chaque action concrète mise en œuvre est analysée de façon qualitative par la direction, le rapport de suivi du PGAED reflète difficilement cette analyse. Dès la première année, l'élaboration du rapport de suivi du PGAED a été confiée à une enseignante qui a 5 heures dans son horaire pour coordonner l'ensemble des projets du PGAED, mais qui au moment de la rédaction du rapport de suivi ne connaissait pas pleinement le PGAED initial. Cette même personne a réalisé les rapports suivants. Pour la direction, les données chiffrées ne reflètent pas la réalité de terrain de l'établissement. En première différenciée par exemple, les taux de réussite au CEB ne reflètent pas l'important travail qualitatif mis en œuvre dans l'établissement autour de la maîtrise du français et avec des élèves primo-arrivants qui réalisent pourtant d'importants progrès. Les enseignants peuvent, par exemple, percevoir une amélioration de l'engagement face à l'écrit ou observer qu'un élève incapable de comprendre un texte est ensuite capable d'extraire le sujet principal d'un texte, même si la compréhension n'est que superficielle. Ce type de progrès ne se marquerait pas dans les résultats à des épreuves externes. Le taux d'élèves libre a diminué depuis 2011 et au premier degré, le nombre de renvoi est passé de 60 à moins de 20 par an pour une population qui a augmenté

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

de 150 élèves. Pour la direction, « *on n'a jamais peur de se remettre en question et le rapport de suivi du PGAED n'est pas un outil particulièrement intéressant* ».

4.1.3. Soutien aux pratiques pédagogiques

L'année scolaire durant laquelle le PGAED a été élaboré c'est un directeur qui était en fonction. Dans le courant de l'année scolaire suivante (2011-12), le directeur a quitté l'établissement pour d'autres fonctions et c'est la sous-directrice qui est devenue directrice. Celle-ci est toujours en fonction. L'année scolaire 2012-13, un nouveau sous-directeur entre en fonction, mais celui-ci ne restera qu'une année. L'année scolaire 2013-14 se déroule sans sous-direction et ce n'est que durant l'année scolaire 2014-15 qu'une enseignante faisant partie de l'équipe pédagogique depuis 2005 prend une fonction de sous-direction à temps partiel.

Au sein de l'équipe éducative, certains enseignants assurent des fonctions de coordination et disposent de quelques heures dans leur horaire pour réaliser cette coordination. Il existe des coordinations par discipline ou par thème, pour certains projets notamment ou pour la remédiation. Une personne est également chargée de la coordination de l'ensemble des projets issus du PGAED.

Une enseignante nous indique que lorsqu'un projet est accepté par la direction, ce n'est pas « *holé holé. On a des réunions avec la direction, au départ c'est toutes les semaines. On fait un bilan, on voit comment on pourrait améliorer. En fin d'année, il y a un bilan, la direction nous demande de compléter un document,*

puis on fixe un rendez-vous et on discute, des freins rencontrés par exemple... ». Les objectifs des différents projets sont définis au départ avec la direction. Ensuite, lorsque des embûches sont entrevues, il y a des ajustements et réorientations. La direction indique que « *les enseignants sont autonomes et que la direction est là au cas où, pour superviser et que tout se passe bien. Je pense que cela fonctionne bien comme cela* ».

Le travail collaboratif se met en place essentiellement autour de certains projets. La direction ressent de façon assez nette que les projets qui ne fonctionnent pas sont des projets menés par des personnes travaillant de manière isolée, sans échanger avec leurs collègues. Comparativement, une des coordinatrices « *ne fait rien seule, réunit son équipe, écoute puis essaie de rassembler les idées et les infos et elle produit quelque chose, elle re-propose* ». La différence en termes de résultats est sensible, selon la direction. Cette coordinatrice indique qu'autour d'un projet, les enseignants « *ont appris à se réunir et à échanger. Ça n'existait pas avant, même si on faisait partie de la section qui communiquait le plus... Cela a mis un cadre, une structure, on fait partie de tel projet* ». D'autre part, lorsque la direction reçoit, en réponse à un appel à projets proposé à l'équipe enseignante, des propositions se recoupant, elle encourage les personnes concernées à collaborer, même si ces personnes n'avaient jamais travaillé ensemble auparavant.

Des réunions plus globales de coordination, en présence des coordinateurs de projets, de la coordinatrice PGAED et de la direction,

sont organisées deux fois par an, en général en janvier et en juin. Selon la directrice, il faudrait plus de réunions de ce type.

La direction indique que certaines difficultés sont récurrentes lors des réunions de coordination. Les enseignants, mis à part ceux de français, « *ne sont pas encore au point de s'échanger leurs cours* ». Un enseignant nous a par ailleurs précisé que, lors des réunions de coordination avant chaque bulletin, « *on ne parle pas des points ou de la discipline, mais de ce qui est mis en place dans la section* ». Autour de certains projets, des enseignants peinent à mobiliser leurs collègues directement concernés car ceux-ci n'accrochent pas au projet. Certains enseignants seraient même plutôt défaitistes, voire déterministes, tenant un discours du type « *de toute façon, avec ce type d'élève...* ». Malgré tout, selon la direction et une coordinatrice, l'élaboration et la mise en œuvre du PGAED auront été une occasion pour un travail collectif plus large.

La direction perçoit son rôle, dans le cadre du PGAED notamment, comme une forme de supervision, mais « *sûrement pas pour diriger. Je pense qu'il faut permettre aux gens de se réaliser* ». Elle explique donner des ressources au sens large, en suscitant les qualités des uns et des autres de façon à faire émerger des projets. Certains projets émanent de la direction, comme la remédiation ou l'engagement d'une logopède, mais d'autres sont initiés par les enseignants sur base d'un appel à projet annuel.

Un enseignant nous explique, concernant la guidance pédagogique, que l'« *on peut*

se tourner vers les collègues ». Il y a aussi une cellule mentorat qui accompagne les jeunes enseignants et un chargé de mission pédagogique (un enseignant par degré) qui fait le relais entre les enseignants et la direction ou entre les enseignants et le conseiller pédagogique. L'enseignant précise que « *on n'a pas la pression d'aller vers la direction pour dire qu'on a un problème avec un cours, on va vers ce collègue* ». La direction indique néanmoins que « *pour l'instant, on va là où c'est plus facile* », renvoyant au fait qu'il y aurait un manque de formation pour permettre la réussite de certains projets. Les personnes en charge des projets ne participent pas nécessairement à des formations, mise à part l'équipe du premier degré, « *particulièrement ouverte et dynamique* ». Selon la direction, « *avoir des outils supplémentaires serait intéressant* ».

Concernant la standardisation, certains manuels sont communs à différents enseignants, comme en mathématique ou en néerlandais. Une enseignante nous indique que les enseignants « *travaillent les mêmes compétences, qu'il y a des classes pour lesquelles c'est le même examen en fin d'année* », mais que ça ne fonctionne pas toujours. Pour les professeurs de français, des outils ont été construits et rendus accessibles à tous via une pédagogothèque.

4.1.4. Evolution des indicateurs concernant les élèves

L'évolution des indicateurs concernant les élèves est présentée dans le Tableau 2. Chaque indicateur correspond à un score pouvant aller de 0 au minimum à 4 au maximum. Nous mentionnons ici,

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

par année scolaire, les moyennes et les écarts-types pour l'ensemble des élèves, tous degrés confondus. Il s'agit donc de moyennes permettant des comparaisons de cohortes d'élèves. Dans la partie haute du tableau (les 14 premières lignes), nous avons regroupé les différentes variables liées au climat scolaire ainsi que les pratiques pédagogiques.

Nous observons d'abord, parmi les pratiques pédagogiques, un mouvement significatif de la guidance perçue par les élèves. Il ne s'agit néanmoins pas d'une réelle évolution positive, la moyenne de 2014-15 ne diffère pas de celle de 2011-12. Nous n'observons donc pas de mouvements significatifs concernant les pratiques pédagogiques lorsque les degrés sont confondus.

Concernant les variables liées au climat scolaire, le seul mouvement significatif est celui que l'on peut observer pour la propreté et le confort. Il doit néanmoins être considéré avec précaution. La moyenne de 2014-15 diffère de celle de 2011-12, mais la progression n'est pas constante entre 2011 et 2015, il pourrait s'agir d'un mouvement isolé sur l'année 2014-15. La satisfaction relative à l'établissement fluctue mais au final, la moyenne de 2014-15 ne diffère pas de celle de 2011-12. Globalement, le climat

scolaire évolue très peu, à l'exception de la propreté et du confort.

Dans la partie basse du tableau (les 9 dernières lignes), nous n'observons pas d'évolution significative concernant les variables motivationnelles, l'engagement des élèves, l'absentéisme ou le risque d'abandon. La valeur attribuée à l'apprentissage fluctue de manière significative, mais il ne s'agit pas d'une progression constante. La moyenne chute en 2013-14, puis remonte en 2014-15 pour atteindre une moyenne qui ne diffère pas de celle observée en 2011-12.

4.1.5. Conclusion

Les variables propres au climat scolaire n'ont pas évolué depuis la mise en œuvre du PGAED. Cet aspect, bien que jugé essentiel par la direction, ne figurait pas spécifiquement dans les axes du PGAED. Le climat a, nous dit-on, essentiellement été travaillé quelques années avant la mise en œuvre du PGAED, lorsque celui-ci n'était pas du tout perçu comme propice aux apprentissages, de nombreux actes d'indiscipline, voire de violence étant rapportés. Durant les années de mise en œuvre du PGAED, il s'agissait davantage de maintenir un climat serein et de continuer à lutter contre l'absentéisme.

Tableau 2. Évolution des indicateurs élèves pour l'école A

	Année 2011-12			Année 2012-13			Année 2013-14			Année 2014-15		
	N ¹⁷	M	ET	N	M	ET	N	M	ET	N	M	ET
Pratiques pédagogiques												
Autonomie n.S. ($\eta^2 = .001$)	558	1,91A	0,77	160	1,92a	0,77	167	1,96a	0,76	312	1,83a	0,78
Gestion classe n.S. ($\eta^2 = .004$)	553	2,63A	0,88	159	2,64a	0,91	163	2,65a	0,88	288	2,66a	0,95
Guidance * ($\eta^2 = .014$)	558	2,41A	0,78	160	2,45ab	0,77	167	2,53b	0,83	308	2,43ab	0,78
Inégalité traitement n.S. ($\eta^2 = .006$)	558	1,53A	0,85	160	1,56a	0,88	167	1,40a	0,80	308	1,48a	0,93
Soutien n.S. ($\eta^2 = .002$)	557	2,45A	0,85	159	2,46a	0,90	167	2,46a	0,90	304	2,45a	0,91
Propreté confort *** ($\eta^2 = .038$)	530	1,81A	0,92	147	1,69a	0,89	156	1,78a	0,96	287	2,10b	0,86
Coherence règles n.S. ($\eta^2 = .004$)	535	2,59A	0,93	150	2,57a	0,98	158	2,59a	0,99	277	2,69a	0,91
Victimisation n.S. ($\eta^2 = .010$)	538	0,67A	0,87	154	0,84a	0,97	155	0,61a	0,86	297	0,69a	0,88
Harcelement n.S. ($\eta^2 = .007$)	538	0,46A	0,74	153	0,53a	0,85	156	0,39a	0,69	296	0,46a	0,75
Sanctions n.S. ($\eta^2 = .008$)	502	0,99A	1,03	135	1,08a	1,09	147	0,89a	1,05	283	1,04a	1,05
Sentiment appartenance * ($\eta^2 = .012$)	535	2,18Ab	0,89	151	2,20ab	0,87	157	2,09a	0,97	291	2,35b	0,91
Sentiment sécurité n.S. ($\eta^2 = .003$)	535	2,77A	0,81	151	2,74a	0,84	157	2,80a	0,80	282	2,89a	0,85
Satisfaction ** ($\eta^2 = .021$)	506	2,39Ab	0,90	135	2,37ab	0,84	151	2,27a	0,92	270	2,57b	0,86
Violence perçue n.S. ($\eta^2 = .001$)	536	1,63A	1,08	153	1,62a	1,06	157	1,62a	1,16	288	1,70a	1,07
Sentiment compétence général n.S. ($\eta^2 = .008$)	522	2,79A	0,72	144	2,84a	0,74	154	2,87a	0,76	272	2,85a	0,73
Sentiment compétence français n.S. ($\eta^2 = .009$)	530	2,67A	0,91	148	2,65a	0,97	155	2,78a	0,99	276	2,83a	0,89
Valeur attribuée apprentissage *** ($\eta^2 = .030$)	523	2,76A	0,69	144	2,78ab	0,74	153	2,62b	0,65	287	2,85a	0,76
Engagement comportemental n.S. ($\eta^2 = .005$)	505	2,70A	0,61	136	2,66a	0,65	147	2,72a	0,65	293	2,77a	0,62
Engagement cognitif n.S. ($\eta^2 = .009$)	499	2,46A	0,73	136	2,39a	0,75	144	2,52a	0,80	276	2,55a	0,80
Engagement émotions positives n.S. ($\eta^2 = .006$)	515	2,29A	0,81	138	2,27a	0,85	153	2,27a	0,87	287	2,37a	0,93
Engagement émotions négatives n.S. ($\eta^2 = .004$)	514	1,10A	0,82	137	1,08a	0,87	153	1,18a	0,88	287	1,14a	0,89
Absentéisme n.S. ($\eta^2 = .008$)	500	0,48A	0,70	133	0,40a	0,65	147	0,54a	0,78	289	0,41a	0,67
Risque abandon n.S. ($\eta^2 = .010$)	500	0,96A	0,84	133	0,96a	0,87	147	0,88a	0,75	278	0,92a	0,96

¹⁷ N = nombre d'élèves ayant complété le questionnaire, M = score moyen, ET = écart-type

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Dans les axes du PGAED, figuraient essentiellement des objectifs liés à la qualité des apprentissages, une augmentation de la motivation, une remédiation au manque de travail des élèves et un meilleur accompagnement des enseignants. Une importante réflexion a notamment été menée concernant la façon d'organiser les remédiations en français. Les enseignants ont été guidés, outillés, et l'enseignement du français s'est progressivement différencié davantage. On peut penser que cette attention particulière portée à l'enseignement du français a pu être bénéfique aux élèves les plus faibles ne maîtrisant pas du tout la langue française. Il nous est néanmoins impossible de lier ces actions aux variables qui ont été mesurées auprès de l'ensemble des élèves, telles que les pratiques pédagogiques perçues, le sentiment de compétence ou la valeur attribuée aux apprentissages. Ces variables n'ont globalement pas évolué.

L'engagement et l'absentéisme ne semblent pas avoir évolué positivement selon les résultats au questionnaire complété par les élèves, même si des actions menées pour lutter contre l'absentéisme, essentiellement l'engagement d'une préfète pour coordonner l'action des éducateurs, l'engagement d'une enseignante à mi-temps et la création d'un dispositif d'accrochage scolaire, ont été menées. Pour la direction, des changements ont tout de même eu lieu, le nombre de renvois ayant par exemple diminué. On pourrait ici s'interroger quant au seuil de tolérance de l'établissement avant de renvoyer un élève.

La direction assure que les critères n'ont certainement pas été revus à la baisse, ces critères seraient même plus stricts qu'il y a plusieurs années.

4.2. L'école B

Cet établissement a plus de 160 ans. Au départ, il était exclusivement réservé aux filles et l'inscription des garçons n'a été autorisée qu'à partir de 2005. Aujourd'hui encore, le sexe féminin est largement plus représenté que le sexe masculin dans l'établissement, qu'il s'agisse de l'équipe pédagogique (85%) ou des élèves (68%). Le bâtiment, en carré et avec une cour centrale, peut difficilement cacher son âge. Des couloirs amplement vitrés permettent de voir la cour intérieure lorsque l'on se déplace dans le bâtiment. Lorsque l'on entre dans la bibliothèque, l'odeur de bois et de cire est omniprésente et le parquet craque sous les pas. D'autres pièces, la salle des professeurs par exemple, ont été modernisées, ce qui confère à l'ensemble un certain contraste. Autour de l'établissement, les petits commerces et les restaurants sont nombreux, tous empreints d'une même culture étrangère.

Cet établissement comporte deux implantations toutes proches l'une de l'autre, accueille près de 600 élèves et compte près de 60 enseignants¹⁸. L'enseignement proposé est soit général, soit technique de qualification ou professionnel. L'école fait partie de la classe d'encadrement différencié 1 et, dans le TABOR, a l'indice socio-économique moyen

¹⁸ Toujours selon les données TABOR de 2012.

le plus faible. Par rapport aux moyennes de la Fédération Wallonie Bruxelles, le taux de redoublement accueilli est légèrement plus faible alors que les taux d'élèves en retard sont sensiblement plus élevés.

4.2.1. Le PGAED : élaboration

Pour l'élaboration du PGAED, une enquête a été réalisée auprès des enseignants et auprès des élèves à partir du questionnaire proposé par le SEGEC. Une partie concernant l'évaluation de ce qui était déjà existant dans le cadre de la discrimination

positive a été ajoutée. Les résultats de cette enquête ont été analysés par une équipe composée de 5 coordinatrices et présentés en AG. Les avis des enseignants et des élèves convergeaient vers un souhait d'améliorer le cadre de travail et la maîtrise du français. Entre octobre 2009 et mars 2010, les axes prioritaires, au nombre de trois, ont été définis par l'équipe de coordination et la direction (voir Tableau 3). Un appel a ensuite été lancé à l'équipe afin que les enseignants se positionnent par rapport aux différents projets proposés.

Tableau 3. Axes retenus par l'école B

Objectifs selon les quatre thématiques	
Amélioration de la maîtrise du français	
<i>Améliorer la maîtrise du français comme outil de réussite et d'insertion sociale</i>	✓
Amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement	
Amélioration du climat scolaire (établissement & classe)	
<i>Améliorer le cadre de travail</i>	✓
Renforcement du soutien scolaire et pédagogique auprès des élèves en difficulté	
<i>Accompagner l'élève en difficulté scolaire</i>	✓

Pour améliorer la maîtrise du français, l'école B choisit de mettre en place des activités auxquelles les élèves participent sur base volontaire, en dehors des heures de cours, telles qu'un club de lecture, des tables de conversations et une chorale. L'amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement n'est pas explicitement choisie. Concernant l'amélioration du climat scolaire, l'école B souhaite améliorer l'isolation thermique et acoustique et rendre les locaux de classe ainsi que les espaces communs plus fonctionnels,

lumineux et agréables à vivre. Enfin, concernant le renforcement du soutien scolaire et pédagogique aux élèves en difficulté, l'établissement opte pour des remédiations, des cours de méthode de travail pour les plus jeunes ainsi que du tutorat.

4.2.2. Le PGAED : mise en œuvre et suivi

Début de l'année scolaire 2011-12, la coordinatrice du PGAED organise une réunion et fait appel à l'équipe de recherche autour de la question de

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

l'évaluation des actions envisagées qui est, selon elle, la tâche la plus complexe concernant le PGAED. Pour elle, « *il s'agit d'une approche de type management dont nous ne connaissons que très peu les ficelles* », même si nous sommes familiers de l'évaluation des progrès des élèves. Par exemple, concernant un atelier proposé sur base volontaire, en activité parascolaire et basé sur le plaisir d'apprendre, « *faut-il évaluer la fréquentation de l'atelier, des statistiques de réussite des élèves inscrits, la satisfaction des élèves... quels critères utiliser et sous quelle forme les évaluer* » ?

En septembre 2012, une journée pédagogique a été organisée autour du PGAED. Les différents projets et partenaires extérieurs ont été présentés en « *appelant les enseignants à l'aide* » pour mettre en œuvre ces projets. Moins de 10 personnes ont réagi à l'appel. Selon la direction, cela peut se comprendre comme un essoufflement général. L'équipe éducative aurait été perturbée par le changement de direction puis mobilisée par la réécriture du Règlement d'Ordre Intérieur et du Règlement Général des Études.

Au cours de l'année 2011-12, « *hormis présenter les ateliers lors de la journée pédagogique en septembre, il n'y a plus eu de grande messe autour du PGAED* », explique la direction. Tout le monde a été invité à s'impliquer lors de la mise en route, puis il y a eu des mises au point (état d'avancement, mise en place) lors des journées pédagogiques. En tout, cela correspond à 5 ou 6 réunions en une année scolaire et demi.

Les années suivantes, la quasi-totalité des moyens de fonctionnement octroyés par l'encadrement différencié ont été utilisés à l'amélioration du cadre de vie. Des classes ont été repeintes, de très vieux luminaires ont été remplacés. Les estrades surmontées de vieux tableaux ont été remplacées par des tableaux réglables en hauteur. Les actions concrètes envisagées pour améliorer la maîtrise du français, telles qu'une chorale, un club média, un club lecture ou des tables de conversations, ont été mises en œuvre sous forme d'activités extra-scolaires non obligatoires. La chorale a suscité chaque année l'intérêt d'une vingtaine d'élèves, les tables de conversations entre une quinzaine et une trentaine d'élèves, le club média entre une dizaine et une vingtaine d'élèves. Pour la direction, une action doit être mise en œuvre au moins 2 ans avant que l'on puisse réellement évaluer les effets de celle-ci. La chorale a été maintenue 3 ans puis a été arrêtée, faute de participation des élèves. Le club lecture a été très rapidement modifié en club de jeu. Des légers ajustements ont été apportés à l'organisation de ces actions, mais l'idée de base de proposer des activités extrascolaires sur base volontaire pour susciter le plaisir d'apprendre a été maintenue. Un enseignant s'interroge, et indique « *qu'il faudrait que l'on comprenne pourquoi ils ne viennent pas le mercredi après-midi* ». Concernant un autre projet, celui du journal de l'école, une enseignante nous explique que chaque année elle se dit « *que les élèves voudront participer au journal, mais non... on termine la 3ème année, mais on peut le maintenir et y croire, ça peut venir petit à petit...* ». Pour

la direction, actuellement, le journal « *vit bien* ». Il n'est donc pas toujours simple d'obtenir l'engagement des élèves dans de tels projets. Un autre enseignant animant un atelier nous explique également que durant l'année 2013-14, son atelier (le club jeu) a été « *victime de son succès, le groupe s'est effondré. Lorsqu'il y a 18 inscrits, c'était devenu une classe, pas un groupe d'animation... On ne sait pas animer un groupe de 18... C'est devenu une classe, un cours, il n'y avait pas de synergie, impossible de développer quelque chose de ludique. Petit à petit, ils ont cessés de venir... Le groupe existe toujours mais compte 3, 4 élèves* ».

Les actions concrètes envisagées concernant l'accompagnement des élèves en difficulté ont été mises en œuvre à travers des études dirigées et du tutorat Schola. À partir de 2013, s'ajoute aux remédiations collectives la possibilité de prendre en charge les élèves de façon individuelle, sous forme de coaching scolaire, dans un local dédié à cet effet. Deux personnes sont engagées pour cela. Cet accompagnement individuel a concerné entre 20 et 40 élèves par année au départ, puis près de 100 élèves à partir de 2013-14. Des ateliers thématiques, par exemple sur l'organisation et la planification de l'étude pour les examens, ont été ouverts le mercredi après-midi pour des groupes de 10-15 élèves. En 2013-14, à l'initiative d'une enseignante sensibilisée à la problématique et ayant suivi des formations spécifiques, la « bulle », un dispositif interne à l'établissement qui permet aux élèves en crise émotionnelle de prendre du recul et d'être entendus avec bienveillance, voit le

jour. Les actions concrètes mises en œuvre pour accompagner les élèves en difficulté ont donc évolué dans le temps.

Les rapports de suivi ont toujours été réalisés par la direction. De 2012 à 2014, la coordinatrice du PGAED ne s'est progressivement plus impliquée autant que la première année de mise en œuvre des projets. Selon la direction, « *cela n'a pas pris* ». Des tensions interpersonnelles ont été vécues entre les différents coordinateurs de l'établissement et avec la coordinatrice du PGAED. C'est alors la direction qui a réalisé les rapports de suivi. L'année scolaire 2014-15, un autre enseignant devient coordinateur des projets PGAED et réalisera le rapport de suivi. Selon lui, ce document est rédigé de sorte à faire le point sur ce qui a été fait ou non, plus qu'une prise de recul sur l'intérêt ou l'impact des différentes actions mises en œuvre. La direction s'interroge également sur la pertinence de ce rapport.

4.2.3. Soutien aux pratiques pédagogiques

La direction actuelle est en fonction depuis 2009 et l'école fonctionne également avec une sous-direction. La personne occupant la fonction de sous-direction a changé durant l'année scolaire 2012-13, cette personne occupant la même fonction dans un autre établissement. Un nouveau sous-directeur a été désigné, mais a été absent pour raisons médicales de très longues périodes sur toute l'année scolaire. L'année scolaire 2013-14 a vu le retour de la personne occupant la sous-direction précédemment et nommée dans l'école. L'école a alors fonctionné tacitement durant une année scolaire avec deux personnes

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

occupant la sous-direction, en répartissant les fonctions de ces deux personnes selon les deux implantations de l'école. L'année scolaire 2014-15, un des sous-directeurs a repris ses fonctions d'enseignant et l'école fonctionne avec un seul sous-directeur.

Lorsque l'on questionne la directrice concernant son rôle dans le suivi du PGAED, elle répond que son rôle principal est de « *donner des ressources* », de « *piloter* » tout en s'assurant que « *l'autre garde le sentiment d'être acteur* ». Dans les premières années de mise en œuvre des projets, les principaux problèmes rencontrés seraient logistiques (besoin de locaux, matériel...).

Cet établissement fonctionne avec deux systèmes de coordination, l'un désigne des coordinateurs selon les sections et certains projets, l'autre selon les degrés. L'équipe de coordination des degrés est composée de 5 personnes, dont une qui anime l'équipe (et dispose d'heures à son horaire pour le faire) et c'est également cette équipe qui assure la coordination du PGAED. Pourtant, dès 2011, la direction constate que « *cet organe est en souffrance de désinvestissement* ». D'autre part, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, des tensions interpersonnelles se sont installées. Qu'il s'agisse des postes de coordinateur ou de responsable d'un projet, « *l'implication est toujours sur base volontaire* », nous explique la direction. Parmi les enseignants responsables, certains seraient plus proactifs, une enseignante « *sentant que cela n'allait pas, est venue faire clignoter le feu orange rapidement pour expliquer qu'il n'y avait qu'une élève [participant à l'activité]* ». Actuellement, une dizaine

de coordinateurs assurent différentes missions, sans que cela ne soit calqué sur les degrés. Une personne, par exemple, dispose de 13h de coordination à son horaire et assure notamment la coordination des projets PGAED, les horaires, un groupe de réflexion sur la transmission des valeurs de l'école, un travail autour de la réforme du premier degré, le passage vers le bulletin électronique et les mises à jour du portail web de l'école.

Concernant le travail collaboratif, une enseignante nous explique qu'il y a pas vraiment de collaboration entre enseignants, que « *ce serait plutôt un soutien* ». Quand on demande à une autre enseignante si le PGAED a encouragé une collaboration, elle répond « *au début oui, avec les profs de français... ils avaient beaucoup de motivation pour envoyer des élèves aux ateliers, ils donnaient des listes. Il y avait beaucoup de frein de la part des élèves, les profs ont beaucoup poussé...* ». Une autre enseignante indique que « *cela ne s'est pas ressenti sur le terrain. Les gens ont même l'impression de moins travailler ensemble. Avant, des heures étaient prévues pour cela dans les horaires, mais ça a disparu* ». Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (cf. Annexe n°7) indiquent que les enseignants de cet établissement collaborent entre eux en moyenne entre 2 et 3 fois par an.

Lorsque l'on demande à une enseignante si les discussions pédagogiques sont fréquentes avec la direction, elle nous répond « *peut-être que nous on n'a pas toujours le temps... on est dans un rythme où tout s'enchaîne tout le temps, on est dépassé par le planning... le rythme est*

très dense parfois on oublie qu'il faudrait prendre le temps. La direction avec ses montagnes administratives, c'est souvent le rush ». Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils ont l'impression d'être soutenus, certains répondent oui, d'autres non. Et quand on leur demande s'ils ont l'impression de recevoir des lignes directrices concernant leurs actions pédagogiques, une enseignante répond « *non, pas vraiment au niveau pédagogique. Une série de problème s'est présentée à la direction, notamment des problèmes concernant les bâtiments, celle-ci s'est concentrée sur la résolution de ces problèmes... Maintenant, elle commence à aborder le côté pédagogique* ». Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (cf. Annexe n°7) indiquent que les enseignants de cet établissement, comme ceux des autres établissements, ne reçoivent presque jamais de guidance pédagogique, c'est-à-dire qu'ils ne recevraient pas d'orientation de la part d'un coach ou d'exemples concrets concernant leurs pratiques pédagogiques et une façon de les faire évoluer.

4.2.4. Evolution des indicateurs concernant les élèves

L'évolution des indicateurs concernant les élèves est présentée dans le Tableau 4. Chaque indicateur correspond à un score pouvant aller de 0 au minimum à 4 au maximum. Nous mentionnons ici, par année scolaire, les moyennes et les écarts-types pour l'ensemble des élèves, tous degrés confondus. Il s'agit donc de moyennes permettant des comparaisons de cohortes d'élèves.

Dans la partie haute du tableau (les 14 premières lignes), nous avons regroupé les différentes variables liées au climat scolaire ainsi que les pratiques pédagogiques. Nous pouvons voir que les pratiques pédagogiques n'ont pas évolué significativement entre 2011-12 et 2014-15. Par contre, des variables liées au climat évoluent légèrement et de façon positive de 2011-12 à 2014-15. C'est le cas de la violence perçue et du nombre de sanctions qui diminuent.

Dans la partie basse du tableau (les 9 dernières lignes), apparaissent les variables motivationnelles, l'engagement des élèves, l'absentéisme ou le risque d'abandon. Ces variables n'ont pas évolué. Une fluctuation significative est observée pour la valeur attribuée à l'apprentissage, mais il ne s'agit pas d'une évolution positive, la moyenne de 2014-15 ne différant pas de celle de 2011-12.

4.2.5. Conclusion

Une partie importante des moyens de fonctionnement octroyés grâce à l'encadrement différencié a été utilisé pour embellir le cadre de vie, ce qui correspondait à un des axes du PGAED. Cela ne se marque pourtant pas sur la perception que les élèves ont de la propreté et du confort au sein de l'établissement. Cela pourrait se comprendre par le fait que de nombreux travaux sont encore à réaliser pour que le bâtiment, qui n'est pas en bon état, soit entièrement rénové.

Un autre axe correspondait à l'amélioration de la maîtrise du français. Les actions

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

concrètes envisagées pour cela ont été menées, notamment, sous la forme de différents ateliers proposés en dehors des horaires scolaires et sur base volontaire. Certaines de ces actions ont été arrêtées, faute de participation des élèves et d'autres ont été organisées chaque année avec la participation de 20 à 30 élèves. Nous ne sommes pas en mesure de savoir si ces actions ont été bénéfiques pour les élèves qui y ont participé. Pour accompagner les élèves en difficulté, un troisième axe du PGAED, comprenant des études dirigées ainsi que tutorat Schola et du coaching scolaire ont été mis en place. À nouveau, nous ne sommes pas en mesure

de savoir si ces actions ont été bénéfiques pour les élèves qui y ont participé, mais les actions concernant les deux derniers axes mentionnés n'ont en tout cas pas eu d'impact sur les facteurs motivationnels et l'engagement global des élèves.

L'amélioration du climat ne figurait pas parmi les axes du PGAED, mais a légèrement évolué de façon positive, la violence perçue par les élèves et le nombre de sanctions ayant diminué. La direction estime que ce sont les moyens octroyés par l'encadrement différencié qui ont permis de maintenir un climat propice aux apprentissages.

Tableau 4. Évolution des indicateurs élèves pour l'école B

	Année 2011-12			année 2012-13			année 2013-14			année 2014-15		
	N ¹⁹	M	ET	N	M	ET	N	M	ET	N	M	ET
Pratiques pédagogiques												
Autonomie n.S. ($\eta^2 = .006$)	191	2,06A	0,62	331	1,97a	0,61	486	2,10a	0,64	420	2,09a	0,71
Gestion classe n.S. ($\eta^2 = .000$)	191	2,90A	0,86	328	2,86a	0,82	474	2,88a	0,83	398	2,90a	0,83
Guidance n.S. ($\eta^2 = .003$)	191	2,56A	0,73	332	2,55a	0,68	483	2,65a	0,70	416	2,58a	0,71
Inégalité traitement * ($\eta^2 = .008$)	191	1,11Ab	0,79	331	1,24ab	0,88	485	1,14ab	0,91	421	1,02a	0,83
Soutien n.S. ($\eta^2 = .001$)	191	2,65A	0,79	331	2,62a	0,78	481	2,65a	0,78	407	2,74a	0,80
Propreté confort * ($\eta^2 = .007$)	191	2,02A	0,79	327	1,81b	0,83	470	1,94ab	0,86	410	1,94ab	0,89
Coherence regles n.S. ($\eta^2 = .001$)	189	2,93A	0,84	321	2,83a	0,79	469	2,85a	0,85	390	2,88a	0,76
Sentiment d'appartenance n.S. ($\eta^2 = .003$)												
Sentiment sécurité * ($\eta^2 = .008$)	189	2,92Ab	0,70	321	2,78a	0,79	470	2,97b	0,78	400	2,94ab	0,78
Satisfaction n.S. ($\eta^2 = .000$)	185	2,58A	0,90	317	2,50a	0,80	456	2,52a	0,84	387	2,53a	0,79
Violence perçue * ($\eta^2 = .011$)	191	1,81Ab	0,92	330	1,83a	0,95	470	1,62b	0,97	397	1,54ab	0,98
Victimisation n.S. ($\eta^2 = .008$)	191	0,69A	0,75	327	0,62ab	0,76	469	0,59ab	0,77	411	0,52b	0,67
Harcelement n.S. ($\eta^2 = .005$)	190	0,42A	0,62	324	0,34a	0,55	476	0,35a	0,58	420	0,29a	0,54
Sanctions *** ($\eta^2 = .035$)	180	1,47A	1,01	322	1,05b	0,88	458	1,05b	0,98	402	0,98b	0,99
Sentiment de compétence générale n.S. ($\eta^2 = .002$)												
Sentiment de compétence français * ($\eta^2 = .008$)	191	2,84Ab	0,73	325	2,88a	0,75	461	2,82ab	0,83	395	2,73b	0,84
Valeur attribuée apprentissage *** ($\eta^2 = .021$)	191	2,99Ac	0,65	331	2,77bc	0,69	468	2,77b	0,51	421	2,87c	0,69
Engagement comportemental n.S. ($\eta^2 = .004$)												
Engagement cognitif n.S. ($\eta^2 = .006$)	182	2,58A	0,68	322	2,45a	0,67	456	2,58a	0,75	412	2,54a	0,74
Engagement émotions positives n.S. ($\eta^2 = .005$)	187	2,39A	0,77	323	2,24a	0,79	462	2,35a	0,76	416	2,29a	0,86
Engagement émotions négatives n.S. ($\eta^2 = .003$)	188	1,12A	0,76	325	1,15a	0,79	466	1,15a	0,83	423	1,16a	0,85
Absentéisme n.S. ($\eta^2 = .006$)												
Risque abandon n.S. ($\eta^2 = .004$)	178	0,25A	0,53	319	0,24a	0,46	455	0,33a	0,61	406	0,28a	0,59

¹⁹ N = nombre d'élèves ayant complété le questionnaire, M = score moyen, ET = écart-type

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

4.3. L'école C

L'école C est une école fière de son histoire et dont le projet éducatif actuel reste marqué par cette histoire. Cette école, fondée il y a plus de 150 ans, fait partie des collèges archiépiscopaux. Au 19^{ème} et jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle, les élèves accueillis dans l'école sont des privilégiés, issus de la bourgeoisie bruxelloise. Jusqu'en 1980, l'école n'accueille que des garçons. En 2001, l'école rejoint la liste des écoles auxquelles on octroie les moyens supplémentaires propres à la discrimination positive et, pour la première fois, c'est une femme qui devient directrice. L'actuel projet éducatif est empreint de valeurs évangéliques, humanistes et démocratiques. Le souhait de perpétuer la tradition spirituelle et pédagogique des fondateurs de l'école est réel. Pour la direction, il est « *indispensable que les enseignants adhèrent à ce projet* ». Certains enseignants ont la nostalgie de « *la grande époque* » de l'école et la discrimination positive a été difficile à accepter pour eux. Lors de notre première visite, nous avons été marqués par l'atmosphère qui se dégage de cette école située en plein cœur de la ville. L'immeuble moderne, conçu dans les années 70, est construit sous la forme de plateaux, de lignes droites, avec beaucoup d'homogénéité, certains éléments étant récurrents, et avec du béton brut. De cet immeuble, se dégage une certaine sérénité : il isole efficacement des bruits de la ville, accueille des œuvres d'art et est particulièrement propre, ce qui confère au lieu une certaine prestance.

L'école C, est la plus grande école de notre échantillon en nombre d'élèves (près de 900) et d'enseignants (près de 100). Elle

propose exclusivement un enseignement secondaire général et fait partie de la classe d'encadrement différencié 2. La stabilité de l'équipe enseignante est semblable à celle de l'ensemble des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais le nombre de nouveaux enseignants est important. Ceci s'explique par une légère augmentation du nombre d'élèves ainsi qu'un nombre important de départ à la retraite au début des années 2000. À ce propos, une enseignante présente dans l'école depuis 10 ans nous dira que « *c'est une équipe assez jeune, dans laquelle il y a beaucoup de mouvement. Les anciens essaient d'intégrer les jeunes pour construire ensemble* ». Au sein de l'équipe, le rapport entre nombre d'hommes et nombre de femmes est équilibré, plus équilibré même qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le nombre d'élève diminue sensiblement du 1^{er} au 3^{ème} degré et cette baisse en nombre d'élève s'accompagne d'une légère augmentation de l'indice socio-économique moyen. Dans cette école, les taux de redoublement scolarisé, généré et accueilli, ainsi que le taux d'élèves en retard de plus d'un an, sont sensiblement inférieurs à la moyenne de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Notons aussi que le taux de redoublement internalisé est particulièrement élevé.

4.3.1. Le PGAED : élaboration

Après un appel à candidature à l'ensemble des enseignants, un groupe de huit enseignants volontaires a été constitué et chargé d'élaborer le PGAED en collaboration avec la direction et les trois responsables de degré. Le travail de ce groupe s'est voulu en continuité avec les

différents projets qui avaient déjà été mis en place dans l'établissement (notamment lorsque l'établissement bénéficiait de la discrimination positive) afin de se baser sur les acquis, mais le groupe a également souhaité « faire le point » et analyser les besoins de l'établissement. Pour ce faire, un questionnaire servant de guide d'autodiagnostic (qui a été proposé dans le cadre d'une formation organisée par le SeGEC) a été complété par les enseignants du groupe de travail. Ce guide permet d'évaluer cinq aspects du fonctionnement de l'établissement: 1/ le leadership et une vision partagée, 2/ la stratégie de gestion, 3/ la politique du personnel, 4/ le partenariat avec des personnes extérieures et les ressources de l'établissement ainsi que 5/ les processus d'enseignement. Les réponses au questionnaire ont ensuite été analysées. Il s'est avéré que la plupart du temps les réponses tendaient vers des valeurs moyennes, ce qui n'a pas permis de dégager des tendances nettes d'insuffisance ou d'excellence sur les différents aspects abordés. Les réponses laissaient néanmoins apparaître, au sein des processus d'enseignement, une faiblesse du système d'évaluation. Un groupe de travail spécifique à l'évaluation (et indépendant du groupe PGAED) a alors été constitué au sein de l'école et des améliorations ont pu être mises en

œuvre. Le groupe de travail sur le PGAED décide quant à lui d'envisager huit axes de travail, mais travailler sur l'ensemble des axes a semblé trop ambitieux et les axes de travail ont alors été classés par les membres du groupe de travail selon un ordre de priorité. Les membres du groupe de travail se sont alors répartis en quatre sous-groupes de deux ou trois personnes pour imaginer différentes actions qui pourraient être menées dans le cadre de ces axes de travail. Ces axes de travail ainsi que les actions à mener en lien avec ceux-ci ont alors été proposés à l'ensemble des enseignants de l'établissement, notamment lors d'une AG, afin que ceux-ci puissent réagir. Suite aux réactions de l'ensemble des enseignants et au fil des réunions du groupe de travail, ces axes de travail ainsi que les actions à mener ont évolué. Au final, trois axes ont été retenus : aide pédagogique, amélioration de la relation pédagogique et interpersonnelle, développement des infrastructures de permanence pédagogique et de détente, accès aux ressources culturelles et infrastructures sportives (ceux-ci sont repris dans le Tableau 5). Le PO a été informé lors de différentes étapes de l'élaboration du PGAED, a fait entière confiance à la direction et au groupe de travail et a approuvé le PGAED tel qu'il a été rédigé au final.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Tableau 5. Axes retenus par l'école C

Objectifs selon les quatre thématiques	
Amélioration de la maîtrise du français	
Amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement	
Amélioration du climat scolaire (établissement & classe)	
<i>Amélioration de la relation pédagogique et interpersonnelle</i>	✓
<i>Développer des infrastructures de permanence pédagogique et de détente, accès aux ressources culturelles et infrastructures sportives</i>	✓
Renforcement du soutien scolaire et pédagogique auprès des élèves en difficulté	
<i>Aide pédagogique</i>	✓

L'amélioration de la maîtrise du français n'est pas reprise sous forme d'axe, mais l'école C inclut le français dans l'aide pédagogique. L'amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement n'est pas choisie explicitement, mais des actions concrètes envisagées pour l'amélioration du climat scolaire y contribuent. L'école C choisit en effet de créer un service de médiation en collaboration avec l'Université de Paix, de professionnaliser la fonction de titulaire et de créer des groupes de représentation et de travail. Une insonorisation du réfectoire est également envisagée. Enfin, le renforcement du soutien scolaire et pédagogique aux élèves en difficulté est lui aussi repris via la création d'une cellule d'aide pédagogique permettant d'offrir, notamment, un accompagnement méthodologique. Réduire la taille de certains groupes d'élèves est aussi envisagé.

4.3.2. Le PGAED : mise en œuvre et suivi

Les actions envisagées dans le PGAED ont été mises en œuvre dans la continuité de ce qui se faisait précédemment dans l'école et dans un souci d'amélioration continue. Pour le service d'aide pédagogique par exemple, la direction indique que « *si on est arrivé à penser à l'aide pédagogique, c'est parce que l'on a réfléchi sur les difficultés que nous avons. Ce projet est issu de l'école des devoirs qui a évolué vers le tutorat et vers une organisation qui est encore un peu différente aujourd'hui et plus ample que ce qui était au début* ». Comme pour l'ensemble des projets, les lignes directrices ont été discutées avec un membre de l'équipe de direction, en particulier avec le coordinateur du degré le plus concerné par le projet. Dans un deuxième temps, les outils utilisés et les démarches entreprises par les porteurs

de projets sont présentés à la direction et des échanges s'en suivent. C'est de cette manière que les projets se précisent. Les personnes chargées du service pédagogique ont suivi des formations, se sont outillées en coaching scolaire, gestion mentale, PNL... Une personne spécifique formée au français langue étrangère ou langue seconde a été engagée et a rejoint l'équipe. Le recours au service d'aide pédagogique s'est progressivement intégré dans les habitudes des enseignants, est aujourd'hui fréquemment abordé lors des conseils de classe notamment. Il apparaît dans un guide des outils existants dans l'école pour aiguiller les enseignants. Le service est même débordé par le nombre de demande, qui sont des demandes de suivi d'élève individualisé. L'année scolaire 2014-15, un premier essai de travail en collectif a été réalisé avec des groupes d'élèves en grande difficulté d'apprentissage. Ce travail collectif sur la motivation et les méthodes de travail a été proposé deux fois trois heures consécutives. Une réunion d'évaluation de cet essai a ensuite eu lieu et l'équipe du service enverra une évaluation de cet essai à l'équipe de direction... qui discutera ensuite avec l'équipe.

4.3.3. Soutien aux pratiques pédagogiques

La direction actuelle est en fonction depuis 2001. L'école dispose également d'une sous-direction qui était en fonction depuis 2008, mais a quitté l'établissement après l'année scolaire 2013-14 pour assurer la direction d'un autre établissement. Depuis plus de 30 ans, pour chaque degré, un enseignant occupe une fonction de coordination, le coordinateur du 1er

degré assumant également la fonction de sous-direction. Cette équipe de direction et de coordination se réunit de façon hebdomadaire avec les éducateurs. En fin d'année scolaire 2013-14, le coordinateur du second degré a également quitté l'établissement. Pour l'année 2014-15, deux nouveaux coordinateurs, dont un assumant aussi la sous-direction, sont entrés en fonction. D'autre part, pour chaque branche d'enseignement, un enseignant est élu délégué par ses pairs. De nouveaux délégués ont été élus dans le courant de l'année 2014-15 via une procédure d'élection sans candidat. Depuis l'année scolaire 2012-13, la direction essaie d'octroyer une heure de l'horaire hebdomadaire aux enseignants chargés de ce travail de délégué de branche. Une enseignante nous explique qu'auparavant les enseignants « prenaient sur leurs heures pour se réunir ou échangeaient par mail ». Cette organisation d'école est en place depuis de nombreuses années et contribue à un fonctionnement qui est entré dans les mœurs de l'équipe. Certains enseignants souhaiteraient néanmoins que l'école dispose aussi d'un préfet de discipline. Les réunions entre la direction et les coordinateurs sont hebdomadaires et ont lieu dans une salle réservée aux réunions. Pour la direction, il est important que ces réunions n'aient pas lieu dans son bureau, mais plutôt dans un endroit « neutre ». Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (cf. Annexe n°6) n'indiquent cependant pas que les enseignants de cet établissement perçoivent différemment le leadership par rapport à des enseignants d'autres établissements.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

De nombreux projets pédagogiques existent dans l'école. Chacun de ces projets est porté par un enseignant ou un petit groupe d'enseignants. « *En général, c'est la direction qui est l'étincelle, mais c'est nous qui entretenons la flamme* » nous dit une enseignante à propos des projets. Pour la direction, « *il faut suivre un projet, y être attentif, s'inquiéter de son bon déroulement, mais il ne faut pas l'étouffer. Il faut être à la juste distance et ne pas, par exemple, demander un rapport tous les 15 jours, sinon on asphyxie le projet* ». Une autre enseignante se sent soutenue par la direction concernant son projet et précise que « *la direction sait pour quel genre de projet je suis partante* ».

« *On est une équipe qui collabore beaucoup, mais il y a aussi des demandes pour que l'on collabore davantage* », dit une enseignante. Par exemple, « *récemment nous avons eu une réunion, à propos des 2S, menée par la direction. Nous avons discuté, de l'organisation des heures de cours, du fonctionnement, des enseignants en charge et de la création d'un nouveau cours sous un nouvel intitulé qui recouvrirait les actuels cours d'EDM et de latin* ». Une autre enseignante estime par contre que « *l'on pourrait toujours en faire plus, on pourrait travailler plus en équipe. Dans certaines classes, très peu, on commence à travailler à deux* ». Les enseignants semblent donc avoir à la fois l'impression de collaborer et à la fois l'idée que la collaboration pourrait être amplifiée. À partir de leurs récits, on comprend également que la collaboration pourrait porter davantage sur des aspects organisationnels que sur des pratiques pédagogiques. La fréquence

du travail collaboratif autour des contenus à enseigner, selon les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (cf. Annexe n°6), ne diffère pas sensiblement de celle dans d'autres établissements.

La direction a comme objectif de faire travailler les enseignants ensemble et a mis en place des outils concrets tels qu'une adresse courriel professionnelle et une Dropbox. Elle pense que le travail collectif est plus utilisé qu'auparavant, mais précise aussi que tous les objets de réflexion ne doivent pas forcément être travaillés de façon collective.

Concernant les pratiques pédagogiques, la direction indique que les enseignants bénéficient parfois d'un feedback, « *même s'il faudrait le faire de manière plus régulière et mieux organisée* ». Une enseignante, en place depuis 10 ans, explique qu'« *il y a assez de personnes compétentes dans l'équipe pour qu'il ne soit pas nécessaire de faire appel à d'autres personnes que les enseignants* » lorsque l'on souhaite une guidance. Dans le même temps, elle indique ne pas avoir eu de contact récent avec une personne ressource pour élaborer ces cours. Une autre enseignante explique qu'elle fait toujours énormément de formations, beaucoup plus que les formations obligatoires, y compris des formations pendant les vacances et qu'elle finance elle-même. C'est là qu'elle trouve une guidance. « *Je ne serais pas restée dans l'enseignement s'il n'y avait pas les formations* », ajoute-t-elle.

Cette école réalise de nombreux projets en partenariat avec des ressources

extérieures : e.a., *Médiateurs par ses pairs* de l'Université de Paix de Namur, *Cap'Ten* avec l'ICHEC, Dream Day, le tutorat *SCHOLA*, un partenariat avec la Fondation Dyslexie... On perçoit rapidement que cette école fait fréquemment appel aux ressources extérieures, pour des projets de grande envergure en tous cas. La direction conçoit cet appel à des ressources extérieures comme étant indispensable au moment de lancer certains projets et comme formant un tout cohérent. Ensuite, après une période d'accompagnement, les enseignants seraient assez autonomes pour poursuivre le projet seul et pour accompagner eux-mêmes d'éventuels nouveaux enseignants qui se joindraient au projet.

La plupart du temps, l'initiateur d'un projet est également la personne, souvent un enseignant, qui le prendra en charge, si ce n'est pas le cas, la direction se charge de trouver les personnes qui vont prendre en charge le projet. La direction estime que son rôle, pour chaque projet, est de prévoir les moyens concrets nécessaires à la mise en œuvre du projet (les infrastructures, les heures NTPP...). Enfin, la direction discute des lignes directrices de chaque projet avec l'enseignant en charge du projet, elle réfléchit ensuite avec le porteur de projet à d'éventuelles adaptations nécessaires. Pour une enseignante, la direction « *s'implique, mais nous laisse carte blanche. Elle n'est ni dans j'impose, ni dans faites ce que vous voulez* ».

Par exemple, en octobre 2013, l'équipe a suivi des journées pédagogiques animées par le mouvement Changement

pour l'égalité (CGé) sur le thème « vivre ensemble ». Après ces journées, l'équipe éducative a exprimé le souhait de continuer à collaborer avec CGé et un groupe de suivi est né. Celui-ci est composé de deux représentants des enseignants, deux représentants de l'équipe de direction, de deux éducateurs, de deux membres du personnel administratif, d'un membre du personnel d'entretien et une personne du PMS est invitée. Ce groupe se réunit régulièrement et a travaillé notamment à la réalisation d'un organigramme de l'école. Cet organigramme place l'élève au cœur de l'établissement et reprend autour de celui-ci l'ensemble des intervenants et les fonctions respectives de chacun d'eux. Le travail réalisé est conséquent et sera utile à tous. Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (cf. Annexe n°6) ne reflètent pas ce recours important à de la guidance extérieure et à des outils.

« *Certains enseignants travaillent régulièrement ensemble, se mettent d'accord sur certains manuels scolaires, préparent leur cours ensemble et, certaines années, créent un examen commun à différentes classes. Ça dépend de la branche et de la personne* » indique une enseignante. Pour une branche en particulier, les enseignants avaient pour habitude de travailler ensemble et s'étaient mis d'accord sur un manuel et un examen commun, chacun gardant une liberté pédagogique. Suite à un conflit entre deux personnes, durant l'année scolaire 2013-14, les enseignants ont travaillé de façon différente et avec des outils différents durant plus d'une année. Les résultats des élèves dans cette branche,

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

plus faibles que pour d'autres branches, indiquaient pourtant qu'une réflexion didactique devait avoir lieu. La direction a tenu à maintenir un examen commun et a demandé à ses enseignants s'ils seraient d'accord que l'établissement fasse appel à un conseiller pédagogique pour relancer la dynamique des enseignants autour de cette branche. Le groupe s'épuisait en effet à essayer de trouver des solutions individuelles. Aujourd'hui, la dynamique collective autour de cette branche est relancée, même si quelques enseignants gardent certaines réticences face au travail collaboratif.

4.3.4. Evolution des indicateurs concernant les élèves

L'évolution des indicateurs concernant les élèves est présentée dans le Tableau 6. Chaque indicateur correspond à un score pouvant aller de 0 au minimum à 4 au maximum. Nous mentionnons ici, par année scolaire, les moyennes et les écarts-types pour l'ensemble des élèves, tous degrés confondus. Il s'agit donc de moyennes permettant des comparaisons de cohortes d'élèves.

De nombreux mouvements significatifs et positifs peuvent être observés dans cet établissement²⁰.

Dans la partie haute du tableau (les 14 premières lignes), nous avons regroupé les différentes variables liées au climat scolaire ainsi que les pratiques pédagogiques. Concernant le climat scolaire, on peut constater que la propreté et le confort sont perçus nettement plus positivement par les élèves en 2014-15 qu'en 2011-12. Le sentiment d'appartenance à l'établissement évolue lui aussi positivement. Ensuite, la victimisation et le harcèlement diminuent, tandis que le sentiment de sécurité et la cohérence des règles augmentent. Le climat scolaire affiche donc une évolution très positive entre les années scolaires 2011-12 et 2014-15, même si les pratiques pédagogiques n'évoluent pas significativement.

Dans la partie basse du tableau (les 9 dernières lignes), apparaissent les variables motivationnelles, l'engagement des élèves, l'absentéisme ou le risque d'abandon. Deux évolutions positives sont ici observées : l'engagement des élèves, dans sa facette comportementale, qui augmente et le risque d'abandon qui diminue sensiblement.

²⁰ Notons néanmoins que cet établissement est celui qui compte le plus d'élèves et que la participation de ceux-ci a été importante chaque année scolaire. Le nombre important de répondants au questionnaire a pu contribuer à ce que les effets soient significatifs. À l'exception de l'effet concernant la propreté et le confort, les tailles d'effet ne sont pas plus importantes que dans les autres établissements.

Tableau 6. Évolution des indicateurs élèves pour l'école C

	Année 2011-12			Année 2012-13			Année 2013-14			Année 2014-15		
	N ²¹	M	ET	N	M	ET	N	M	ET	N	M	ET
Pratiques pédagogiques												
Autonomie ** ($\eta^2=.008$)	571	1,82a	0,60	350	1,92a	0,63	488	1,82a	0,61	362	1,72a	0,70
Gestion classe ** ($\eta^2=.010$)	571	2,77a	0,69	347	2,72a	0,75	485	2,89b	0,76	354	2,80ab	0,86
Guidance*** ($\eta^2=.014$)	571	2,34a	0,64	350	2,45ab	0,65	488	2,51b	0,61	362	2,41ab	0,68
Inegalite traitement * ($\eta^2=.006$)	571	1,42a	0,78	349	1,43ab	0,78	486	1,33b	0,79	362	1,40ab	0,90
Soutien n.S. ($\eta^2=.006$)	571	2,48a	0,72	349	2,48a	0,74	487	2,50a	0,71	357	2,36a	0,82
Proprete confort *** ($\eta^2=.109$)	569	2,06a	0,73	340	2,11a	0,78	479	2,55b	0,75	354	2,58b	0,77
Coherence regles *** ($\eta^2=.015$)	570	2,69a	0,70	340	2,73a	0,75	481	2,86b	0,71	355	2,85b	0,75
Sentiment appartenance * ($\eta^2=.005$)	570	2,46a	0,77	340	2,49ab	0,80	485	2,57b	0,73	361	2,53ab	0,78
Sentiment securite *** ($\eta^2=.016$)	570	2,86a	0,76	340	2,83a	0,81	481	3,02b	0,78	356	3,03b	0,77
Satisfaction ** ($\eta^2=.008$)	563	2,41a	0,75	321	2,55b	0,68	464	2,51b	0,72	343	2,48b	0,82
Violence percue ** ($\eta^2=.009$)	571	1,95a	0,94	343	1,89ab	1,02	485	1,74b	0,88	357	1,79b	0,97
Victimisation *** ($\eta^2=.023$)	569	0,73a	0,78	345	0,66b	0,85	482	0,52b	0,63	361	0,48b	0,65
Harcelement *** ($\eta^2=.018$)	568	0,54a	0,68	345	0,45b	0,70	481	0,40b	0,53	360	0,35b	0,51
Sanctions n.S. ($\eta^2=.001$)	558	0,96a	0,96	316	0,91a	0,97	457	0,93a	0,94	348	0,91a	0,96
Sentiment competence general n.S. ($\eta^2=.002$)	568	2,83a	0,70	335	2,79a	0,69	475	2,84a	0,69	351	2,89a	0,74
Sentiment competence français n.S. ($\eta^2=.001$)	569	2,69a	0,78	338	2,66a	0,83	479	2,71a	0,78	351	2,77a	0,91
Valeur attribuee apprentissage n.S. ($\eta^2=.003$)	566	2,70a	0,61	330	2,73a	0,66	478	2,68a	0,48	354	2,76a	0,64
Engagement comportemental *** ($\eta^2=.019$)	562	2,54a	0,60	313	2,67b	0,57	465	2,74b	0,60	356	2,72b	0,59
Engagement cognitif n.S. ($\eta^2=.002$)	556	2,40a	0,66	315	2,46a	0,65	463	2,43a	0,71	345	2,47a	0,67
Engagement emotions positives n.S. ($\eta^2=.000$)	563	2,29a	0,74	330	2,30a	0,77	471	2,27a	0,80	352	2,32a	0,79
Engagement emotions negatives *. ($\eta^2=.005$)	562	1,18a	0,80	329	1,16ab	0,83	473	1,08b	0,79	353	1,15ab	0,87
Absentéisme ** ($\eta^2=.009$)	557	0,45a	0,68	309	0,36ab	0,64	455	0,31b	0,54	341	0,39ab	0,67
Risque abandon ** ($\eta^2=.010$)	557	0,83a	0,81	307	0,84a	0,77	453	0,66b	0,76	340	0,70ab	0,83

²¹ N = nombre d'élèves ayant complété le questionnaire, M = score moyen, ET = écart-type.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

4.3.5. Conclusion

Un des axes du PGAED était le développement des infrastructures (les sanitaires, l'insonorisation du réfectoire, le mobilier, des tableaux interactifs...). Les moyens de fonctionnement injectés dans ce volet pourraient avoir été bénéfiques à la perception de la propreté et du confort des élèves.

La création, depuis 2009, d'un service de médiation, en collaboration avec le service de médiation de la Fédération Wallonie Bruxelles et l'Université de Paix, ainsi que d'un service d'aide pédagogique (SAP, ayant une très bonne visibilité dans l'établissement) travaillant notamment sur l'estime de soi des élèves, pourrait quant à elle expliquer que la victimisation et le harcèlement diminuent, tandis que le sentiment de sécurité et la perception de la cohérence des règles augmentent, sans que nous soyons en mesure d'affirmer un lien direct entre ces événements. La création de ces deux services aurait contribué à développer dans l'école une réflexion globale sur les relations interpersonnelles et de mieux gérer des tensions. Par exemple, lors d'un incident lié à la discipline, un rapport d'incident permet à l'élève de s'exprimer et d'expliquer l'événement auprès d'un éducateur.

Ensemble, ces actions ont peut-être contribué à l'évolution du sentiment d'appartenance des élèves.

L'engagement comportemental et le risque d'abandon évoluent tout à fait positivement, sans que l'on puisse identifier une action précise qui expliquerait ces évolutions. Les évolutions favorables des

variables spécifiques au climat ont sans doute joué un rôle.

4.4. L'école D

Jusque dans les années 1980, l'école propose uniquement une filière générale et accueille exclusivement des filles, plutôt issues de la bourgeoisie du Nord de Bruxelles. Dans les années 80, une section technique de qualification s'ouvre et une baisse du nombre d'élève, menaçant les emplois enseignants, encourage une fusion avec un établissement tout proche proposant une section professionnelle. Vers 1985, un bâtiment est construit et accueillera la section professionnelle. La fraîcheur de ce bâtiment contraste avec l'état du bâtiment accueillant les sections générale et technique. Ce dernier a été peu entretenu les années durant lesquelles les moyens financiers ont été injectés presque exclusivement dans la nouvelle construction et doit depuis quelques années faire face à d'importants travaux de rénovation. La direction actuelle, ayant pris ses fonctions il y a 5 ans, est très active pour obtenir des financements et superviser ces travaux d'envergure. Les bâtiments des deux implantations ont une taille moyenne. La direction présente volontiers son école comme étant une *école familiale*.

Les écoles D et E sont en réalité deux implantations d'un même établissement. Elles accueillent ensemble plus de 650 élèves et comptent 45 enseignants. L'établissement fait partie de la classe 1 d'encadrement différencié. Une des implantations propose de l'enseignement général et technique de qualification (l'école D), alors que l'autre implantation (l'école E) propose, au-delà du 1er

degré, exclusivement de l'enseignement professionnel et technique de qualification. Par rapport aux moyennes de la Fédération Wallonie Bruxelles, les taux d'élèves en retard sont sensiblement plus élevés.

4.4.1. Le PGAED : élaboration

Au cours d'une Assemblée générale, en 2010, la direction a demandé à l'ensemble des enseignants de compléter un questionnaire permettant de faire un état des lieux concernant des aspects pédagogiques et des aspects liés au bâtiment ou au management de l'établissement. Ce questionnaire est celui proposé par le SEGEC qui a été légèrement remanié par la direction. Les résultats ont ensuite été analysés par la direction et une équipe de 6 enseignants. Quatre axes sont ressortis des résultats. Ils sont présentés dans le Tableau 9. La direction explique que comme « *on ne savait pas où on allait* », toutes les possibilités du décret ont été envisagées pour les inscrire de manière anticipée dans le PGAED de sorte à ne pas se voir refuser certaines actions par la suite, pour « *avoir les mains libres* ». Les résultats et le PGAED ont été présentés aux enseignants lors d'une autre Assemblée générale. Le PO de l'établissement n'a pas participé à l'élaboration du PGAED. Il en a pris connaissance, s'est informé concernant le choix des axes et a ensuite approuvé le PGAED. Les axes retenus sont présentés dans le Tableau 7.

Améliorer la maîtrise du français n'est pas retenu explicitement, mais l'école D l'inclut dans le soutien scolaire aux élèves, à travers des heures de remédiation, des études dirigées et l'engagement d'un logopède ainsi

que l'aménagement d'une bibliothèque. L'amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement est un objectif. Une journée de la citoyenneté, un encadrement du rôle de délégué ainsi qu'une médiation sont les actions choisies pour atteindre cet objectif. L'aménagement de locaux multimédia et d'une bibliothèque ainsi qu'un embellissement des locaux de classe et des abords sont prévus pour améliorer le climat scolaire. L'axe de renforcement du soutien scolaire et pédagogique aux élèves en difficulté sera mis en œuvre par des études dirigées, de la remédiation, une diminution de la taille des classes, l'achat de matériel à destination des élèves.

Dans l'axe 1 de ce PGAED, par exemple, intitulé « soutien scolaire aux élèves », il est prévu : des heures d'encadrement différencié (en français, mathématiques, néerlandais,...) et d'études dirigées, des heures de remédiations attribuées au bénéfice d'élèves ayant des besoins spécifiques (enseignant spécialisé dans l'apprentissage du français pour les élèves en difficulté, dans l'apprentissage du néerlandais pour étrangers, ...), des heures attribuées à l'engagement et/ou à la désignation d'un logopède, des heures attribuées au titulariat et à la mise en place d'une méthodologie de travail, des heures pour diminuer la taille des classes de manière à favoriser des apprentissages plus individualisés, des heures spécifiques aux cours de langues (tables de conversation, langues étrangères vivantes,...), le soutien aux activités sportives et culturelles des élèves, l'engagement de personnel chargé de l'encadrement des élèves en dehors des heures de cours (en ce compris étude

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

dirigée), la lutte pour l'accrochage scolaire via l'engagement et/ou la désignation de personnel auxiliaire d'éducation, d'auxiliaire social, paramédical, psychologue ou psychopédagogue. Il comporte aussi l'achat de matériel à destination des élèves. On retrouve sans difficulté dans cet axe, une illustration de cette volonté d'insérer toutes les possibilités du décret dans chaque axe.

De façon générale, la direction se base sur les résultats aux évaluations externes et aussi sur les nombreuses demandes d'inscription dans l'établissement pour dire que « *le boulot est bien fait* ». Par « boulot », il faut ici entendre l'enseignement. La direction a pleine confiance dans le travail réalisé par ses enseignants et estiment qu'ils font du bon travail. « *Les enseignants*

savent qu'il y a beaucoup de travail et ils ne sont pas fainéants », nous dit la direction. Entre ce qui avait été mis en place grâce à la discrimination positive et la mise au point du PGAED, « *on n'a pas bougé les lignes, si ce n'est qu'on a eu plus d'air* ». L'analyse de l'école n'a pas réellement été faite au moment de la rédaction du PGAED, les résultats du questionnaire n'indiquaient rien de neuf. La direction indique qu'il y a toujours eu un consensus dans l'école : « *le but de l'école c'est de donner cours* », « *les enseignants sont formés pour donner cours et ils donnent cours* ». Une enseignante indique par ailleurs qu'elle « *ne trouve pas que le décret ait changé beaucoup les choses, excepté qu'on a eu plus de moyens financiers, plus d'heures de remédiation* ».

Tableau 7. Axes retenus par l'école D

Objectifs selon les quatre thématiques	
Amélioration de la maîtrise du français	
Amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement	
<i>Soutien aux activités citoyennes</i>	✓
Amélioration du climat scolaire (établissement & classe)	
<i>Aménagement, utilisation de la bibliothèque et de locaux multimédias</i>	✓
Renforcement du soutien scolaire et pédagogique auprès des élèves en difficulté	
<i>Soutien scolaire aux élèves</i>	✓
<i>Soutien aux familles</i>	✓

4.4.2. Le PGAED : mise en œuvre et suivi

Concrètement, les moyens humains octroyés par l'encadrement différencié (+/- 90h) ont été utilisés pour réduire le nombre d'élèves par classe et pour proposer de la remédiation aux élèves en difficulté. Pour

les classes de 1ère par exemple, 5 classes sont créées au lieu de 4 classes accueillant près de 25 élèves chacune parce que les élèves ont des besoins importants. Il y a aussi des heures de titulariat dans l'horaire de certains enseignants. Les moyens de

fonctionnement ont quant à eux été utilisés principalement pour pallier aux difficultés financières des familles, souvent en situation économique très précaire. L'école intervient pour des journées sportives ou des sorties culturelles, telles que des pièces de théâtre. Des nouveaux manuels scolaires ont été achetés par l'école et prêtés ensuite gratuitement aux élèves. Très peu d'ajustements ont été réalisés, « *on rectifie mille et une petite chose, mais en gros on reste dans les mêmes axes* » indique la direction. Par exemple, concernant le 1er degré, la direction indique : « *les résultats sont bons, je ne vois pas ce que je ferais autrement* ». Concernant le rapport de suivi en tant que tel, qui devrait être rédigé au mois de mai de chaque année, la direction estime que « *l'année n'est pas finie, les profs sont occupés, ce n'est pas raisonnable d'évaluer avant que ce soit fini, ce n'est pas une démarche intelligente, on le fait pour la forme, ce n'est pas sérieux... et puis c'est chronophage* ».

4.4.3. Soutien aux pratiques pédagogiques

Tous les mois, un conseil d'école composé d'une quinzaine d'enseignants se réunit pour réfléchir à ce qui se fait dans l'école. Un ordre du jour est chaque fois proposé, viennent les enseignants qui le souhaitent. Mais, « *on ne passe pas du temps à faire des réunions, nous n'en avons ni le temps, ni l'envie* » indique la direction. Un enseignant rajoute que « *nous n'avons pas d'heures précises pour le travail en équipe, on le fait spontanément pendant la récré* ».

La direction est décrite par l'équipe éducative comme « manquant cruellement

de temps ». L'équipe sait que la direction manque de temps parce qu'elle a beaucoup de travail et de réunions à l'extérieur. Les contacts avec la direction se font régulièrement entre deux portes. Concernant par exemple l'organisation d'un voyage avec les élèves de 3ème technique de qualification, les enseignants se sont réunis « *de façon naturelle* ». Cette enseignante rajoute que « *la direction... ce n'est pas quelqu'un qui est venu dire qu'il fallait le faire* ». Concernant un projet en cours, l'enseignante nous dit que « *de temps en temps, elle fait un bilan, qu'elle va vers la direction pour proposer ce bilan, quand elle le voit...* ». Les enseignants se sentent soutenus par la direction et la direction nous indique qu'« *il faut beaucoup pour qu'elle dise non à un prof qui a une idée...* ». Un enseignant explique concernant des projets qui sont proposés, que « *la direction est toujours positive, essaie toujours de dégager des fonds...* ». Par exemple, « *pour la journée citoyenneté, j'ai fait venir une troupe de théâtre, j'ai eu tout de suite l'accord de la direction* ». Dans cet établissement, la direction, qui a pris à bras le corps des dossiers de gestion de l'infrastructure et des bâtiments, est très bien perçue par les enseignants. C'est une personne charismatique, très soutenante émotionnellement, qui apparaît comme un leader. C'est aussi une direction qui a pleine confiance en ses enseignants concernant les pratiques pédagogiques et qui s'appuie sur les résultats aux évaluations externes pour dire qu'il n'est pas nécessaire de se préoccuper des pratiques pédagogiques, que les enseignants le font déjà très bien. Les résultats du questionnaire adressé aux

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

enseignants (cf. Annexe n°6) indiquent que le leadership est perçu par les enseignants comme étant fréquent et important, plus que dans les autres établissements.

L'école ayant mobilisé des moyens importants issus de l'encadrement différencié pour l'achat de manuels, les différents enseignants d'une même branche travaillent avec les mêmes manuels. C'est une obligation pour les enseignants. Ces manuels ont été choisis par les enseignants lors d'une journée pédagogique. Les évaluations de fin d'année sont également communes pour certaines branches. La standardisation ne va pas au-delà.

Lorsqu'il est question de guidance, une enseignante pense spontanément au conseiller pédagogique. L'année 2012-13, la direction a par exemple organisé deux journées de travail en présence d'un conseiller pédagogique car pour l'équipe des enseignants de langue, les nouveaux enseignants étaient nombreux et les anciens enseignants avaient, nous dit-on, les « idées arrêtées ». La guidance pédagogique proviendrait donc essentiellement des rencontres avec les conseillers pédagogiques, celles-ci n'étant pas particulièrement fréquentes. Comme pour les autres établissements, les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (cf. Annexe n°6) indiquent effectivement que la guidance pédagogique est presque inexistante.

4.4.4. Evolution des indicateurs concernant les élèves

L'évolution des indicateurs concernant les élèves est présentée dans le Tableau

8. Chaque indicateur correspond à un score pouvant aller de 0 au minimum à 4 au maximum. Nous mentionnons ici, par année scolaire, les moyennes et les écarts-types pour l'ensemble des élèves, tous degrés confondus. Il s'agit donc de moyennes permettant des comparaisons de cohortes d'élèves.

Dans la partie haute du tableau (les 14 premières lignes), nous avons regroupé les différentes variables liées au climat scolaire ainsi que les pratiques pédagogiques. Des évolutions peu favorables peuvent être observées concernant certaines pratiques pédagogiques, comme la gestion de classe et le soutien. La cohérence des règles tend également à diminuer, même si un mouvement positif apparaît entre 2013-14 et 2014-15. Le même type de mouvement peut s'observer pour le sentiment d'appartenance. La propreté et le confort fluctuent également entre 2011-12 et 2014-15, mais au final la moyenne de 2014-15 n'est pas significativement plus faible qu'en 2011-12.

Dans la partie basse du tableau (les 9 dernières lignes), apparaissent les variables motivationnelles, l'engagement des élèves, l'absentéisme ou le risque d'abandon. On constate d'une part, que le sentiment de compétence spécifique au français et la valeur attribuée aux apprentissages ont diminué jusqu'en 2013-14, avant de remonter légèrement entre 2013-14 et 2014-15, pour rejoindre la moyenne de 2011-12. Le risque d'abandon et l'absentéisme affichent quant à eux une augmentation significative entre 2011-12 et 2014-15.

Tableau 8. Évolution des indicateurs élèves pour l'école D

	Année 2011-12			Année 2012-13			Année 2013-14			Année 2014-15		
	N ²²	M	ET	N	M	ET	N	M	ET	N	M	ET
Pratiques pédagogiques												
Autonomie n.s. ($\eta^2 = .009$)	294	1,93a	0,70	342	1,88a	0,76	178	1,78a	0,83	195	1,81a	0,80
Gestion classe *** ($\eta^2 = .043$)	292	2,89a	0,77	339	2,63ac	0,92	177	2,37b	1,04	189	2,55c	1,04
Guidance * ($\eta^2 = .015$)	294	2,53a	0,72	342	2,39abc	0,80	178	2,22bc	0,97	195	2,35ac	0,89
Inegalite traitement n.s. ($\eta^2 = .010$)	294	1,44a	0,87	342	1,55a	0,83	178	1,35a	0,84	195	1,44a	0,90
Soutien *** ($\eta^2 = .030$)	293	2,70a	0,81	342	2,41b	0,83	178	2,32b	0,86	195	2,35b	0,94
Proprete confort *** ($\eta^2 = .023$)	284	1,80a	0,86	318	1,47bc	0,84	170	1,55abc	0,91	175	1,59ac	0,97
Coherence regles *** ($\eta^2 = .063$)	285	2,93a	0,76	310	2,64b	0,89	170	2,30c	1,14	168	2,58b	0,98
Sentiment appartenance *** ($\eta^2 = .037$)	293	2,67a	0,79	311	2,39b	0,85	170	2,18c	0,89	173	2,45ab	0,91
Sentiment securite n.s. ($\eta^2 = .010$)	287	2,96a	0,78	310	2,75a	0,85	170	2,83a	0,75	171	2,83a	0,89
Satisfaction *** ($\eta^2 = .062$)	257	2,70a	0,79	287	2,44b	0,93	165	1,99c	1,21	163	2,50ab	0,92
Violence percue n.s. ($\eta^2 = .010$)	290	1,64a	0,95	324	1,69a	1,07	172	1,40a	1,02	182	1,56a	1,08
Victimisation n.s. ($\eta^2 = .003$)	286	0,67a	0,84	329	0,70a	0,91	174	0,66a	0,89	186	0,84a	1,15
Harcelement n.s. ($\eta^2 = .005$)	284	0,41a	0,65	325	0,48a	0,80	173	0,43a	0,76	183	0,56a	0,98
Sanctions *** ($\eta^2 = .151$)	265	0,81a	0,91	289	1,04a	1,01	143	0,00b	0,00	169	0,90a	1,05
Sentiment competence general *** ($\eta^2 = .042$)	277	2,76a	0,75	306	2,72a	0,76	167	2,30b	0,94	169	2,73a	0,82
Sentiment competence français *** ($\eta^2 = .045$)	281	2,70a	0,84	308	2,53b	0,95	167	2,08c	1,24	172	2,51ab	1,08
Valeur attribuee apprentissage *** ($\eta^2 = .102$)	277	2,91a	0,70	308	2,75a	0,73	166	2,27b	0,85	164	2,77a	0,83
Engagement comportemental ** ($\eta^2 = .016$)	267	2,72a	0,61	292	2,66ab	0,59	163	2,52b	0,60	167	2,80a	0,71
Engagement cognitif *** ($\eta^2 = .082$)	259	2,57a	0,65	282	2,40a	0,79	163	1,93b	1,07	158	2,51a	0,79
Engagement emotions positives *** ($\eta^2 = .058$)	265	2,48a	0,85	300	2,36a	0,86	165	1,89b	1,20	169	2,45a	0,93
Engagement emotions negatives * ($\eta^2 = .015$)	267	1,15ab	0,82	302	1,29a	0,83	165	1,00ab	0,92	170	1,14ab	0,98
Absenteisme ** ($\eta^2 = .018$)	259	0,26a	0,50	285	0,41ab	0,76	161	0,41	0,86a	163	0,51b	0,95
Risque abandon ** ($\eta^2 = .021$)	257	0,68a	0,77	281	0,90ac	0,85	161	1,07bc	0,81	163	0,94c	0,84

²² N = nombre d'élèves ayant complété le questionnaire, M = score moyen, ET = écart-type..

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

4.4.5. Conclusion

Les moyens octroyés par l'encadrement semblent ne pas avoir changé les pratiques pédagogiques dans cet établissement. L'élaboration du PGAED n'a pas réellement été une occasion de faire le point ou d'envisager des nouveaux projets. La direction explique clairement que les lignes directrices n'ont pas bougé, que l'équipe a juste eu « *plus d'air* ». Ce qu'il faut comprendre comme étant une diminution de la taille des groupes d'élèves, des heures de remédiation supplémentaires, des heures pour assurer la fonction de titulaire. Les pratiques pédagogiques perçues par élèves semblent quant à elles moins favorables à leur motivation et à leur engagement. Les croyances motivationnelles ont évolué négativement en 2013-14, même si en 2014-15, la moyenne équivaut à celle de 2011-12.

Aussi, la perception de la cohérence des règles a évolué négativement. Enfin, cet établissement est depuis plusieurs années dans un bâtiment subissant d'importants travaux de rénovation, ce qui pourrait permettre de comprendre la fluctuation du confort et de la propreté perçus par les élèves.

4.5. L'école E

Cette école est l'implantation dédiée à la section professionnelle et technique de qualification de l'école D. En 2012, elle compte un peu plus de 300 élèves et de 40 enseignants. Le bâtiment de taille moyenne est moderne, avec de nombreuses parties en béton apparent, organisé autour d'un espace intérieur ouvert. Il y a quelques

années, la directrice, ancienne enseignante dans l'école se souvient que l'école avait une des pires réputations de Bruxelles. L'essentiel du travail des enseignants à cette époque était d'assurer une certaine discipline au sein de l'école et des classes. Les choses ont évolué favorablement depuis, un important travail a été accompli. L'école est notamment mobilisée par un important projet d'école citoyenne. Pour la direction, son école se caractérise notamment par le fait que les élèves qui sont accueillis ont très souvent un gros vécu d'échec scolaire. C'est en effet l'école qui a le plus haut taux de redoublement accueilli de notre échantillon. Un des grands objectifs de l'école est de réconcilier ses élèves avec l'école, notamment en leur faisant vivre des réussites sur le plan scolaire, et de les ouvrir au monde qui les entoure.

4.5.1. Le PGAED : élaboration

En 2009-10, une journée pédagogique a été organisée pour mettre au point le PGAED. La participation de tous les enseignants pour analyser leur terrain et identifier les besoins a été réelle. Des statistiques de taux de décrochage, d'exclusions, de réussite, de doublement... de résultats en français ont été mobilisés. Après cette journée, un groupe composé de 7-8 enseignants a réfléchi et définit avec l'équipe de direction les axes du PGAED. Le PO ainsi que le conseil d'entreprise ont donné leur accord. La direction actuelle a pris une fonction de sous-direction en 2009-10 et est devenue directrice en 2010-11. La mise au point du PGAED aura été selon elle « *une opportunité de donner une direction, un outil de travail dans le cadre de sa fonction...* ». Elle rajoute

qu' « à ce moment-là, l'équipe savait où elle allait, avec une identification collective des outils nécessaires pour atteindre les objectifs... Par exemple, la logopède c'était une évidence ». Le PGAED est construit en trois axes, qui sont repris dans le Tableau 9. Les axes ont aussi été priorisés, en 2010-11, l'école s'attaque d'abord essentiellement aux axes 2 et 3.

Tableau 9. Axes retenus par l'école E

Objectifs selon les quatre thématiques	
Amélioration de la maîtrise du français	
<i>Permettre à tous les élèves d'acquérir les éléments nécessaires à la maîtrise du français</i>	✓
Amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement	
<i>Remettre l'école au cœur de la vie de l'élève</i>	✓
Amélioration du climat scolaire (établissement & classe)	
<i>Ouvrir les élèves au monde "inconnu" qui les entoure</i>	✓
Renforcement du soutien scolaire et pédagogique auprès des élèves en difficulté	

Pour améliorer la maîtrise du français, l'établissement choisit de mettre en place plus de remédiation, d'engager un bibliothécaire, un logopède et du personnel pour encadrer les élèves en dehors des heures de cours. L'ÉCOLE E souhaite également s'engager dans un projet d'école citoyenne et embaucher des éducateurs supplémentaires ainsi que du personnel chargé de l'animation d'activités culturelles et sportives afin d'améliorer la motivation scolaire et l'engagement. Ces actions visent également l'amélioration du climat scolaire. Du personnel sera engagé pour la remédiation afin de renforcer le soutien scolaire et pédagogique aux élèves en difficulté. Le renforcement du soutien scolaire et pédagogique aux élèves en difficulté n'est pas repris sous forme

d'un axe, mais est travaillé dans l'axe d'amélioration de la maîtrise du français.

4.5.2. Le PGAED : mise en œuvre et suivi

L'ensemble des actions concrètes envisagées pour atteindre les objectifs fixés dans le PGAED ont été mises en œuvre sans grandes difficultés. De légers amendements sont apportés en 2010-11, notamment pour accroître l'accompagnement au 1er degré.

En 2012-13, à mi-parcours, une journée pédagogique est organisée avec l'ensemble de l'équipe éducative. L'objectif est d'évaluer les actions mises en œuvre afin de savoir si elles ont permis d'atteindre les objectifs qui étaient fixés. La direction a préparé au préalable des consignes et des documents

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

repreuant des indicateurs tels que les taux de réussite aux évaluations internes et externes. Les enseignants travaillent alors en sous-groupes, préparent ensuite une synthèse de leur réflexion afin qu'en fin de journée une mise en commun soit réalisée avec l'ensemble de l'équipe éducative. Chaque groupe de travail est tenu de faire parvenir une trace écrite de son travail à la direction. Nous avons observé différents sous-groupes lors de cette journée pédagogique. De ces observations, il apparaît qu'il est particulièrement difficile pour les enseignants de mobiliser des indicateurs objectifs. Dans la plupart des groupes, on ne prend même pas connaissance des indicateurs. La direction insiste pourtant. On entend des phrases telles que « *c'est marrant de demander des chiffres alors que nous on n'est plus dans les chiffres* » ou « *alors on n'est plus dans une école comme la nôtre si ça doit être chiffré. On travaille avec chaque élève. C'est dur !* » Ils se plient néanmoins à l'exercice et pensent entre autres concernant l'impact de la présence d'une bibliothèque à un indicateur comme le nombre d'emprunts de livre, le taux de réussite au CE1D, le taux de réussite en lecture au TESS, l'utilisation d'un vocabulaire précis, de phrases correctes...

4.5.3. Soutien aux pratiques pédagogiques

Dans le projet d'établissement de cette école, on trouve notamment que, concernant les adultes travaillant dans l'école, l'établissement souhaite garantir la cohérence et la continuité des apprentissages, coordonner au mieux toutes les ressources dont l'équipe dispose,

clarifier et coopérer entre adultes pour faciliter et soutenir le travail des autres adultes. Ce souhait de travail collaboratif est effectivement assez présent dans l'école. La direction de l'établissement indique que le travail collaboratif est « *une culture d'école qui remonte à il y a 30 ans* ». Dès qu'un enseignant travaille à plus de 60% dans l'école, 1h de concertation est prévue dans son horaire. Chaque semaine, depuis la première année de mise en œuvre du PGAED, une réunion de coordination est organisée le vendredi matin. Après chacune de ces réunions, un procès-verbal de la réunion est envoyé par courriel à l'ensemble de l'équipe éducative. Une enseignante nous explique « *ici le travail individuel n'est pas possible, parce que le public est dur, au départ ce sont des défis énormes à relever, on ne peut pas faire cela seul, c'est impossible. Il faut que les élèves sachent que les profs travaillent ensemble [...] Par exemple, si j'entends du chahut dans une classe dont je suis titulaire, je vais dans la classe, j'interviens et ce n'est pas du tout mal perçu... maintenant c'est rentré dans les mœurs, un prof ne travaille pas seul, ce n'est pas possible* ». Dans les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (présentés en Annexe n°7), il ressort effectivement que, dans cet établissement, le travail collaboratif est perçu comme étant fréquent par les enseignants, plus que dans les autres établissements.

Pour certaines branches, en mathématiques et en néerlandais, les enseignants utilisent le même manuel. Pour d'autres branches, comme le français et l'étude du milieu, les enseignants ont construit des outils

(des fichiers, des leçons) qu'ils partagent en les mettant à disposition des autres enseignants via une armoire. Tous les outils sont utilisés pas plusieurs profs. Il apparaît aussi, dans les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (présentés en Annexe n°7), que les enseignants de cet établissement recourent plus souvent que les autres, c'est-à-dire entre 3 et 4 fois par an, à des lectures concernant le contenu de leur cours ou la pédagogie.

Concernant la guidance pédagogique, une enseignante du 1er degré explique qu'elle peut se tourner vers sa collègue directe ou ses collègues du 3ème degré lorsqu'elle cherche un conseil. Elle dit aussi « *je peux à tout moment aller trouver la direction et demander des formations. Je peux aller trouver la direction et dire que j'ai besoin d'aide, faire appel à des conseillers pédagogiques. En maths, ils ont un conseiller qui les aide cette année, en sciences aussi. J'ai eu un conseiller pédagogique qui m'a guidé la première année* ».

La direction consacre-t-elle du temps aux aspects pédagogiques ? Un enseignant nous répond « *je ne pense pas qu'elle ait beaucoup de temps pour cela, mais elle donne des pistes, elle met en contact avec des professionnels... C'est un très bon guide, elle ne nous laisse pas tomber* ». Cette direction a également mis en place le fait de passer dans les classes observer les enseignants et d'avoir avec eux des entretiens individuels. Ces observations se font à partir d'une grille qui a été acceptée en 2013-14 par le conseil d'entreprise.

La grille est transmise à l'enseignant, un moment pour la visite est convenu, puis un retour est proposé en entretien individuel après cette visite. Concernant ces visites, une enseignante nous dit qu'elle a eu 5 visites. « *C'est plutôt une aide, j'ai pris plaisir à discuter avec eux après, j'ai été stressée je ne dis pas, mais ça s'est bien passé* ». Ces observations permettent également de préparer les entretiens de fin d'année qui sont également organisés avec chaque enseignant, car la direction souhaite une réelle discussion sur le pédagogique et pas seulement des détails tels que des demandes de changement d'horaire. Dans les résultats du questionnaire adressé aux enseignants (présentés en Annexe n°7), il apparaît que c'est dans cet établissement que les enseignants perçoivent le plus de guidance pédagogique et le moins d'autonomie.

4.5.4. Evolution des indicateurs concernant les élèves

L'évolution des indicateurs concernant les élèves est présentée dans le Tableau 10. Chaque indicateur correspond à un score pouvant aller de 0 au minimum à 4 au maximum. Nous mentionnons ici, par année scolaire, les moyennes et les écarts-types pour l'ensemble des élèves, tous degrés confondus. Il s'agit donc de moyennes permettant des comparaisons de cohortes d'élèves.

Dans la partie haute du tableau (les 14 premières lignes), nous avons regroupé les différentes variables liées au climat scolaire

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

ainsi que les pratiques pédagogiques. Concernant le climat, seule une évolution est observée : la violence perçue diminue significativement entre 2011-12 et 2014-15. La perception des pratiques pédagogiques par les élèves n'évolue pas de 2011-12 à 2014-15.

Dans la partie basse du tableau (les 9 dernières lignes), apparaissent les variables motivationnelles, l'engagement des élèves, l'absentéisme ou le risque d'abandon. On constate ici que le sentiment de compétence général diminue significativement de 2011-12 à 2014-15. La valeur attribuée aux apprentissages connaît une fluctuation, mais la moyenne de 2011-12 ne diffère pas de celle de 2014-15. Une diminution de ces facteurs n'est pas favorable à l'engagement des élèves, mais celui-ci n'a pas évolué significativement de 2011-12 à 2014-15.

4.5.5. Conclusion

Le travail collaboratif est fréquent dans cette école et est inscrit dans les « routines organisationnelles ». C'est aussi le seul établissement qui a réuni l'ensemble de l'équipe pédagogique durant une journée complète autour de la réalisation d'un rapport de suivi du PGAED, à mi-parcours de la mise en œuvre. La guidance pédagogique est aussi plus fréquente dans cet établissement que dans les autres établissements. Si ces facteurs sont favorables à l'évolution des pratiques pédagogiques, les résultats fournis par les élèves ne reflètent pas d'évolution des pratiques pédagogiques. Les variables relatives au climat évoluent également peu, malgré un investissement majeur de l'établissement dans un projet d'école citoyenne.

Tableau 10. Évolution des indicateurs élèves pour l'école E

	Année 2011-12			Année 2012-13			Année 2013-14			Année 2014-15		
	N ²³	Moyenne	σ	N	Moyenne	σ	N	Moyenne	σ	N	Moyenne	σ
Pratiques pédagogiques												
Autonomie n.s. ($\eta^2 = .006$)	268	2,21a	0,64	189	2,27a	0,71	224	2,35a	0,79	132	2,28a	0,68
Gestion classe n.s. ($\eta^2 = .002$)	265	2,79a	0,83	187	2,84a	0,84	218	2,87a	0,88	130	2,79a	0,80
Guidance n.s. ($\eta^2 = .003$)	267	2,56a	0,75	189	2,63a	0,77	224	2,61a	0,83	132	2,59a	0,67
Inegalite traitement n.s. ($\eta^2 = .012$)	266	1,28a	0,86	188	1,10a	0,78	225	1,15a	0,77	131	1,35a	0,88
Soutien n.s. ($\eta^2 = .007$)	267	2,71a	0,78	189	2,84a	0,80	225	2,68a	0,84	132	2,62a	0,71
Proprete confort n.s. ($\eta^2 = .001$)	266	2,07a	0,83	180	2,14a	0,85	198	2,15a	0,77	117	2,05a	0,86
Coherence regles n.s. ($\eta^2 = .001$)	266	2,95a	0,75	179	2,90a	0,82	199	2,88a	0,86	121	2,83a	0,92
Sentiment appartenance n.s. ($\eta^2 = .004$)	267	2,57a	0,77	181	2,65a	0,75	201	2,66a	0,81	122	2,51a	0,87
Sentiment securite n.s. ($\eta^2 = .006$)	267	2,89a	0,87	181	2,99a	0,76	198	2,98a	0,77	123	2,99a	0,85
Satisfaction n.s. ($\eta^2 = .009$)	258	2,64a	0,76	175	2,63a	0,81	182	2,64a	0,92	110	2,46a	0,95
Violence percue * ($\eta^2 = .013$)	266	1,56a	0,89	183	1,41a	0,97	208	1,39a	0,94	122	1,35a	0,89
Victimisation n.s. ($\eta^2 = .004$)	266	0,63a	0,89	187	0,60a	0,81	210	0,57a	0,73	123	0,58a	0,80
Harcelement n.s. ($\eta^2 = .009$)	266	0,45a	0,67	183	0,42a	0,69	205	0,34a	0,59	123	0,42a	0,79
Sanctions n.s. ($\eta^2 = .009$)	258	1,01a	1,00	171	0,96a	0,93	176	0,88a	1,00	106	1,18a	1,08
Sentiment competence general ** ($\eta^2 = .020$)	261	2,98a	0,68	180	2,81ab	0,74	189	2,75b	0,78	115	2,71b	0,75
Sentiment competence français n.s. ($\eta^2 = .009$)	262	2,84a	0,83	177	2,72a	0,87	195	2,64a	0,98	119	2,57a	1,01
Valeur attribuee apprentissage *** ($\eta^2 = .028$)	263	2,88a	0,65	180	2,91a	0,72	184	2,69b	0,63	118	2,71ab	0,73
Engagement comportemental n.s. ($\eta^2 = .001$)	258	2,69a	0,57	177	2,70a	0,57	179	2,68a	0,58	105	2,69a	0,60
Engagement cognitif n.s. ($\eta^2 = .001$)	258	2,48a	0,72	176	2,49a	0,66	179	2,34a	0,83	102	2,33a	0,75
Engagement emotions positives n.s. ($\eta^2 = .003$)	260	2,36a	0,77	179	2,37a	0,87	184	2,30a	0,89	112	2,27a	0,89
Engagement emotions negatives n.s. ($\eta^2 = .007$)	257	1,10a	0,81	178	0,99a	0,77	185	1,16a	0,93	113	1,16a	0,98
Absenteisme n.s. ($\eta^2 = .008$)	257	0,59a	0,78	171	0,55a	0,83	175	0,55a	0,73	101	0,46a	0,65
Risque abandon n.s. ($\eta^2 = .002$)	256	1,08a	1,00	170	0,99a	0,96	176	1,08a	1,01	100	1,07a	0,89

²³ N = nombre d'élèves ayant complété le questionnaire, M = score moyen, ET = écart-type.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

5. Analyse transversale

Dans cette section, nous allons tenter de rassembler l'ensemble des informations que nous avons pu récolter afin de proposer une analyse transversale. À partir des monographies, de l'évolution des indicateurs relatifs aux élèves, des informations fournies par les directions et les enseignants, nous allons revenir au décret encadrement différencié pour mettre en évidence des éléments qui auront été favorables à l'évolution des pratiques pédagogiques souhaitées par le décret ou, au contraire, des difficultés récurrentes qui ont pu être rencontrées par les acteurs de terrain. Nous tenterons également d'ouvrir des pistes concernant ce qui aurait pu faciliter la mise en œuvre de l'actuelle politique d'éducation prioritaire en Fédération Wallonie Bruxelles. Avant cela, nous développerons quelques limites qui doivent être considérées pour l'analyse de nos résultats.

5.1. Limites de la présente recherche

Une première limite est que nous n'avons pas pu prendre en compte dans nos analyses d'éventuelles évolutions du public accueilli dans les établissements (en fonction du genre des élèves, de leurs parcours scolaire, de leur origine sociale...). Pour certains établissements, les indicateurs fournis par les TABOR indiquent que l'indice socio-économique moyen des élèves a diminué entre le début et la fin de la recherche. Cela pourrait en partie expliquer les évolutions des réponses des élèves traitées dans nos tableaux en termes de comparaison entre les cohortes successives (Hattie, 2002; Hospel & Galand, 2016).

Une seconde limite est que nos analyses ne nous ont pas permis de distinguer les résultats, pour chaque établissement, par degré, filière et année scolaire. Les effectifs de départ et les taux de participation n'étaient en effet pas assez élevés pour que chaque segment (un degré pour une filière et une année scolaire) soit correctement représenté. Par conséquent, les résultats présentés ne rendent pas justice à l'importante variabilité qui existe entre les classes d'un même établissement. De plus, les actions concrètes des PGAED étant souvent centrées sur une année d'étude ou un degré, cela pourrait donc nous priver d'observer d'éventuelles évolutions des variables liées à ces actions spécifiques puisque les résultats ont été analysés pour l'ensemble de l'établissement.

Aussi, nous avons comparé des cohortes d'élèves issus de l'ensemble de l'établissement, mais avec systématiquement une surreprésentation des élèves du premier degré. Dans une cohorte, il y avait donc souvent une surreprésentation des nouveaux élèves par rapport aux élèves fréquentant l'établissement depuis plusieurs années, ce qui n'est pas optimal pour saisir l'impact des politiques de l'établissement.

5.2. Les pgaed : axes retenus

Concernant les axes retenus, nous pouvons constater que trois établissements sur les cinq choisissent l'amélioration de la maîtrise du français comme objectif. Les deux établissements qui ne choisissent pas cet axe incluent le travail sur la maîtrise du

français dans un autre axe. Pour atteindre cet objectif, les établissements optent principalement pour de la remédiation en français. Trois établissements s'orientent aussi vers l'engagement d'un(e) logopède. Un établissement opte pour des activités en dehors des heures scolaires. Trois établissements qui ne possédaient pas de bibliothèque souhaitent en créer une. Le recours à des outils, tels que des formations, ou à du travail collectif n'est pas explicité.

L'amélioration de la motivation scolaire et de l'engagement est un objectif retenu par deux établissements. Pour cela, les établissements optent majoritairement pour l'engagement d'éducateurs supplémentaires, notamment pour gérer davantage l'absentéisme et le risque de décrochage en assurant un suivi le plus individualisé possible de chaque élève. Un établissement s'engage aussi dans un projet d'école citoyenne. Un autre met sur pied un dispositif d'accrochage scolaire. Il semble, à la lecture des PGAED, que les acteurs songent à gérer l'absentéisme et le risque de décrochage par un éducateur assurant un suivi de chaque élève, mais moins par un travail autour de la motivation scolaire, axé sur des facteurs tels que le sentiment de compétence personnel ou la valeur attribuée aux apprentissages (Galand & Hospel, 2015).

L'amélioration du climat scolaire est un objectif très présent dans les PGAED. Chaque établissement pense utiliser les moyens de fonctionnement pour l'embellissement des espaces de vie. Trois établissements s'engagent explicitement dans des dispositifs d'éducation à la

citoyenneté : un projet d'école citoyenne, une journée de la citoyenneté ou la création d'un service de médiation et de groupes de représentation.

Enfin, le renforcement du soutien scolaire et pédagogique aux élèves en difficulté est lui aussi repris comme objectif dans les différents PGAED. Chaque établissement opte pour des remédiations et un renforcement de l'encadrement en dehors des heures de cours, notamment par des études dirigées. Trois établissements mettent aussi des moyens pour réduire la taille de certains groupes d'élèves.

Globalement, l'amélioration du climat scolaire est un objectif largement poursuivi. Le souhait d'enrayer le risque de décrochage et l'absentéisme également. Un renforcement de l'équipe d'éducateurs est souvent envisagé pour cela. Le souhait d'améliorer la maîtrise du français et d'offrir un meilleur soutien aux élèves en difficulté est aussi très présent. Les remédiations et l'encadrement hors des heures de cours sont renforcés.

Par rapport au décret encadrement différencié souhaitant promouvoir des actions pédagogiques complémentaires visant à renforcer la maîtrise des apprentissages de base, à lutter contre l'échec, à favoriser la remédiation immédiate et la pédagogie différenciée, ainsi que prévenir le décrochage scolaire, les actions mises en œuvre dans ces établissements sont donc cohérentes. Nous pourrions cependant noter que les moyens sont davantage dédiés à la lutte contre des phénomènes de violence et d'incivilité et à des remédiations réalisées la plupart

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

du temps en dehors de la classe qu'à une réflexion sur le travail pédagogique quotidien au sein des classes.

5.3. Les PGAED : élaboration, mise en œuvre et suivi

Le décret encadrement différencié précise qu'un projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED) doit être élaboré par chaque chef d'établissement souhaitant bénéficier des moyens supplémentaires, en concertation avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. Celui-ci doit définir des objectifs précis, les actions concrètes permettant d'atteindre ces objectifs et des indicateurs objectifs permettant d'évaluer le processus.

Dans chaque établissement, l'élaboration du PGAED a débuté par un état des lieux, une analyse du terrain afin d'identifier les besoins. Certains établissements ont organisé un moment de travail collectif afin que l'ensemble de l'équipe pédagogique puisse se pencher sur cette analyse, d'autres ont utilisé un questionnaire pour consulter l'ensemble de l'équipe, d'autres encore ont combiné les deux approches. Partout, c'est un groupe restreint de 5 à 8 personnes qui a ensuite réfléchi aux actions concrètes permettant d'atteindre les objectifs avant que l'ensemble de l'équipe n'approuve, souvent en Assemblée Générale, ce qui a été élaboré par ce groupe restreint. Les PO ont marqué leur accord sur un travail déjà réalisé par l'équipe éducative.

Si un état des lieux est réalisé, celui-ci ne mobilise pas systématiquement des indicateurs objectifs, tels que les taux de décrochage ou de réussite. Le recours à

des indicateurs est systématiquement décrit, tant par les directions que par les enseignants, comme ayant été particulièrement difficile. Souvent, les actions concrètes envisagées sont difficiles à articuler avec des indicateurs. Quels indicateurs permettraient, par exemple, d'objectiver l'impact de la création d'une bibliothèque ? Le taux de fréquentation de cette bibliothèque ? Le taux de réussite en français au CE1D ? Et si le taux de réussite en français au CE1D n'évolue pas, faut-il en conclure que la présence d'une bibliothèque au sein de l'établissement n'est pas bénéfique aux élèves ? Concernant les indicateurs, une direction indique même « je comprends tout à fait intellectuellement, mais je ne sais pas comment on fait ». En amont de l'articulation entre les actions et des indicateurs, nous constatons également que formuler des objectifs précis qui pourraient ensuite être transposés en actions dont les effets pourraient être évalués n'est pas non plus aisé. Par exemple, un des objectifs qui était « développer des méthodes de travail pour les élèves en difficulté » ne précise ni les méthodes de travail que l'on souhaite développer ni ce qui est entendu par « élèves en difficulté ». Il est donc difficile par la suite de savoir si les actions posées ont atteint ou non les objectifs.

Durant les années de mise en œuvre du PGAED, les établissements ont maintenu leurs axes, même si certains axes, ou plutôt certaines actions concrètes, ont exceptionnellement été mises en suspens, souvent parce que le PGAED initial était trop ambitieux. Les actions concrètes envisagées par le PAGED ont vu le jour. Leurs processus de mise en œuvre ont été analysés au fur

et à mesure par les équipes pédagogiques et les directions, mais cette analyse était souvent essentiellement qualitative. Celle-ci concernait souvent la faisabilité logistique des projets, les réactions des enseignants et les perceptions ou anticipations des enseignants à propos des réactions des élèves. L'impact de l'action menée sur des indicateurs « objectifs » n'est presque jamais envisagé. La rédaction du rapport de suivi se fait quasiment toujours par la direction, sans que celle-ci adhère au bien-fondé d'un tel rapport. Au moment de la rédaction de ce rapport, les actions ont déjà été analysées qualitativement avec les enseignants, au fur et à mesure de leur mise en œuvre. Le rapport de suivi est plutôt perçu comme une démarche purement administrative qui n'apporte pas grand-chose. On retrouve ici un phénomène de découplage, les rapports de suivi ne contribuant que très peu à l'évaluation du processus de mise en œuvre.

Nous pourrions souligner ici que cette démarche d'analyse des besoins de l'établissement, de formulation d'objectifs à atteindre via des actions concrètes est une démarche qui est souvent réalisée de façon intuitive dans les établissements scolaires. Transposer cette démarche en élaboration d'un plan d'action, d'objectifs, d'actions concrètes et d'indicateurs n'était donc pas un exercice habituel pour les équipes pédagogiques. Mis à part un accompagnement par le SeGEC lors de l'élaboration du PGAED, les établissements n'ont pas été accompagnés dans cet exercice et rien n'était prévu dans le décret à cet égard.

5.4. Travail collaboratif

Le décret encadrement différencié encourage explicitement le travail collaboratif. Au moment de l'élaboration des PGAED, les équipes pédagogiques ont toutes été consultées dans leur entièreté et certaines se sont mobilisées de façon collective. Certains nous disent d'ailleurs que l'élaboration du PAGED aura été une occasion pour un travail collaboratif à l'échelle de l'école. Seule une direction re-mobilisera l'équipe pédagogique au complet pour participer à l'élaboration du rapport de suivi à mi-parcours des quatre années d'encadrement différencié et à la fin de la quatrième année. Dans toutes les écoles, la collaboration entre enseignants a eu lieu autour de certains projets, mais pas spécifiquement autour du PGAED. Certains de ces projets sont issus du PGAED et rendus possibles par les moyens supplémentaires issus de l'encadrement différencié, mais les enseignants ne le savent pas. Ce qui pourrait expliquer que, dans leurs réponses au questionnaire que nous leur avons proposé, ils indiquent ne travailler ensemble autour du projet issu du PGAED que très rarement, entre moins d'1 fois par an et 1 fois par an (cf. résultats complets en Annexe n°7). Le décret semble donc avoir favorisé un moment de travail collaboratif lors de son élaboration, sans que ce travail collaboratif n'ait été systématiquement maintenu. Nous ne disposons cependant pas d'un point de repère concernant le travail collaboratif avant l'élaboration du PGAED.

De façon globale, les enseignants indiquent qu'ils ne travaillent ensemble

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

qu'en moyenne trois fois par an (cf. résultats complets en Annexe n°7). Dans les entretiens, des interlocuteurs nous indiquent que certains enseignants sont réticents au travail collaboratif et que souvent ils oublient de prendre le temps de travailler ensemble. Dans les établissements que nous avons suivis, le fait que des moments soient systématiquement prévus et que des heures dans les horaires des enseignants soient dédiées à ce travail, semble favoriser le travail collaboratif. Notons, que les enseignants indiquent, dans leur réponse au questionnaire, qu'ils travaillent ensemble autour « des contenus à enseigner, des méthodes ou outils pédagogiques à utiliser en classe... » en moyenne trois fois par an, alors que selon les directions, même lorsque les enseignants travaillent ensemble, ce ne serait pas réellement autour de leurs pratiques pédagogiques ou des productions des élèves (par exemple pour en analyser les erreurs). Le travail collaboratif autour des pratiques pédagogiques soulèverait encore selon eux de nombreuses réticences.

5.5. Guidance et recours à des outils

Les enseignants nous ont indiqué recourir à des outils entre moins d'une fois par an et 1 fois par an, quand il s'agit de formations, 3 à 4 fois par an quand il s'agit de lectures en lien avec les contenus qu'ils enseignent et 1 à 2 fois par an quand il s'agit de livres concernant les processus d'apprentissage ou les méthodes d'enseignement (cf. résultats complets en Annexe n°7). Le recours à des outils ou de l'expertise extérieure est donc très peu fréquent. Les moyens octroyés par l'encadrement différencié ne semblent

pas avoir été utilisés pour le recours à des outils ou de l'expertise externe (mais de telles ressources sont-elles suffisamment disponibles et adaptées ?). La guidance est elle aussi très peu fréquente selon les enseignants.

Ces deux aspects semblent pourtant essentiels, que l'on se réfère aux travaux de Rowan et ses collaborateurs ou aux travaux relatifs au développement professionnel des enseignants (Dupriez, 2015). Sur le terrain, nous observons, dans une école, que la remédiation en français n'a été pleinement mise en œuvre que lorsque les enseignants ont pu avoir accès à une guidance et à l'expertise d'une logopède et d'un instituteur primaire concernant les premiers apprentissages de la langue française. Notons que, dans cet établissement, le sentiment de compétence spécifique au français a évolué positivement. Dans cette même école, une cellule de mentorat pour les jeunes enseignants a été créée et, selon la direction, a permis de diminuer le nombre de départ des nouveaux enseignants. Dans une autre école faisant appel à de nombreuses collaborations extérieures pour initier certains projets, plusieurs variables pouvant être liées à ces projets ont évolué positivement. Dans une troisième école, une cellule qui permet de gérer des moments de crise émotionnelle des élèves a pu être mise sur pied par une enseignante suite à des formations spécifiques suivies par elle.

Ces quelques éléments vont dans le sens des recherches qui présentent l'accompagnement ou le développement

professionnel comme un facteur important dans la mise en œuvre de projets qui seront à même de susciter de réels changements. Le décret encadrement différencié aurait pu contribuer à la formation des enseignants par les moyens supplémentaires qu'il octroyait. Les moyens semblent néanmoins avoir été assez peu utilisés en ce sens. Certains enseignants, probablement ceux qui se situent plus dans une perspective de développement professionnel, ont néanmoins pu bénéficier des moyens de l'encadrement différencié pour découvrir de nouveaux outils et mettre en œuvre de nouveaux projets.

5.6. Autonomie, standardisation, innovation

À travers le questionnaire qui leur a été proposé et les entretiens que nous avons menés auprès de certains enseignants, ceux-ci font part d'une grande autonomie qui leur est laissée concernant leurs pratiques pédagogiques (cf. résultats complets en Annexe n°7). Dans le même temps, ils font part d'un sentiment de pression à la standardisation. Les entretiens qualitatifs nous indiquent néanmoins que la standardisation qui est parfois encouragée par les directions consiste souvent en une évaluation commune en fin d'année pour une même branche ou l'utilisation d'un même manuel scolaire, mais jamais d'une standardisation concernant les moyens d'atteindre les objectifs pédagogiques, c'est à dire concernant des pratiques pédagogiques précises. Il est intéressant aussi de constater que les enseignants ressentent une pression à l'innovation, même si celle-ci est dans l'absolu très relative.

5.7. Leadership pédagogique

Un premier constat concernant le leadership dans les établissements que nous avons suivis, est que si les directions elles-mêmes ne changent pas, de nombreuses personnes se sont succédées aux postes de sous-directions. Sur les quatre années, seule une école n'a pas connu un changement de personne assumant le poste de sous-direction. Les changements de personne pour des postes de coordination sont eux aussi très nombreux. Les équipes de direction ne sont donc pas réellement stables. Quant à la distribution du leadership, elle est très variable d'un établissement à l'autre. Dans chaque établissement, on nous a indiqué que certains enseignants étaient responsables de certains projets et que des coordinateurs de degré ou de branche avaient été désignés, mais il semble que l'institutionnalisation de ces fonctions et la fréquence des réunions entre la direction et ces personnes ou entre ces personnes et les enseignants varient énormément.

Les résultats du questionnaire proposé aux enseignants indiquent que ceux-ci bénéficieraient de leadership à propos des objectifs pédagogiques à atteindre en moyenne 1 à 2 fois par an. Ce qui pourrait paraître peu fréquent. Par contre, ils se sentent soutenus et encouragés par leur direction dans leurs pratiques. Dans un des établissements, la direction est perçue comme particulièrement soutenante. Nous constatons pourtant que d'après les perceptions des élèves, les pratiques pédagogiques n'ont pas évolué favorablement dans cet établissement. Soutenir ses enseignants ou les guider

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

sur les aspects pédagogiques sont en effet deux choses distinctes. Concernant le leadership pédagogique, les directions nous expliquent de leur côté que les charges administratives et logistiques liées à leur fonction sont telles qu'il leur reste peu de temps à consacrer aux aspects pédagogiques. Au-delà du temps qui fait défaut, les directions ont peu de compétences et de ressources à disposition concernant les pratiques pédagogiques. La plupart des directions sont néanmoins attentives à des indicateurs tels que les taux de réussite, notamment aux épreuves externes. Elles sont également conscientes qu'un travail devrait être réalisé autour des pratiques pédagogiques. D'un établissement à l'autre, le leadership de la direction varie. Certaines directions ont des actions relativement ponctuelles et variables, d'autres ont une ligne de conduite davantage identifiable. Dans deux établissements, les directions sont particulièrement attentives à organiser les choses et à déléguer à d'autres personnes. Une de ces directions veille à faire appel à des ressources extérieures à l'école pour apporter une guidance pédagogique à l'équipe éducative, en faisant travailler des groupes d'enseignants autour de projets spécifiques. Dans un autre établissement, la direction est particulièrement attentive à susciter du travail collaboratif et organise l'horaire des enseignants afin de permettre qu'un temps soit consacré à ce travail chaque semaine. Globalement, ces différentes tentatives ont peu d'effet sur les pratiques pédagogiques telles qu'expérimentées par les élèves. Agir et faire évoluer les pratiques pédagogiques semble très difficile pour les directions dans le système actuel.

5.8. Évolution des indicateurs relatifs aux élèves : du climat à l'engagement

Le questionnaire que nous avons proposé aux élèves permettait de mesurer, d'une part, des variables liées au climat scolaire, à la perception que l'élève a de l'établissement et des relations avec son entourage (des phénomènes de violence notamment). D'autre part, le questionnaire permettait d'approcher des variables motivationnelles et l'engagement de l'élève dans les apprentissages, variables en amont de l'absentéisme et du risque de décrochage.

Des comparaisons de cohortes d'élèves, sur quatre années consécutives, des années scolaires 2011-12 à 2014-15, ont été réalisées. Les résultats complets apparaissent en Annexe n°8.

Nous pouvons constater que les pratiques pédagogiques, telles que perçues par les élèves, n'évoluent pas, à l'exception des inégalités de traitement qui diminuent. Soulignons que les inégalités de traitement sont particulièrement délétères pour la motivation et les relations entre élèves (Galand, Philippot, & Frenay, 2006) ; le fait qu'elles diminuent est donc très positif. Nous observons aussi que la violence perçue, la victimisation et le harcèlement diminuent alors que le sentiment de sécurité et le confort augmentent. Plus proche encore des apprentissages, seul l'engagement comportemental suit lui aussi une évolution positive. Les autres facettes motivationnelles n'évoluent pas. L'absentéisme et le risque de décrochage n'évoluent pas non plus. Tous les effets observés sont très faibles.

Nos résultats, qu'ils soient globaux ou spécifiques à chacune des écoles, indiquent donc que les changements les plus nombreux et les plus positifs concernent le climat dans les établissements. Les actions concrètes mises en œuvre dans les écoles, en lien avec les moyens octroyés par l'encadrement différencié, s'accompagnent d'une légère évolution positive du climat, notamment d'une réduction des phénomènes de violence. Les pratiques pédagogiques, telles que perçues par les élèves, n'ont quant à elles que peu évolué. Des variables directement liées à l'engagement des élèves, comme le sentiment de compétence et la valeur attribuée aux apprentissages, n'évoluent pas positivement et, dans certaines écoles, présentent une évolution négative. Seul l'engagement comportemental face aux apprentissages évolue favorablement. Les élèves seraient donc davantage disciplinés, se montreraient plus actifs, plus participatifs, mais leurs représentations motivationnelles (notamment leur intérêt) ne seraient quant à elles pas plus élevées.

Ce que nous observons dans les écoles suivies est semblable à ce qui a pu être observé dans d'autres pays (e.a. Janosz et al., 2010) : cette politique de discrimination positive a permis de faire évoluer favorablement le climat, mais pas, ou très peu, les pratiques pédagogiques et l'engagement des élèves (qui sont pourtant au cœur du décret encadrement différencié). Dans leurs discours, les directions soulignent qu'il est essentiel que le climat de l'école soit propice aux apprentissages. Beaucoup de moyens sont consacrés à créer ou maintenir un climat serein. Le climat doit effectivement

être favorable aux apprentissages, mais les facettes motivationnelles, très sensibles aux pratiques pédagogiques et favorables à l'engagement doivent aussi être travaillées si l'on souhaite améliorer les apprentissages. Notons que les choix didactiques devraient eux aussi être l'objet de réflexion et de changements lorsque c'est nécessaire. Les directions sont bien conscientes de cet enjeu. Pour elles, l'amélioration du climat était comme une première étape, la seconde étape étant un travail autour des pratiques pédagogiques. Elles indiquent par ailleurs combien les changements s'intègrent lentement dans le fonctionnement « habituel » des équipes et qu'il serait important que ce travail de longue haleine soit soutenu à long terme par des moyens supplémentaires. Ce travail sur les pratiques pédagogiques leur semble néanmoins plus complexe que celui sur le climat ; elles se sentent par ailleurs démunies et pressentent que cela ne sera pas simple d'accompagner les enseignants vers un changement de leurs pratiques pédagogiques.

5.9. Vers un changement des pratiques pédagogiques ?

Nous avons constaté, dans les cinq établissements, une évolution relativement favorable du climat, mais une réelle difficulté à entamer un travail sur les pratiques pédagogiques. Les directions d'établissement indiquent également se sentir démunies pour susciter un tel travail. À partir du décret encadrement différencié et de la façon dont il a été mis en œuvre dans les établissements que nous avons suivis, que pourrions-nous dire concernant les aspects qui auront été favorables à un

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

changement des pratiques pédagogiques, et ceux qui, au contraire, devraient être améliorés ?

À partir des réformes qui ont été implantées aux États-Unis, les études de Rowan et ses collaborateurs (e.a. 2007) ont permis de distinguer différents types d'approche du changement pédagogique : les approches dites culturelle, procédurale et professionnelle. L'approche culturelle mobilise les acteurs autour de valeurs éducatives et encourage les innovations. L'approche procédurale est basée sur un curriculum précis qui doit être respecté, la guidance pédagogique et la standardisation sont élevées. Enfin, l'approche professionnelle propose des outils et des modalités de travail pour que les enseignants travaillent ensemble autour de ces outils. La guidance est donc importante ici aussi, mais les enseignants ont plus d'autonomie. Les résultats de Rowan et ses collaborateurs montrent que l'approche culturelle ne conduit pas à un changement des pratiques pédagogiques, contrairement aux approches procédurale et professionnelle. Ces résultats sont tout à fait compatibles avec les recherches ayant porté sur le développement professionnel des enseignants qui suggèrent que l'apprentissage de nouvelles pratiques par les enseignants sera meilleur si ceux-ci sont amenés à travailler de façon participative autour de situations concrètes d'enseignement.

Nous avons pu constater que le décret encadrement différencié repose sur une approche culturelle autour des valeurs issues du décret Missions et d'un souhait de chances égales d'émancipation

sociale. Pour rencontrer ces valeurs dans la pratique, l'autonomie et l'innovation sont explicitement encouragées, alors que la guidance et la standardisation sont très faibles. Il revient donc aux équipes pédagogiques locales de poser un diagnostic concernant les besoins de leurs élèves et concevoir, puis mettre en œuvre, les pratiques pédagogiques qui seront les plus adaptées. Trouver seules des réponses appropriées était donc un défi de taille pour les équipes éducatives locales, qui semblent avoir été peu soutenues dans cette démarche par les divers « étages » de notre système éducatif.

Nos rencontres avec ces équipes éducatives nous permettent de dire que celles-ci apprécient l'autonomie qui leur est laissée et ce souci de laisser aux équipes pédagogiques, qui connaissent bien leurs élèves, la liberté de poser des choix qui seront pertinents pour leurs élèves. Chaque équipe pédagogique indique en effet réfléchir en permanence à ce qui serait le plus adéquat pour les élèves. Différentes innovations, ou projets, ont été mis en œuvre par les équipes pédagogiques. Dans les faits, on peut constater que l'analyse des processus de mise en œuvre de ces innovations et de l'impact de celles-ci sur l'apprentissage des élèves est le plus souvent basée sur l'intuition ou les impressions des enseignants ou leurs perceptions des réactions des élèves. Le recours à des indicateurs systématiques est très peu fréquent et est perçu comme étant particulièrement difficile. D'ailleurs, les démarches d'évaluation demandées dans le cadre du PGAED n'ont été que très peu utilisées pour réguler les actions entreprises. Notons que, lors

de l'élaboration des PGAED, les équipes éducatives n'ont, dans la plupart des cas, pas consulté les élèves²⁴ ni d'autres acteurs tels que les parents ou autres partenaires scolaires.²⁵ Dans l'évaluation des actions mises en œuvre, notamment pour les rapports de suivi, le point de vue des élèves n'est également que peu pris en compte. Cette forme d'entre soi risque de favoriser le « plus de la même chose » plutôt que l'imagination et l'innovation.

De fait, les moyens octroyés par l'encadrement différencié servent parfois à faire « un peu plus de la même chose », c'est-à-dire à garder les mêmes pratiques pédagogiques mais en diminuant le nombre d'élèves par classe ou en mettant en place des remédiations, mais pour « avancer dans le cours ». Nous pouvons aussi constater que les équipes pédagogiques ont principalement opté pour des actions mises en œuvre « à côté de la classe », comme l'embellissement de l'infrastructure, les bibliothèques, la remédiation, les éducateurs, le coaching...²⁶. Ces actions n'ont que peu d'impact sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe. De plus, l'articulation entre ces actions et les pratiques de classe, n'a que très peu été pensée et discutée collectivement.

Nous l'avons vu, pour réellement faire évoluer les pratiques pédagogiques, il est

important d'encourager les enseignants à s'engager dans une perspective de développement professionnel, de leur proposer des outils et de leur offrir un accompagnement pédagogique. Dans cette étude, nous pouvons constater que le recours aux outils existe, mais qu'il reste peu fréquent (entre 1 et 2 fois par an). La guidance pédagogique est d'autre part très peu fréquente également. Le travail collaboratif, pouvant appuyer le recours aux outils et la guidance, est lui aussi peu fréquent (entre 2 et 3 fois par an). Le décret encourage ce travail collaboratif sans agir sur les conditions de celui-ci, et sur le terrain, celui-ci n'est que peu fréquent, même si certains établissements ont utilisé des moyens octroyés par l'encadrement différencié pour insérer des heures de concertation, de coordination ou encore de titulariat dans les horaires des enseignants. La guidance pédagogique n'est pas non plus proposée par le décret encadrement différencié. Les équipes locales ont néanmoins le choix de recourir à de la guidance en utilisant notamment les moyens de fonctionnement proposés par le décret pour financer des formations, mais les établissements n'ont que très peu utilisé les moyens de cette façon. Le décret laissait la possibilité de recourir à des outils, à de l'accompagnement pédagogique et du développement professionnel, mais dans les faits, les équipes pédagogiques

²⁴ Seul un établissement a consulté les élèves via une enquête dont les résultats ont été pris en compte lors de l'élaboration du PGAED.

²⁵ On peut noter au passage que les conseils de participation, pourtant obligatoires, semblent inexistantes ou non investis dans le cadre de ce décret.

²⁶ Un récent rapport de la Commission de Pilotage (FWB, 2017) dresse un constat similaire sur un autre échantillon d'établissements en encadrement différencié.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

n'ont que peu développé ces aspects. C'est peut-être une des raisons qui pourraient expliquer, qu'au regard de nos données, les moyens supplémentaires octroyés n'ont pas eu d'effet notable sur la motivation des élèves et les pratiques des enseignants en classe. Comment comprendre ce peu de place accordée à l'accompagnement pédagogique et au développement professionnel des équipes ? D'après nos observations, il s'agit d'un aspect qui n'est pas jugé prioritaire au départ ou qui n'est même pas envisagé, plutôt qu'un renoncement suite à des difficultés pratiques (ex. : remplacement des personnes en formation). Est-ce parce

que ce n'est pas dans les habitudes de ces établissements (mais certains semblent faire régulièrement appel à des partenaires extérieurs sur d'autres thématiques, et ils ont par ailleurs sollicité la présente démarche d'évaluation) ? Est-ce lié à la prégnance d'autres préoccupations jugées plus urgentes ou plus consensuelles (comme le suggèrent certains propos des directions) ? Est-ce dû à une offre perçue comme inexistante ou peu pertinente ? Est-ce associé à des expériences antérieures négatives concernant la formation continue ou l'apport d'intervenants extérieurs ? Ces questions mériteraient d'être approfondies dans d'autres travaux.

6. Conclusion

Afin d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, la Fédération Wallonie Bruxelles a mis en œuvre une politique d'éducation prioritaire via le décret encadrement différencié (2009). Ce décret assure une différenciation du financement en offrant des moyens supplémentaires aux écoles accueillant les élèves ayant les indices socio-économiques les plus faibles (soit 25 % du nombre total des élèves inscrits dans l'enseignement fondamental ou secondaire). Ces moyens supplémentaires permettent l'engagement de personnel, la participation à des formations pédagogiques ou l'embellissement des bâtiments scolaires. L'objectif, très large, est de promouvoir des actions pédagogiques complémentaires. Ces actions pédagogiques devraient permettre d'améliorer la maîtrise des apprentissages de base, en particulier la

maîtrise de la langue française, de lutter contre l'échec scolaire et de prévenir le décrochage scolaire. La responsabilité de déterminer les actions pédagogiques les plus adéquates et d'utiliser intelligemment les moyens supplémentaires repose entièrement sur les établissements. Ceux-ci doivent établir un projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED), mettre en œuvre des actions concrètes permettant d'atteindre les objectifs et choisir des indicateurs permettant d'objectiver le processus de mise en œuvre des actions choisies. L'objectif de notre recherche était d'accompagner quatre établissements bénéficiant de l'encadrement différencié afin d'observer la manière dont ces établissements se saisissent des ressources supplémentaires pour répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves. Plus spécifiquement, cette

recherche avait pour objectif d'identifier les dynamiques organisationnelles des écoles, conduisant ou non à des transformations de l'environnement éducatif et du travail pédagogique en leur sein. Les informations rassemblées dans un récent rapport de la Commission de Pilotage (2017) comparant les résultats scolaires et la réussite éducative des élèves bénéficiant ou non de l'encadrement différencié ne font pas apparaître de tendances nettes entre avant et après l'introduction du décret, ce qui rend d'autant plus important le travail d'analyse réalisé ici.

Nous avons pu observer que les objectifs (ou axes) retenus par les cinq écoles, dans leurs PGAED, sont cohérents par rapport aux objectifs du décret encadrement différencié. Ils visent principalement l'amélioration du climat scolaire, l'enrayement des phénomènes d'incivilité, l'embellissement de l'infrastructure, le soutien à l'engagement des élèves dans les apprentissages, l'amélioration de la maîtrise du français et le soutien aux élèves en difficulté. Nous notons cependant que la très grande majorité des actions envisagées ne concerne pas directement la classe et les pratiques pédagogiques. Il est question notamment d'éducateurs supplémentaires, de création de bibliothèque, de remédiations et d'encadrement en dehors des heures de cours... L'articulation entre de telles actions et les pratiques de classe n'a été que peu réfléchi. Tout se passe comme si les moyens octroyés par l'encadrement différencié avaient servi à faire « un peu plus de la même chose, mais avec un peu plus d'aisance », c'est-à-dire à

garder les mêmes pratiques pédagogiques mais en diminuant le nombre d'élèves par classe ou en mettant en place des remédiations. Il est pourtant établi que ce type d'actions n'a que très peu d'impact sur la réussite des élèves (e.a., Hattie, 2009). Le décret encadrement différencié ne semble pas avoir amené ces établissements à s'engager dans un travail de réflexion critique sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein des classes. Et si l'on se réfère aux principales variables identifiées par la recherche comme étant propices à des évolutions pédagogiques significatives, il faut bien constater que le leadership pédagogique dans ces écoles est assez modeste et que le travail collaboratif entre enseignants ne porte presque jamais sur leur travail en classe et sur les dispositifs d'enseignement ; ces écoles ont par ailleurs peu tendance à solliciter de l'aide à l'extérieur sur le plan didactique ou pédagogique : le recours à des outils externes, à des formations d'équipe ou à de la guidance des enseignants apparaît en effet comme très peu présent.

Les directions d'établissements sont bien conscientes qu'un tel travail devrait être entamé, mais d'une part, elles estiment qu'instaurer un climat serein dans les établissements était une première étape indispensable et, d'autre part, elles se sentent démunies pour mettre en œuvre un travail collectif autour du travail pédagogique des enseignants. Entre la lourde charge administrative qu'elles assument et les sollicitations multiples et souvent imprévues qui caractérisent ce type d'établissements, il reste peu

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

de temps aux directions pour pouvoir se pencher avec profondeur sur le cœur de la mission de leurs établissements : soutenir les apprentissages des élèves qui leur sont confiés. Les interrogations et interpellations relatives aux apprentissages sont d'ailleurs peu présentes dans les moments collectifs que nous avons pu observer : des réunions entre enseignants, des assemblées générales ou des réunions entre les directions de ces établissements. Cette difficulté à (re)mettre le pédagogique, et donc les apprentissages des élèves, au cœur du projet d'établissement est sans doute un des résultats majeurs de cette recherche. Notre analyse fait apparaître à cet égard des postures et des stratégies bien entendu différentes au sein de ces cinq écoles, et souvent, au sein d'un même établissement. Mais, le tableau général qui s'impose est celui d'un manque de temps, de ressources et peut-être parfois de savoir-faire (« Comment s'y prendre ? ») pour mener un tel travail dans la durée.

Au-delà d'une interrogation sur les stratégies des établissements, c'est la politique d'encadrement différencié elle-même qui mérite aussi d'être questionnée à cet égard. Une critique classique adressée à ce type de politiques est qu'en prenant acte des différences de population entre établissements, elle risque de les figer et de rendre légitimes, plutôt que de questionner, les processus qui participent à la construction d'une telle ségrégation au sein du système éducatif. Cette critique est bien entendu pertinente, mais la présente recherche fait apparaître une autre difficulté

associée à la politique spécifique mise en œuvre en Belgique francophone. Le décret encadrement différencié considère en effet que les établissements et leurs équipes éducatives disposent des ressources et des compétences nécessaires pour identifier les obstacles rencontrés et mettre en place les réponses éducatives adéquates. La littérature internationale tend pourtant à montrer qu'une telle dynamique est très difficile à créer et que, dans la majorité des situations, les équipes éducatives progresseront davantage si elles reçoivent un soutien extérieur, des propositions d'outils pour leur travail pédagogique et un accompagnement permettant d'orienter le travail pédagogique et de soutenir un travail en équipe de construction de nouvelles pratiques. C'est donc le décret lui-même qui mériterait d'être interrogé, au regard du peu de soutien apporté à ces équipes éducatives, tant pour la priorisation et la conduite de leurs propres projets pédagogiques que pour l'accès à des ressources externes en termes d'outils de travail et d'évaluation, de guidance et d'accompagnement des enseignants. Parallèlement, le fait que le décret annonce aussi explicitement (p. 1) que son objectif est de promouvoir des actions pédagogiques complémentaires permettant d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale encourage peut-être insuffisamment les équipes éducatives à s'interroger sur leurs pratiques quotidiennes plutôt que de développer des actions additionnelles en complément à celles-ci.

Bibliographie

- Bensa, F., Le Breton, J., & Stievenart, A. (2010). *Bilan national des réseaux «ambition réussite»*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Bernstein, B. (1975). Enseignement de compensation *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social* (pp. 249-262). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bidwell, J.-M. (1965). The School as a Formal Organization. In J. G. March (Ed.), *The Handbook of Organization*. Chicago: Rand McNally.
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovations pédagogiques. *Éducation permanente*, 134, 125-138.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Bouchat, T. M., Delvaux, B., & Hindrynckx, G. (2005). Discrimination positive et mobilité scolaire. Rapport de recherche remis à la Communauté française dans le cadre du plan d'évaluation des politiques de discriminations positives.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP: vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Retz.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*. Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. Demeuse, A. Baye, J. Straeten, I. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. (pp. 191-216). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaires en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: INRP.
- Dupriez, V. (2015). Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Bruxelles: De Boeck.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 27.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: PUF.
- Dutrevis, M., & Crahay, M. (2009). Les politiques de discrimination positive : un bilan impossible. In G. Chapelle & M. Crahay (Eds.), *Réussir à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out : Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fédération Wallonie Bruxelles. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
- Fédération Wallonie Bruxelles. (1998). *Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale*.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

- notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. Retrieved from http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/22209_006.pdf.
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2004). *Décret relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire*. Retrieved from http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28798_001.pdf.
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2009). *Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*. Retrieved from http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=34295&referant=102.
- Fédération Wallonie Bruxelles (2017). *Rapport de la commission de pilotage relatif au décret encadrement différencié*. Document non publié, Bruxelles.
- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire: Vers une approche intégrative. *OSP: l'orientation scolaire et professionnelle*, 44(3), 339-369.
- Galand, B., Philippot, P., Buidin, G., & Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone: Différences entre établissements et évolution temporelle. *Revue française de pédagogie*, 149, 83-96.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: une analyse multiniveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.
- GERESE. (2005). L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs. Retrieved from http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF_FRANCAIS.pdf
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? *A multilevel analysis. Learning and Instruction*, 41(1), 1-10.
- Hospel, V., Galand, B., & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioral engagement: empirical support and measurement implications. *International Journal of Educational Research*, 77(1), 37-49.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., . . . Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble: synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 289-303.
- Mangez, E., & Mangez, C. (2007). La pédagogie: une affaire de classes sociales? In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 55-68). Paris: PUF.

- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Rowan, B., Correnti, R., Miller, R. J., & Camburn, E. (2009). School Improvement by Design. Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs. Retrieved 11 avril, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507546.pdf>
- Rowan, B., & Miller, R. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Soussi, A., & Nidegger, C. (2010). *Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève: quels effets sur les acquis des élèves après quelques années?*. Genève: Service de la recherche en éducation, République et Canton de Genève.
- SPF. (2013). Direction générale Statistique et Information économique (DGSIE) Retrieved 1/10/2013
- Van Haecht, A. (2001). *L'école des inégalités. Essai sur les politiques publiques d'éducation*. Mons: Talus d'approche.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Annexe n° 1 : quelques politiques d'éducation prioritaire étrangères

En **France**, les réseaux de réussite scolaire (RRS) et les réseaux « ambition réussite » (RAR) constituent l'actuelle politique d'éducation prioritaire. Les RAR concernent 254 collèges publics et 1721 écoles publiques ainsi que 12 collèges privés²⁷. Ces établissements accueillant au total 115291 collégiens et 283433 écoliers ont pu renforcer leur équipe pédagogique par 1000 enseignants supplémentaires et 3000 assistants pédagogiques. Une étude relative à l'impact de la politique RAR sur, entre autres, les résultats des élèves et l'évolution des pratiques pédagogiques a été réalisée par Bensa et ses collègues (2010). L'écart entre les élèves scolarisés en RAR et les autres s'est réduit, entre 2006 et 2010, en ce qui concerne le nombre de redoublant et d'élèves en retard au collège, pour la maîtrise des compétences de base en mathématiques en CM2 (5^e primaire) et pour les résultats au diplôme national du brevet (3^e secondaire). Néanmoins, l'écart s'est maintenu en ce qui concerne la maîtrise des compétences de base en français en CM2, du taux d'orientation en seconde générale et technologique (4^eme secondaire GT). Enfin, l'écart s'est accentué concernant la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques en fin de troisième et du taux d'orientation en seconde GT et en première générale (5^e secondaire générale). L'évolution des résultats scolaires des élèves ayant bénéficié des RAR n'est donc que partielle, d'importants écarts entre ces élèves et les autres ayant été maintenus, voire pour certains ayant été amplifiés. Le rapport signale cependant une évolution des pratiques pédagogiques en particulier concernant l'évaluation des acquis et des besoins des élèves, l'approche par compétences et l'individualisation des parcours d'apprentissage et les relations inter-degrés. La culture d'évaluation reste néanmoins faible et les bénéfices de ces évaluations sur les résultats scolaires ne sont pas connus.

En Suisse, dans le **canton de Genève**, le réseau d'enseignement prioritaire (REP) concernait 15 établissements (sur 90) accueillant 5634 élèves (sur 33500). Ces établissements bénéficient entre autres de plus de ressources, de moins d'élèves par classe et de la présence d'un éducateur. L'impact du REP sur les résultats des élèves a été mesuré notamment dans un rapport de Soussi et Nidegger (2010). Les résultats indiquent que l'écart entre les élèves appartenant au REP et les autres élèves se réduit pour des tests de lecture en 1^e primaire. Une comparaison des résultats aux épreuves cantonales en 2^eme, 4^eme et 6^eme primaire de 2006 à 2009 n'indique pas de progression systématique des établissements du REP.

Au **Québec**, 197 écoles secondaires ont bénéficié de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA) de 2002 à 2008. Cette politique offre une autonomie en termes de priorités, d'objectifs et de moyens d'y parvenir aux établissements, mais les oblige

²⁷ Ce nombre a légèrement évolué depuis la création en 2006.

à s'engager dans un processus rigoureux d'analyse, de planification, d'évaluation et d'ajustements des actions mises en œuvre. Elles doivent apprendre à utiliser les pratiques les plus efficaces. Un rapport de Janosz et ses collaborateurs (2010) souligne que les écoles ont eu des difficultés à mettre en œuvre la SIAA, même si le climat scolaire s'est amélioré dans ses écoles, la violence et les comportements perturbateurs diminuant. On constate également que la collaboration famille-école est amplifiée et qu'un soutien plus important est offert aux élèves en difficulté. Les pratiques pédagogiques quant à elles n'évoluent pas. Les établissements ont en effet eu tendance à faire plus de ce qu'ils faisaient déjà plutôt que de s'engager dans une démarche novatrice. La socialisation des élèves s'améliore, mais le nombre de décrocheurs ou d'élèves ayant l'intention de quitter n'évolue pas et aucun effet n'est observé sur les apprentissages scolaires.

Il semble donc qu'il ne soit pas simple de faire évoluer les pratiques pédagogiques et d'obtenir des résultats en termes de réussite scolaire des élèves.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Annexe n° 2 : Données issues des TABOR

Le TABOR d'une école est élaboré par la Fédération Wallonie Bruxelles et constitue une carte d'identité d'une école présentant des données concernant le personnel, l'encadrement et la situation des élèves. Les données présentées ci-dessous sont issues des TABOR de l'année 2013 ²⁸.

a. Le personnel

Cette section reprend des informations relatives au personnel de l'enseignement rémunéré par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

	Moyenne Fédération Wallonie- Bruxelles	ÉCOLE C	ÉCOLE B	ÉCOLE A	ÉCOLES D-E
Nombre d'équivalents temps plein		96	56	58	45
Proportion d'enseignants (%)	81.3	81.2	83.0	84.6	84.9
Proportion femmes – hommes (%)	63.1 - 36.9	55.2 - 44.8	84.6 - 15.4	48.0 - 52.0	74.7 - 25.3
Ancienneté des enseignants (moyenne en année)	15.5	14.3	15.2	13.7	15.1
Taux de nouveaux enseignants (%) ²⁹	24	42.7	26.4	31.0	30.3
Taux de stabilité à cinq ans (%) ³⁰	61.8	61.0	59.6	66.0	58.5

²⁸ Pour l'école B, il s'agit de l'année 2014.

²⁹ Taux obtenu en faisant le rapport entre le nombre total d'enseignants présents dans l'école et le nombre d'enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté.

³⁰ Taux obtenu en effectuant le rapport entre le nombre d'enseignants présents à l'école depuis cinq ans au jour de référence (T0) et le nombre d'enseignants présents il y a cinq ans (T-5).

b. Les élèves

Cette section reprend des informations relatives aux élèves.

Évolution des effectifs sur les cinq dernières années scolaires

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
ÉCOLE C	847	846	868	892	895
ÉCOLE B		591	598	596	575
ÉCOLE A	626	621	615	625	656
ÉCOLES D-E	647	639	640	656	674

	Moyenne Fédération Wallonie- Bruxelles	ÉCOLE C	ÉCOLE B	ÉCOLE A	ÉCOLES D-E
Proportion de filles - garçons	50.1% – 49.9%	55.8%-44.2%	68.2%-31.8%	24.8%-75.2%	59.5%-40.5%
ISE moyen ³¹	0.025	-1.049	-1.569	-1.197	-1.298
Proportion de Primo-arrivants	0.4%	-	1.8%	11.3%	-
Structure des effectifs	-	-0.342	-0.531	-0.127	0.070
Structure socio- économique ³²	-	0.504	0.215	1.096	0.129

³¹ L'indice socio-économique varie de -3 à +3 et la moyenne des établissements secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles est toujours proche de zéro.

³² Cette valeur est la différence entre l'ISE moyen en 6ème année et l'ISE moyen en 1re année. Si la valeur est positive, l'indice socio-économique des élèves augmente au cours du cursus scolaire.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

c. Redoublement et retard

	Moyenne Fédération Wallonie-Bruxelles	École C	École B	École A	Écoles D-E
Taux de redoublement scolarisé ³³	14.6%	7.9%	17.2%	16.0%	16.2%
Taux de redoublement généré ³⁴	14.6%	8.3%	18.4%	16.6%	14.5%
Taux de redoublement internalisé ³⁵	66.5%	81.1%	68.9%	41.3%	61.1%
Taux de redoublement accueilli ³⁶	29.6%	4.6%	14.3%	21.5%	22.8%
Taux d'élèves en retard	49.8%	45.0%	79.1%	91.9%	74.5%
Taux d'élèves en retard de plus d'un an	22.1%	11.8%	40.1%	65.2%	39.9%

³³ Proportion d'élèves qui recommencent la même année d'études dans l'établissement entre la date de fin de période de référence.

³⁴ Proportion d'élèves que l'établissement a fait redoubler l'année précédente.

³⁵ Part des élèves qui restent dans la même école parmi ceux qui redoublent.

³⁶ Proportion de nouveaux élèves dont le redoublement a été décidé dans un autre établissement et qui recommencent leur année dans l'école.

Annexe n° 3 : Echantillon**Élèves**

Le nombre d'élèves ayant complété le questionnaire est indiqué, par année, par établissement et par degré, dans le Tableau 11 ci-dessous.

Tableau 11. Élèves participants par école, degré et année scolaire

Ecole	2011-12			2012-13			2013-14			2014-15						
	Degré			Degré			Degré			Degré						
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
ÉCOLE A	72	119	41	232	80	63	18	161	33	70	68	171	120	212	9	341
ÉCOLE B	178	13	0	191	212	111	13	336	224	180	109	513	233	171	88	492
ÉCOLE C	266	194	111	571	191	102	59	352	244	158	87	489	197	101	94	392
ÉCOLE D	148	103	45	296	166	103	79	348	81	61	42	184	81	66	51	198
ÉCOLE E	55	103	110	268	49	62	78	189	36	94	98	228	24	54	62	140
Total	719	532	307	1558	698	441	247	1386	618	563	404	1585	655	604	304	1563

Enseignants

Le nombre d'enseignants ayant complété le questionnaire est indiqué, par établissement, dans le Tableau 12 ci-dessous.

Tableau 12. Enseignants participants par école

Ecole	N
ÉCOLE B	71
ÉCOLE C	52
ÉCOLE D	40
ÉCOLE E	34
Total	197

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Annexe n° 4 : Questionnaire enseignants

	Nombre d'items	Echelle (6 niveaux)	α ³⁷	Exemple d'items
Guidance pédagogique	5	Fréquence De 0 = jamais à 5 = très souvent	.85	Cette année, j'ai eu l'occasion de discuter du contenu de mon enseignement avec une personne de référence
Pression à la standardisation	4	Accord De 0 = pas du tout à 5 = tout à fait d'accord	.82	Dans mon école, on attend des enseignants qu'ils/elles adoptent les mêmes méthodes de travail
Autonomie	3	Accord De 0 = pas du tout à 5 = tout à fait d'accord	.53	Dans mon école, les enseignants sont libres de donner cours comme ils le veulent
Pression à l'innovation	4	Accord De 0 = pas du tout à 5 = tout à fait d'accord	.94	Dans mon école, on attend des enseignants et des enseignantes qu'ils apprennent et cherchent de nouvelles idées
Leadership	11	Fréquence De 0 = jamais à 5 = plus de 6 fois par an	.91	La direction discute des objectifs pédagogiques avec l'ensemble de l'équipe éducative
	8	Accord De 0 = pas du tout à 5 = tout à fait d'accord	.92	La direction se préoccupe de la discipline et du climat de l'école.
Travail collaboratif	5	Fréquence De 0 = jamais à 5 = plus de 6 fois par an	.70	<i>À quelle fréquence travaillez-vous avec vos collègues concernant les contenus suivants ?</i> Les évaluations des apprentissages
Recours à des outils	6	Fréquence De 0 = jamais à 5 = plus de 6 fois par an	.69	<i>Pour vous tenir informé(e) et/ou réfléchir à votre pratique professionnelle, à quelle fréquence utilisez- vous les possibilités suivantes ?</i> Des lectures en lien avec les contenus de mes cours (autres que des manuels scolaires)

³⁷ Est mentionné dans cette colonne, le coefficient alpha de Cronbach, un indice de fiabilité (ou de cohérence) des différentes questions utilisées pour mesurer une variable. La fiabilité devient satisfaisante lorsque l'alpha dépasse .70.

Annexe n° 5 : Questionnaire élèves

	Nombre d'items	Echelle (5 niveaux)	α ³⁸	Exemple d'items
Climat scolaire				
Pratiques de classe				
Soutien à l'autonomie	8	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.75	Dans cette école, les professeurs nous proposent de choisir entre plusieurs activités.
Gestion de classe	5	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.67	Dans cette école, les professeurs font respecter les règles de vie comme le prévoit le règlement.
Guidance éducative	7	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.79	Dans cette école, les professeurs prennent le temps de bien expliquer les consignes à suivre.
Inégalités de traitement	8	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.80	Dans cette école, les professeurs s'occupent surtout des bons élèves.
Soutien	5	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.68	Dans cette école, les professeurs font de leur mieux pour aider les élèves à apprendre.
Propreté & confort	6	Accord De 0 = pas du tout à 4 = tout à fait d'accord	.76	La cour de récréation est en bon état.
Cohérence des règles	5	Accord De 0 = pas du tout à 4 = tout à fait d'accord	.78	La direction fait respecter les règles comme prévu dans le règlement.
Perception de l'établissement				
Sent. Appartenance	7	Accord De 0 = pas du tout à 4 = tout à fait d'accord	.78	Quand je rencontre d'autres personnes, je suis fier (fière) de dire que je suis dans cette école.
Sent. Sécurité	4	Accord De 0 = pas du tout à 4 = tout à fait d'accord	.55	J'ai peur de me faire agresser quand j'arrive ou quitte l'école.
Satisfaction	4	Accord De 0 = pas du tout à 4 = tout à fait d'accord		Je suis satisfait(e) de ce qu'on apprend à l'école.
Entourage				
Violence perçue	6	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.86	Les faits suivants se produisent-ils dans ton école? Des menaces entre les élèves (chantage, harcèlement, etc.).
Victimisation	8	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.89	Il arrive que d'autres élèves m'insultent, me disent des gros mots.
Harcèlement	8	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.89	Il m'arrive de bousculer exprès d'autres élèves.
Sanctions	4	Fréquence De 0 = jamais à 4 = 4x ou plus	.73	Depuis le début de l'année, as-tu déjà reçu une punition ?

³⁸ Est mentionné dans cette colonne, le coefficient alpha de Cronbach, un indice de fiabilité (ou de cohérence) des différentes questions utilisées pour mesurer une variable. La fiabilité devient satisfaisante lorsque l'alpha dépasse .70.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Motivation et engagement				
Sentiment compétence général	5	Accord De 0 = pas du tout à 4 = tout à fait d'accord	.76	Par rapport aux autres élèves de cette classe, je pense que je suis bon à l'école.
Sentiment compétence français	5	Accord De 0 = pas du tout à 4 = tout à fait d'accord	.79	Par rapport aux autres élèves de la classe, je pense que je suis doué(e) en français.
Valeur attribuée à l'apprentissage	12	Accord De 0 = pas du tout à 4 = tout à fait d'accord	.88	C'est important pour moi de montrer que je suis capable de bien réussir à l'école.
Engagement comportemental	16	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.85	En classe, je respecte bien les consignes.
Engagement cognitif	9	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.82	Lorsqu'on résout un exercice, j'essaie de repérer les informations principales.
Engagement émotionnel émotions positives	7	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.81	Depuis le congé de carnaval, à l'école je me sens heureux(se), épanoui(e).
Engagement émotionnel Emotions négatives	11	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.88	Depuis le congé de carnaval, à l'école je me sens triste, déprimé(e).
Absentéisme	4	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.78	Je fais exprès d'arriver en retard.
Risque d'abandon	4	Fréquence De 0 = jamais à 4 = très souvent	.58	Je pense sérieusement à abandonner l'école.

Annexe n° 6 : Guide d'auto-diagnostic

<i>Il existe au sein de l'école</i>		1	2	3	4	5	6
1/ Leadership, stratégie et vision	un projet d'école partagé						
	un management efficace (PO et direction) : capacité à réunir, mobiliser, impulser						
	une présence de valeurs partagées au sein de l'école						
	Total sur 18						/18
2/ Politique et stratégie	des objectifs clairs et visibles						
	un organigramme définissant les rôles et les fonctions						
	des procédures de gestion et de circulation de l'information						
	Total sur 18						/18
3/ Politique du personnel (relationnel et compétences)	un climat relationnel de qualité et une communication efficace dans les équipes						
	une motivation des collègues (enseignants-éducateurs)						
	la présence de stimulateurs (feedback, dispositifs de soutien...)						
	des compétences adaptées (ensemble de l'équipe éducative)						
Total sur 24							/24
4/ Partenariat et ressources	une politique de communication vers l'extérieur						
	des services de qualité proposés aux élèves						
	des relations constructives avec les parents						
	des bâtiments adaptés et bien entretenus						
Des moyens logistiques et informatiques en suffisance et récents							
Total sur 30							/30

1 = excellence

6 = insuffisant

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
 Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Annexe n° 7 : Résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire que nous avons proposé aux enseignants permettait de mesurer des variables étudiées par Rowan et ses collaborateurs, tels que la guidance, la pression à la standardisation, l'autonomie, le leadership, mais aussi le travail collaboratif et le recours à des outils, de l'expertise extérieure. Les résultats sont présentés dans les Tableaux 13 à 16, ci-dessous.

Tableau 13. Résultats par école pour la guidance, l'autonomie, la pression à la standardisation et l'innovation

	Moyenne des 4 écoles	ÉCOLE B	ÉCOLE C	ÉCOLE D	ÉCOLE E
Guidance pédagogique	1.14 (1.14)	1.06 (1.06)	0.97 (1.09)	1.27 (1.20)	1.51 (1.26)
	(de 0 = jamais à 5 = très souvent)				
Pression à la standardisation	3.19 (1.18)	3.30 (0.96)	3.01 (1.20)	3.41 (1.35)	2.97 (1.39)
	(de 0 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord)				
Autonomie	3.43 (0.91)	3.52 (0.96)	3.54 (0.78)	3.52 (0.80)	2.92 (0.96)
	(de 0 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord)				
Pression à l'innovation	3.05 (1.33)	2.63 (1.44)	3.17 (1.17)	3.49 (1.10)	3.25 (1.35)
	(de 0 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord)				

Tableau 14. Résultats par école pour le leadership

Leadership					
	1.98 (1.07)	1.39 (0.86)	2.11 (0.93)	2.60 (1.02)	2.33 (1.17)
	(de 0 = jamais à 5 = plus de 6 fois par an)				
	2.86 (1.27)	2.50 (1.19)	2.37 (1.20)	3.81 (0.83)	3.26 (1.26)
	(de 0 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord)				

Tableau 15. Résultats par école pour le travail collaboratif

	Moyenne des 4 écoles	ÉCOLE B	ÉCOLE C	ÉCOLE D	ÉCOLE E
Travail collaboratif	2.59 (1.01)	2.46 (0.92)	2.38 (0.94)	2.81 (1.10)	2.93 (1.14)
<i>0 = jamais</i> <i>1 = moins d'1 fois par an</i> <i>2 = entre 1 et 2 fois par an</i> <i>3 = entre 3 et 4 fois par an</i> <i>4 = entre 5 et 6 fois par an</i> <i>5 = plus de 6 fois par an</i>					
Des contenus à enseigner, des méthodes ou outils pédagogiques à utiliser en classe...	3.34 (1.52)	3.22 (1.57)	3.44 (1.46)	3.42 (1.57)	3.39 (1.48)
Les évaluations des apprentissages	2.92 (1.52)	2.91 (1.42)	2.86 (1.49)	2.97 (1.54)	2.94 (1.79)
Des événements de la vie sociale de l'école (fête, portes ouvertes)...	2.52 (1.29)	2.45 (1.20)	2.41 (1.42)	2.56 (1.25)	2.77 (1.36)
Des sorties (culturelles, pédagogiques, sportives)...	2.72 (1.27)	2.76 (1.25)	2.17 (1.14)	3.15 (1.37)	3.00 (1.13)
Un projet issu du PGAED...	1.44 (1.46)	1.10 (1.22)	0.89 (1.23)	1.76 (1.39)	2.69 (1.67)

Tableau 16. Résultats par école pour le recours à des outils

	Moyenne des 4 écoles	ÉCOLE B	ÉCOLE C	ÉCOLE D	ÉCOLE E
Recours à des outils	1.88 (0.76)	1.96 (0.77)	1.71 (0.76)	1.69 (0.70)	2.16 (0.72)
<i>0 = jamais</i> <i>1 = moins d'1 fois par an</i> <i>2 = entre 1 et 2 fois par an</i> <i>3 = entre 3 et 4 fois par an</i> <i>4 = entre 5 et 6 fois par an</i> <i>5 = plus de 6 fois par an</i>					
Des formations continues pour enseignants.	1.90 (0.81)	1.61 (0.82)	2.06 (0.57)	2.11 (0.94)	2.06 (0.76)
D'autres formations ayant un lien avec ma pratique professionnelle.	1.49 (1.27)	1.57 (1.31)	1.30 (1.50)	1.32 (0.82)	1.80 (1.19)
Des conférences ou séminaires au sein de mon école.	1.20 (0.93)	1.62 (0.82)	0.83 (0.83)	0.94 (0.87)	1.10 (1.01)
Des conférences ou séminaires en dehors de mon école.	1.14 (1.13)	1.26 (1.27)	1.06 (1.13)	0.74 (0.62)	1.45 (1.12)
Des lectures en lien avec les contenus de mes cours (autres que des manuels scolaires).	3.21 (1.55)	3.42 (1.34)	3.11 (1.63)	2.65 (1.77)	3.53 (1.46)
Des lectures concernant les méthodes d'enseignement ou les processus d'apprentissage.	2.30 (1.44)	2.29 (1.47)	1.92 (1.30)	2.22 (1.48)	3.00 (1.37)

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ?
Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié

Annexe n° 8 : évolution des indicateurs élèves, toutes écoles confondues

	Année 2011-12			Année 2012-13			Année 2013-14			Année 2014-15		
	N	M	ET	N	M	ET	N	M	ET	N	M	ET
Pratiques pédagogiques												
Autonomie (n.s.)	1555	1,95a	0,67	1372	1,97a	0,70	1543	2,00a	0,72	1421	1,92a	0,76
Gestion classe (n.s.)	1550	2,78a	0,78	1360	2,74a	0,85	1517	2,80a	0,86	1359	2,76a	0,90
Guidance ***	1554	2,43a	0,71	1373	2,49a	0,73	1540	2,54b	0,76	1413	2,47b	0,75
Inégalité traitement *** ($\eta^2 = .007$)	1553	1,39a	0,83	1370	1,38a	0,84	1541	1,26b	0,84	1417	1,31b	0,90
Soutien (n.s.)	1553	2,57a	0,77	1370	2,55a	0,81	1538	2,55a	0,80	1395	2,51a	0,86
Propreté confort *** ($\eta^2 = .018$)	1537	1,99a	0,81	1312	1,84b	0,87	1473	2,11c	0,90	1343	2,11c	0,92
Coherence regles (n.s.)	1537	2,79a	0,77	1300	2,74a	0,84	1477	2,77a	0,88	1311	2,79a	0,84
<hr/>												
Sentiment appartenance (n.s.)	1548	2,48a	0,80	1309	2,42a	0,83	1491	2,43a	0,85	1359	2,45a	0,87
Sentiment securite *** ($\eta^2 = .006$)	1540	2,88a	0,78	1303	2,81a	0,82	1476	2,95b	0,78	1332	2,94b	0,82
Satisfaction (n.S.)	1483	2,53a	0,81	1235	2,50a	0,81	1418	2,45a	0,89	1273	2,51a	0,84
Violence percue *** ($\eta^2 = .005$)	1544	1,76a	0,96	1333	1,73ac	1,03	1492	1,60b	0,98	1346	1,63bc	1,01
<hr/>												
Victimisation *** ($\eta^2 = .005$)	1541	0,68a	0,81	1342	0,67ac	0,85	1490	0,58b	0,75	1378	0,59bc	0,81
Harcelement *** ($\eta^2 = .006$)	1537	0,47a	0,67	1330	0,43b	0,71	1491	0,38b	0,60	1382	0,39b	0,68
Sanctions ***	1481	1,01a	0,98	1233	1,00a	0,97	1381	0,86b	0,97	1308	0,98a	1,01
<hr/>												
Sentiment competence general (n.s.)	1521	2,82a	0,70	1290	2,77a	0,73	1444	2,76a	0,77	1303	2,81a	0,74
Sentiment competence français (n.s.)	1530	2,72a	0,80	1296	2,69a	0,87	1457	2,67a	0,94	1313	2,72a	0,92
Valeur attribuee apprentissage ***	1523	2,82a	0,66	1293	2,77a	0,70	1449	2,66b	0,60	1344	2,81a	0,72
<hr/>												
Engagement comportemental *** ($\eta^2 = .005$)	1492	2,66a	0,60	1243	2,70abc	0,60	1424	2,72b	0,61	1356	2,76bc	0,64
Engagement cognitif **	1474	2,48ac	0,67	1231	2,44ab	0,70	1405	2,42ab	0,82	1293	2,50abc	0,75
Engagement emotions positives *	1499	2,35a	0,77	1270	2,30a	0,82	1435	2,26a	0,87	1336	2,33a	0,87
Engagement emotions negatives (n.S.)	1498	1,14a	0,79	1271	1,16a	0,82	1442	1,12a	0,85	1346	1,15a	0,89
<hr/>												
Absenteisme **	1471	0,42a	0,66	1217	0,37b	0,67	1393	0,38b	0,66	1300	0,38ab	0,69
Risque abandon (n.s.)	1468	0,85a	0,85	1211	0,84a	0,85	1388	0,83a	0,87	1287	0,83a	0,89

Derniers cahiers de recherche publiés

2017

Hirtt N., Delvaux B.

Peut-on concilier proximité et mixité sociale? Simulation d'une procédure numérique d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises

2016

Hindricks J., Godin, M.

Équité et efficacité des systèmes scolaires : une comparaison internationale basée sur la mobilité sociale à l'école

Barbana S., Dellisse S., Dumay X., Dupriez V.

Vers un recouplage politique/pratique? Études de cas dans l'enseignement secondaire belge francophone, n° 105

2015

Dumay X., Draelants H., Dahan A.

Organizational Identity of Universities : A Review of the Literature from 1972 to 2014, n°104

Vertongen G., Nils F., Galdiolo S., Masson C., Dony M., Vieillevoye S., Wathélet V.

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : remédiations précoces et blocus dirigés, n° 103

Dahan A.

Autonomie des universitaires, autonomie des universités. Retour et réflexions sur un concept réifié dans les travaux sur l'enseignement supérieur, n° 102

Bar S., Dumay X. et Draelants H.

Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance, entre évitement et tentations, n° 101