

DIRECTEUR(TRICE)S

Livret
1

BÉNIN



INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

Assurer le pilotage pédagogique d'une école



MINISTÈRE
DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

www.ifadem.org



L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), pilotée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) à travers l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF), est mise en œuvre au Bénin en partenariat avec le ministère des Enseignements maternel et primaire (MEMP) avec l'appui technique de l'agence APEFE intégrée au sein des relations internationales de Wallonie-Bruxelles. IFADEM est cofinancée par la Coopération belge au développement (DGD), l'OIF et l'AUF.

<http://www.ifadem.org>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

ADOHO Kévidjo, coordonnateur, inspecteur de l'enseignement du premier degré
HOUESSOU Ignace, conseiller pédagogique, élève-inspecteur de l'enseignement du premier degré
KOHOUNFO DOSSOU DOSSA Assiba Geneviève, conseillère pédagogique, élève-inspectrice de l'enseignement du premier degré
KOUJANGNIHOUE Koami Bruno, inspecteur de l'enseignement du premier degré
KRONOU Joseph, enseignant du préscolaire, docteur en Sciences de l'éducation
OLAFA TOSSOU BOCO Bodé Nicéta Fidélia, conseillère pédagogique, élève-inspectrice de l'enseignement du premier degré
SALAMI Mohamed Koudous Mobèrèola, ingénieur de la formation, formateur d'École normale d'instituteurs (ENI)
SOGLO Claire, inspectrice de l'enseignement du premier degré
ZOMAKPE Baïvi Régina, conseillère pédagogique

SOUS LA SUPERVISION DE :

CHANOU Pierre, secrétaire exécutif IFADEM Bénin, directeur de l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE)
MBWAYIBA Concilie, spécialiste de Programme IFADEM, Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF).
GBESSINON Houénagnon Emile, chargé de Programme, Agence de coopération des entités fédérées francophones de Belgique (APEFE)

AVEC L'ACCOMPAGNEMENT DE :

DJIHOUESSI Coovi Blaise, expert national, enseignant-chercheur à l'université d'Abomey Calavi (Bénin)
RIPOCHE Jean-Louis, expert/consultant international Éducation

ACCOMPAGNEMENT LOGISTIQUE :

AKIYO Bio Luc, chef du service de la formation de l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE)

CORRECTIONS : BALTASAR Aurore

MISE EN PAGE : LOURDEL Alexandre

Ce livret adopte les normes de la nouvelle orthographe (www.nouvelleorthographe.info).

Les contenus pédagogiques de ce livret sont placés sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.fr>

Deuxième édition : 2024

Livret 1

DIRECTEUR(TRICE)S

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

Assurer le pilotage pédagogique d'une école

Initiative francophone

pour la formation à distance

des maîtres

ifadem

S O M M A I R E

| | |
|--|----------|
| SÉQUENCE 1 : RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S | 8 |
| CONSTAT | 9 |
| OBJECTIFS | 10 |
| DIAGNOSTIC | 11 |
| MÉMENTO | 18 |
| 1. Quelques concepts pédagogiques et documents liés à la préparation de classe ... | 18 |
| 1.1. Les documents pédagogiques | 18 |
| 1.2. Les concepts pédagogiques | 22 |
| 2. La visite d'accompagnement pédagogique | 26 |
| 2.1. Que veut dire « accompagner pédagogiquement un(e) enseignant(e) » ? ... | 26 |
| 2.2. Nuances entre les concepts « accompagner » et « contrôler » | 27 |
| 2.3. Observation d'une séquence de classe | 27 |
| 2.4. Qu'est-ce qu'évaluer en pratique pédagogique ? | 28 |
| 2.5. Jouer un rôle d'encadreur(euse) | 29 |
| 2.6. Le/La directeur(trice) : représentant(e) de l'institution scolaire | 30 |
| 2.7. Climat de classe et interactions élèves-élèves et élèves-enseignant(e) | 30 |
| 3. La préparation et la conduite des animations pédagogiques ou des sessions de formation | 31 |
| 3.1. Animation pédagogique et session de formation | 31 |
| 3.1.1. Qu'est-ce que l'animation pédagogique ? | 31 |
| 3.1.2. Objectifs des animations pédagogiques et de la formation continue | 32 |
| 3.1.3. Qu'appelle-t-on session de formation ? | 32 |
| 3.1.4. Quelques techniques d'animation en session de formation | 33 |
| 3.2. Démarche d'évaluation d'une formation | 34 |
| 3.3. Quelques conseils pour faire passer un message | 36 |
| DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE | 37 |
| 1. Comment repérer les compétences développées par tes collaborateur(trice)s et les défis à relever ? | 37 |
| 1.1. Recensement de quelques sources d'indicateurs permettant de repérer les réussites et les difficultés pédagogiques rencontrées par tes collaborateur(trice)s | 37 |

| | |
|--|---------------|
| 1.2. Prélèvement des indices au niveau des documents professionnels | 38 |
| 1.3. Prélèvement d'indices lors des observations occasionnelles des pratiques de l'enseignant(e) | 39 |
| 2. Comment organiser une visite d'accompagnement pédagogique pour un enseignant dans sa classe? | 41 |
| 2.1. Préparer ta visite | 41 |
| 2.2. Mener ta visite | 46 |
| 2.3. Après la visite : l'entretien | 47 |
| 2.3.1. Préparation de l'entretien | 47 |
| 2.3.2. Déroulement de l'entretien | 47 |
| 2.4. Suivi de l'accompagnement | 49 |
| 3. Comment préparer et conduire des séances de remédiation à l'intention des collaborateur(trice)s? | 49 |
| 3.1. Phase de collecte et d'analyse des besoins et demandes en formation | 49 |
| 3.1.1. La collecte et l'analyse des besoins en formation | 49 |
| 3.1.2. La collecte et l'analyse des demandes de formation | 50 |
| 3.2. Phase de détermination du ou des objectif(s)s prioritaire(s) de formation .. | 51 |
| 3.3. Phase de préparation | 51 |
| 3.4. Phase de déroulement | 52 |
| 3.5. Suivi d'une session de formation | 54 |
| ACTIVITÉS | 57 |
| CORRIGÉS | 62 |
| 1. Diagnostic | 62 |
| 2. Activités | 68 |
| BILAN | 75 |
| SÉQUENCE 2 : ASSURER L'ACCÈS, LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE DE TOUS/TOUTES LES APPRENANT(E)S | 78 |
| <hr/> | |
| CONSTAT | 79 |
| OBJECTIFS | 80 |
| DIAGNOSTIC | 81 |

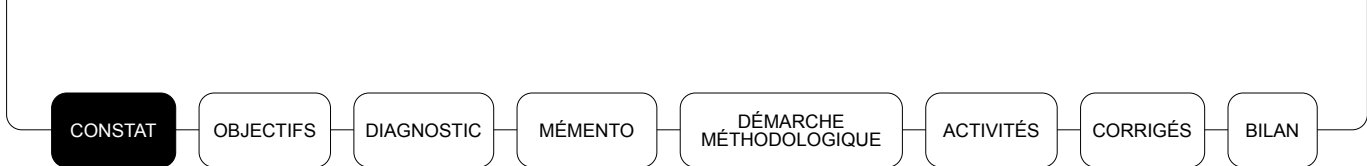
S O M M A I R E

| | |
|---|-----|
| MÉMENTO | 85 |
| 1. Les comportements favorisant un bon accueil des élèves à l'école | 85 |
| 1.1. Que comprendre par « accueil des élèves »? | 85 |
| 1.2. Les obligations du/de la directeur(trice) d'école pour un bon accueil | 87 |
| 2. Comprendre les concepts relatifs à la prise en charge des enfants en situations de vulnérabilité et des enfants handicapé(e)s | 88 |
| 2.1. Le concept de sexe | 88 |
| 2.2. Le concept de genre | 88 |
| 2.3. L'équité de genre | 89 |
| 2.4. La vulnérabilité | 89 |
| 2.5. Le handicap | 89 |
| 2.6. Les nuances entre handicap, déficience et incapacité | 90 |
| 2.7. Les différents types de déficiences | 90 |
| 2.8. L'éducation inclusive | 91 |
| 3. Comprendre des concepts relatifs au repérage des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et la mise en place d'un dispositif de résolution de ces difficultés | 93 |
| 3.1. La définition d'un(e) élève en difficulté(s) d'apprentissage | 93 |
| 3.2. Les facteurs des difficultés d'apprentissage chez l'élève | 94 |
| 3.3. La compréhension des difficultés d'apprentissage chez l'élève | 94 |
| 3.4. L'observation-évaluation des élèves en situation d'apprentissage en classe | 95 |
| 3.5. L'accompagnement dans l'évaluation des apprentissages | 95 |
| 3.5.1. Définition de l'évaluation | 95 |
| 3.5.2. Pourquoi accompagner les enseignant(e)s dans l'évaluation des apprentissages? | 96 |
| 3.5.3. Les composantes de l'accompagnement des évaluations | 96 |
| 3.5.4. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage | 97 |
| 3.5.5. Une typologie d'erreurs | 97 |
| 3.6. Le dispositif de l'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage | 98 |
| 3.6.1. Se positionner comme accompagnateur | 98 |
| 3.6.2. La différenciation comme dispositif d'accompagnement | 99 |
| DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE | 100 |
| 1. Comment adopter des comportements favorisant un bon accueil des élèves à l'école? | 100 |
| 1.1. Le/La directeur(trice), modèle de ponctualité | 100 |
| 1.2. Le recrutement des élèves | 100 |

| | |
|---|-----|
| 1.3. L'aménagement de l'environnement scolaire | 101 |
| 1.4. L'accueil au quotidien | 102 |
| 1.5. Les relations avec les parents d'élèves | 102 |
| 2. Organiser la prise en charge des élèves en situations de vulnérabilité pour des raisons liées au genre et des enfants handicapé(e)s | 103 |
| 2.1. Organisation de la prise en charge des apprenant(e)s afin qu'ils/elles ne soient pas vulnérables pour des raisons liées au genre | 104 |
| 2.1.1. Comment évaluer l'égalité d'accès aux apprentissages des filles et des garçons de façon équitable | 104 |
| 2.1.2. Comment prévoir et effectuer des visites de classe afin d'accompagner tes collaborateur(trice)s dans une amélioration de pratiques professionnelles sur la pratique du genre | 105 |
| 2.1.3. Quelles attitudes l'enseignant(e) adopte-t-il/elle vis-à-vis des élèves handicapés | 109 |
| 2.2. Comment repérer les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et mettre en place un dispositif de remédiation pour les élèves concerné(e)s | 111 |
| 2.3. Mettre en place un dispositif de résolution des difficultés d'apprentissage de tous/toutes les élèves | 113 |
| 2.3.1. La catégorisation des erreurs commises par les élèves | 113 |
| 2.3.2. L'adoption des approches de résolution des difficultés d'apprentissage des élèves | 114 |
| 2.3.3. La prévention des difficultés d'apprentissage des élèves | 116 |
| ACTIVITÉS | 118 |
| CORRIGÉS | 125 |
| 1. Diagnostic | 125 |
| 2. Activités | 129 |
| BILAN | 135 |
| BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE | 138 |

Séquence 1

RENFORCER LES CAPACITÉS
DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE)
D'ÉCOLE DANS
L'ACCOMPAGNEMENT
PÉDAGOGIQUE DE SES
COLLABORATEUR(TRICE)S



CONSTAT

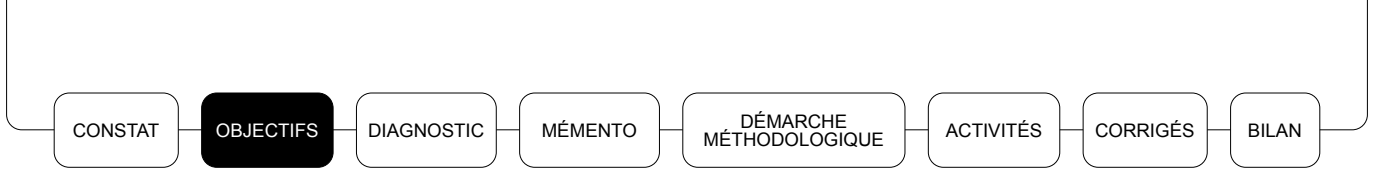
Dans le système éducatif béninois, le/la directeur(trice) d'école constitue un acteur important pour le bon fonctionnement et le développement des enseignements à la maternelle et au primaire.

Dans cette perspective, la fonction de directeur(trice) d'école ne se limite pas seulement à la gestion administrative, matérielle et financière. Sa fonction lui confère également un rôle pédagogique qui est de plus en plus important pour améliorer la qualité des enseignements et les résultats des élèves.

Ainsi, le/la directeur(trice) doit mieux exercer son rôle d'accompagnant pédagogique de proximité. Des visites périodiques dans les classes doivent lui permettre d'observer et d'évaluer les compétences pédagogiques de ses collaborateur(trice)s pour leur apporter des conseils afin qu'ils développent l'efficacité de leurs pratiques professionnelles. Au-delà de ces actions individuelles, il est aussi demandé au/à la directeur(trice) de mettre en place des temps de réflexion, d'échanges, de partage d'expériences et d'analyse de pratiques pédagogiques au sein de son école.

Il s'avère que cette évolution des fonctions de direction vers un « leadership pédagogique » nécessite de nouvelles compétences que nombre de directeur(trice)s se sont efforcé(e)s de développer « sur le tas », avec plus ou moins de réussite.

Cette séquence est là pour les aider à accomplir cette importante évolution de leur mission de chef d'établissement scolaire public au service de la réussite des élèves des écoles maternelles et primaires.



OBJECTIFS

.....

1. Objectif général

→ La présente séquence a pour objectif général de renforcer tes capacités dans l'accompagnement pédagogique de tes collaborateur(trice)s.

2. Objectifs spécifiques

Cet objectif général sera atteint à travers les trois objectifs spécifiques suivants :

- Repérer les compétences développées par tes collaborateur(trice)s et les défis à relever ;
- Organiser des visites d'accompagnement pédagogique au profit des collaborateur(trice)s ;
- Conduire des séances de remédiation à l'intention des collaborateur(trice)s.

DIAGNOSTIC

► Autotest 1 : Les sources d'indicateurs de réussites ou de difficultés pédagogiques

En tant que nouveau/nouvelle directeur(trice) à la tête d'une école primaire, tu auras à t'habituer à des documents et concepts pédagogiques utiles pour bien apprécier les préparations de classe de tes collaborateur(trice)s. Lis chaque phrase et coche Vrai ou Faux.

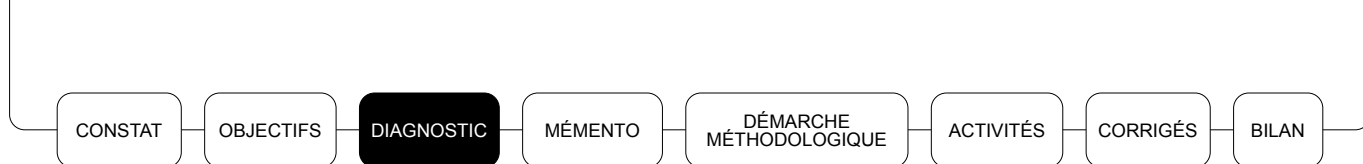
| N° | Phrases | Vrai | Faux |
|----|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Le cahier journal peut être déposé pour appréciation deux fois par semaine sur entente du/de la directeur(trice) et de ses collaborateur(trice)s : le mercredi et/ou le vendredi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | En dehors des stratégies de travail : « travail individuel, travail en groupes et travail collectif », il en existe d'autres comme : le <i>brainstorming</i> ou remue-méninges, l'exploitation de documents, l'enquête, le sketch, le modelage, le jeu... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | L'exploitation de l'emploi du temps n'est pas trop nécessaire lors de la planification des activités/séquences de classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Le carnet de correspondance communément appelé « bulletin » permet les échanges entre l'école et la maison sur le niveau d'avancement des apprenant(e)s. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | La confection des fiches n'est pas nécessaire pour les enseignant(e)s : le guide et le manuel suffisent pour dérouler une séquence de classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

► Autotest 2 : Le paquetage de préparation de classe

Tu viens d'être promu(e) directeur(trice) de l'école primaire publique de Titirou. Tu as à accompagner les enseignant(e)s sous ta direction sur le plan pédagogique afin de réussir ta mission.

De quoi doit être composé le paquetage « préparation de classe » en début de mois ? Coche la bonne réponse.

- 1. Des fiches de la semaine, du cahier de roulement et du cahier de conseils.
- 2. Du cahier journal, des fiches de la semaine, du cahier de conseils pédagogiques, du cahier de roulement et de deux cahiers de devoirs journaliers, de la planification mensuelle et du registre d'appel.
- 3. Des fiches de la semaine, du cahier de conseils, du cahier de roulement, de la planification mensuelle et du registre d'appel.
- 4. Du registre d'appel, du cahier journal et de la planification mensuelle.



► **Autotest 3 : Étude de cas**

Tu surprends deux enseignants Boko et Yarou qui mènent un débat sur les carnets de correspondance.

Boko dit : « Lorsque je fais faire les évaluations mensuelles et trimestrielles, c'est à la fin de l'année que je distribue les bulletins à mes apprenants. Ceux qui ont bien travaillé au cours de l'année scolaire voient la mention « passe en classe supérieure » et les paresseux n'ont que leurs yeux pour pleurer. »

Quant à Yarou, son interlocuteur, il s'en indigne et fait ces observations à son collègue : « Alors, tout une année scolaire, tes apprenants rentrent une seule fois avec le carnet de correspondance ? Comment penses-tu que les parents pourront se rendre compte du niveau d'évolution de leurs enfants dans les études ? Mon ami, tu ne joues pas correctement ton rôle d'enseignant. »

Malgré ces explications, Boko ne veut pas comprendre son collègue.

Tu décides de les départager en montrant l'importance du bulletin tant à l'école qu'à la maison. Quel discours pourrais-tu leur tenir ?

► **Autotest 4 : Les connaissances sur l'accompagnement pédagogique**

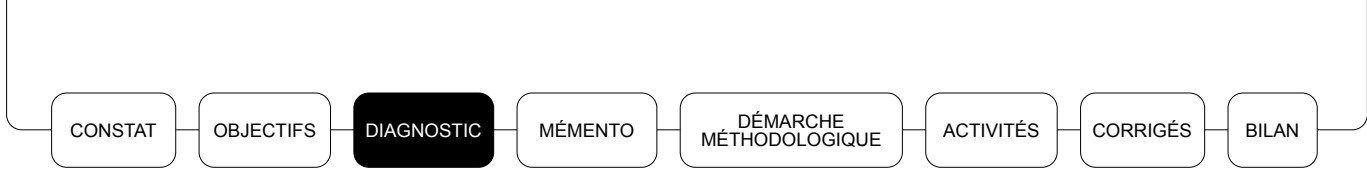
Lis ces propositions et coche Vrai ou Faux selon qu'elles te paraissent justes ou non.

| N° | L'accompagnement pédagogique... | Vrai | Faux |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. | vise le renforcement des compétences professionnelles de l'enseignant(e). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | est une activité de contrôle des pratiques de l'enseignant(e) sanctionnée par une note. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | donne l'occasion à un(e) directeur(trice) de partager ses réflexions et ses expériences avec son/sa collaborateur(trice) en vue d'améliorer ses pratiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | est un processus basé sur le suivi des pratiques enseignantes, les forces et les faiblesses et la mise en œuvre de remédiations conséquentes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | met en œuvre des stratégies visant à corriger les pratiques des élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

► **Autotest 5 : Les points focaux lors d'une visite d'accompagnement pédagogique**

En tant que directeur(trice) d'école, tu es appelé(e) à intervenir dans les classes de tes collaborateur(trice)s en vue de l'amélioration de leurs pratiques professionnelles.

Parmi les propositions suivantes, coche celles sur lesquelles tu portes principalement ton attention au cours de l'observation de la classe. Puis, complète au besoin la liste.



- 1. Je vérifie si l'enseignant(e) a préparé sa leçon.
- 2. Je vérifie si l'enseignant(e) respecte l'emploi du temps et les progressions des activités.
- 3. Je vérifie si l'enseignant(e) dispose des outils pédagogiques (matériel adéquat) nécessaires à la mise en œuvre de la leçon.
- 4. Je vérifie le respect de la démarche disciplinaire ainsi que les stratégies préconisées.
- 5. Je vérifie le respect de l'intégrité physique et psychique de tous les élèves.
- 6.
- 7.
- 8.

► **Autotest 6** : Le suivi des performances des élèves

Ton collaborateur Kabirou dépose régulièrement pour appréciation et visa sa préparation de classe et les documents de gestion administrative et pédagogique. Après deux mois de travail dans l'année scolaire, tu constates, à la suite de l'examen du cahier de roulement, que les performances des élèves sont faibles en mathématiques.

En tant que directeur(trice) d'école, décris en quelques lignes les actions que tu peux mener pour aider ton collaborateur à améliorer les résultats de sa classe en mathématiques.

.....

.....

.....

.....

.....

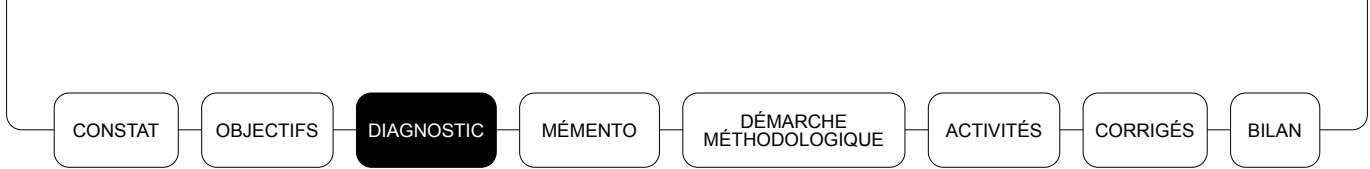
.....

.....

► **Autotest 7** : La visite d'accompagnement pédagogique

Au cours d'une discussion entre directeur(trice)s d'école au sujet de l'accompagnement pédagogique des collaborateur(trice)s, un de tes collègues déclare : « Une visite d'accompagnement pédagogique dans une classe consiste à observer dans la conduite d'une séquence de classe le respect de la démarche disciplinaire par l'enseignant. »

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S



Dis, selon toi, les aspects prioritaires à observer dans la conduite d'une séquence de classe au cours d'une visite d'accompagnement pédagogique efficace d'un(e) collaborateur(trice) dans sa classe.

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 8** : Les connaissances sur l'animation pédagogique

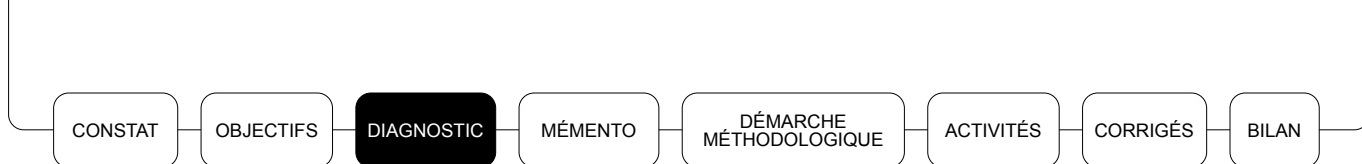
Voici des propositions sur l'animation pédagogique et la session de formation. Coche Vrai ou Faux selon ta compréhension.

| N° | Propositions | Vrai | Faux |
|----|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. | La formation continue permet d'améliorer et d'enrichir les pratiques pédagogiques et didactiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | L'animation pédagogique est une occasion de retrouvailles entre les enseignant(e)s pour discuter des questions d'actualité. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Une session de formation prend en compte les besoins, les attentes et les acquis des enseignant(e)s. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | La formation continue n'est pas une occasion pour diffuser les innovations des sciences de l'éducation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Une session de formation permet de diffuser des innovations de l'environnement social et professionnel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | La formation continue ne permet pas de développer chez l'enseignant(e) un regard réflexif sur ses propres pratiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Une session de formation est une activité ayant des objectifs et des contenus précis, avec une bonne méthodologie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Une session de formation favorise l'isolement des enseignant(e)s, induit par la routine de la classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

► **Autotest 9** : Les techniques d'animation en session de formation

Voici une liste de méthodes et techniques pédagogiques. Coche celles que tu peux utiliser directement pour animer une session de formation.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. L'étude de cas | <input type="checkbox"/> 5. Le jeu de rôle |
| <input type="checkbox"/> 2. La méthode active | <input type="checkbox"/> 6. L'atelier pratique |
| <input type="checkbox"/> 3. La simulation | <input type="checkbox"/> 7. La méthode magistrale |
| <input type="checkbox"/> 4. La démonstration | <input type="checkbox"/> 8. La discussion |



► **Autotest 10** : La session de formation : la phase de collecte et d'analyse des besoins et des demandes en formation

Voici des propositions sur la collecte et l'analyse des besoins et demandes en formation. Coche Vrai ou Faux selon ta compréhension.

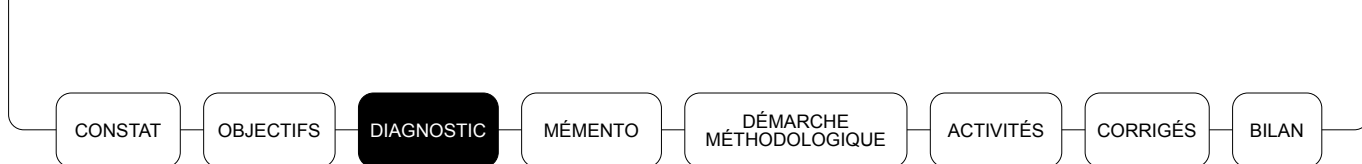
| N° | Propositions | Vrai | Faux |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. | La collecte des besoins de formation consiste à recueillir des informations sur les difficultés qu'éprouvent tes enseignant(e)s pour mener à bien leurs missions pédagogiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | La collecte des besoins de formation consiste à recueillir des informations sur la formation que souhaitent tes enseignant(e)s pour réaliser leurs missions pédagogiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | La collecte des demandes de formation consiste à recueillir des informations sur la formation que souhaitent tes enseignant(e)s pour réaliser leurs missions pédagogiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | La collecte des demandes de formation consiste à recueillir des informations sur les difficultés qu'éprouvent tes enseignant(e)s pour mener à bien leurs missions pédagogiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Les conduites professionnelles, observées au fil des jours, et les pratiques professionnelles, observées durant tes visites de classe, sont des éléments d'analyse des besoins et demandes de formation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Le/La directeur(trice) d'école ne peut pas s'appuyer sur les performances des élèves de son école pour analyser les besoins et demandes de formation au profit de ses collaborateurs. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Le/La directeur(trice) d'école peut recueillir les demandes de formation de ses collaborateur(trice)s en interrogeant oralement chaque enseignant(e) ou par la distribution d'un questionnaire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Le/La directeur(trice) d'école doit prioriser les besoins de formation de ses collaborateur(trice)s pour planifier les sessions de formation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

► **Autotest 11** : La phase de détermination des objectifs prioritaires de formation

Voici une suite de propositions concernant les éléments sur lesquels un(e) directeur(trice) d'école peut s'appuyer pour déterminer les objectifs prioritaires de formation au profit de ses collaborateurs. Coche l'intrus.

- 1. Les besoins récurrents repérés à travers ses visites de classe.
- 2. Les performances de l'école, notamment ses points faibles.
- 3. La régularité de la tenue des réunions du bureau-association des parents d'élève de l'école.
- 4. Les demandes exprimées par ses enseignant(e)s.

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE
DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S



► **Autotest 12** : La phase de préparation d'une session de formation

Voici une suite d'actes à poser dans l'organisation matérielle d'une session de formation. Coche l'intrus.

- 1. Adresser les demandes d'autorisation aux autorités locales ou aux autorités de l'administration scolaire.
- 2. Choisir un lieu approprié en adéquation avec les objectifs de la session.
- 3. Soumettre les enseignants à une évaluation écrite sur les acquis de la formation.
- 4. Informer toutes les personnes concernées de la date, du lieu et des horaires.
- 5. Prévoir tout le matériel : vidéoprojecteur, tableau, tables, chaises, etc.

► **Autotest 13** : La phase de déroulement d'une session de formation

Voici une suite d'actes à poser dans le déroulement d'une session de formation. Coche l'intrus.

- 1. L'accueil.
- 2. L'ouverture de la session et le démarrage des travaux.
- 3. L'exécution des activités de la session de formation.
- 4. Le suivi de la mise en application des acquis de la formation.
- 5. L'évaluation de la session de formation.

► **Autotest 14** : La démarche d'évaluation d'une formation

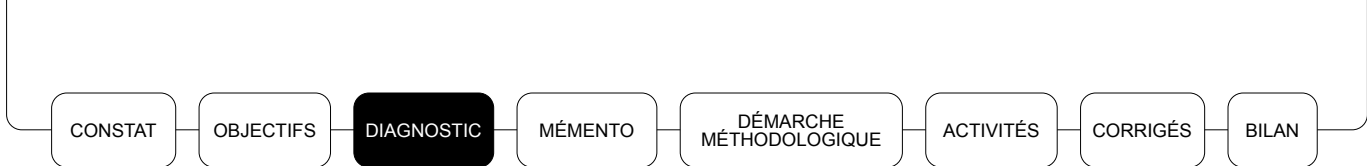
Voici trois propositions au sujet de l'ordre à suivre pour la démarche d'évaluation d'une session de formation. Coche la bonne réponse.

- 1. Apprentissages – Réactions – Résultats – Comportements
- 2. Réactions – Apprentissages – Comportements – Résultats
- 3. Résultats – Comportements – Apprentissages – Réactions

► **Autotest 15** : Le suivi d'une session de formation

Voici des propositions sur le suivi d'une session de formation. Coche par Vrai ou Faux.

| N° | Propositions | Vrai | Faux |
|----|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Le suivi d'une session de formation consiste à apprécier l'impact de la formation sur les pratiques professionnelles et l'appropriation effective des contenus de la formation par les participant(e)s. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



| N° | Propositions | Vrai | Faux |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| 2. | L'appropriation effective des contenus d'une session de formation n'aident jamais les enseignant(e)s à améliorer leurs pratiques professionnelles, une fois retourné(e)s dans leur classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Le suivi d'une session de formation consiste à poursuivre la formation par une aide individualisée dans la mise en place des nouveaux gestes-métier chez les enseignant(e)s bénéficiaires. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | L'accompagnement fourni aux enseignant(e)s par le/la directeur(trice) d'école après une session de formation peut conduire à un phénomène de régression dans la mise en application des acquis de cette formation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

► **Autotest 16 : Étude de cas**

Après plusieurs séances de suivi d'accompagnement pédagogique au profit de ses collaborateur(trice)s, un directeur d'école a relevé que les enseignant(e)s des cours élémentaires (CE1 et CE2) et du moyen première année (CM1) éprouvent des difficultés pour comprendre les contenus notionnels en géométrie et en grammaire. Dans le même temps, ces enseignant(e)s lui ont exprimé qu'ils/elles voudraient son assistance pour gérer la discipline dans leur classe.

Ce directeur voudrait tes conseils pour choisir les objectifs d'une session de formation à organiser en faveur de ces enseignant(e)s.

1. Quelle préoccupation va-t-il prioriser comme objet de formation ? Est-ce les difficultés qu'il a relevées ou la préoccupation exprimée par ses collaborateur(trice)s ?

.....

.....

.....

.....

2. Décris la démarche qu'il peut suivre pour choisir les objectifs de cette formation et faire sa préparation.

.....

.....

.....

.....

.....

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S

MÉMENTO

Le présent mémento a pour but de te proposer des pistes pouvant faciliter ta compréhension des concepts mis en jeu dans les gestes métier que tu vas développer pour accompagner efficacement tes collaborateur(trice)s dans leurs pratiques de classe. Ces concepts sont liés aux trois objectifs suivants :

- Repérer les compétences développées par tes collaborateur(trice)s et les défis à relever ;
- Organiser des visites d'accompagnement pédagogique au profit des collaborateur(trice)s ;
- Conduire des séances de remédiation à l'intention des collaborateur(trice)s.

1. QUELQUES CONCEPTS PÉDAGOGIQUES ET DOCUMENTS LIÉS À LA PRÉPARATION DE CLASSE

Le/La directeur(trice) d'école est appelé(e) à s'approprier les concepts pédagogiques et à reconnaître les documents susceptibles de l'aider à repérer les réussites, les insuffisances et les défis pédagogiques de ses collaborateurs.

Tu trouveras ci-dessous quelques informations sur ces documents et les indicateurs que tu peux utiliser.

1.1 Les documents pédagogiques

■ Le cahier journal

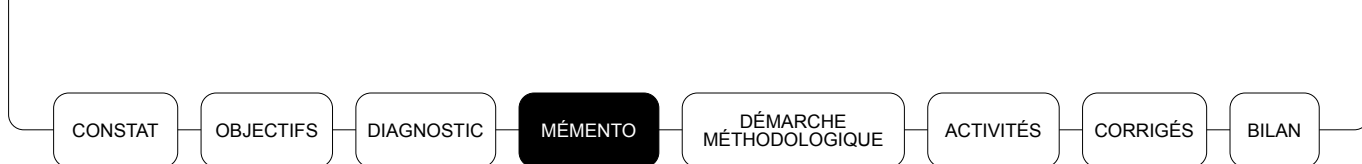
Il s'agit d'un document conçu et imprimé pour y inscrire les activités à mener par semaine tout en tenant compte de la planification mensuelle.

L'enseignant(e) remplit la première ligne de la page en précisant la semaine dont il est question. Il/Elle doit renseigner, par exemple, les numéros du dossier-unité (selon le champ de formation) ; de la situation d'apprentissage ; de la séquence et du titre.

Il/Elle soumet ce cahier à l'appréciation du/de la directeur(trice) quarante-huit heures au moins avant le déroulement des activités qui y sont prévues.

INDICATEURS :

- ▶ L'état d'avancement de l'enseignement dans chaque discipline par rapport aux programmes.



- ▶ La présence régulière de tous les enseignements prévus aux programmes.
- ▶ Le bon usage des documents pédagogiques de référence.
- ▶ La précision sur les séquences à dérouler.
- ▶ Les reports inappropriés de séquences de classe.

■ Les fiches pédagogiques

Une fiche pédagogique est un support, une preuve de la préparation d'une séquence de classe. Elle est composée de deux grandes parties ayant chacune leurs spécificités : l'en-tête (ou éléments de planification) et le développement (déroulement).

En ce qui concerne l'en-tête, les éléments ci-après sont à privilégier dans la confection d'une fiche :

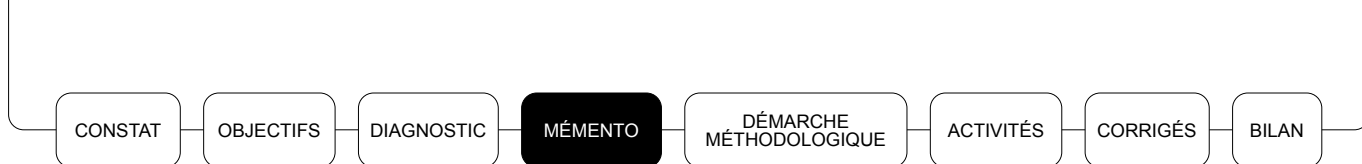
- le numéro du dossier/unité (selon le champ de formation) ;
- le numéro de la situation d'apprentissage/de la séquence ;
- le cours : par exemple, CI, CP, CE2, etc. ;
- la durée ;
- le titre de la séquence ;
- les objectifs d'apprentissage et les tâches attendues (ce que les élèves doivent réussir au terme de la séance) ;
- la stratégie pédagogique à mettre en œuvre ;
- et le matériel mobilisé.

Pour ce qui est du développement, il comprend :

- le rappel de la séquence antérieure ;
- l'activité/situation de départ ;
- les différentes étapes du déroulement et leur durée prévisionnelle, leurs organisations pédagogiques (travail individuel, travail en groupes, travail collectif...);
- la synthèse/le résumé /la résolution ;
- Les modalités d'évaluation.

INDICATEURS :

- ▶ Les objectifs et les tâches sont clairement formulées.
- ▶ La démarche pédagogique est bien structurée. Par exemple, toutes les étapes y figurent avec la prévision du matériel adapté.
- ▶ Des modalités de travail variées adaptées à toutes les catégories d'apprenants, y compris ceux rencontrant des difficultés d'apprentissage.



■ La planification mensuelle

C'est un document qui présente/résume les différentes notions à enseigner au cours d'un mois sur la base de la planification annuelle. Le/La directeur(trice) d'école va l'apprécier en y apposant son visa.

INDICATEURS :

- ▶ L'équilibre de la répartition des différentes disciplines dans le mois et la semaine.
- ▶ La progression harmonieuse des enseignements dans chaque discipline.
- ▶ Le respect de la période des congés, etc.

■ L'emploi du temps

Il présente l'organisation hebdomadaire des activités dans une classe. Il indique à l'avance les divers champs/matières/disciplines avec leurs fréquences et horaires de déroulement par jour. L'emploi du temps compte neuf demi-journées de travail par semaine : deux demi-journées le lundi, mardi, jeudi et vendredi, et une seule le mercredi.

Il fait partie des instructions officielles et a un caractère prescriptif, mais il peut connaître des adaptations selon les réalités du terrain.

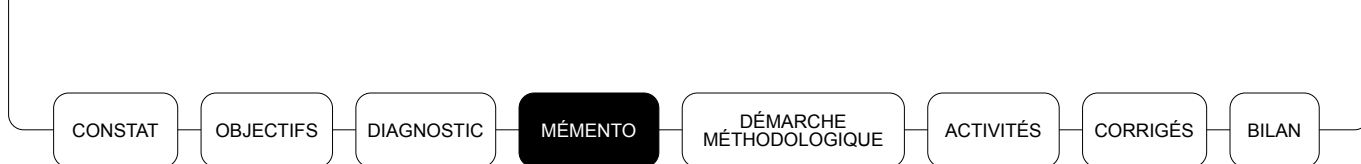
INDICATEURS :

- ▶ Le respect des volumes horaires attribués à chaque discipline par les instructions officielles (pas de discipline négligée comme l'EA et l'EPS par exemple).
- ▶ La durée des leçons. Par exemple en CI, elle n'excède pas 45 minutes.
- ▶ La répartition dans la semaine et dans la journée des enseignements dans une même discipline.
- ▶ L'alternance des leçons : leçons sollicitant plus de réflexions (mathématiques, éducation scientifique et technologique...) avec les leçons de détente (éducation physique et sportive, éducation artistique...).

■ Les cahiers de devoirs journaliers

Ce sont des cahiers dans lesquels les apprenants produisent des activités d'évaluations écrites à la suite d'une séquence de classe. Ces activités sont proposées par l'enseignant pour vérifier le niveau de maîtrise/d'assimilation des notions enseignées par séquence par jour. Deux activités au moins y sont menées par jour, suivies des corrections collective et individuelle.

Le/La directeur(trice) apprécie en fin de chaque semaine deux de ces cahiers choisis au hasard et le cahier de roulement dans lequel travaillent à tour de rôle les apprenant(e)s.



INDICATEURS :

- ▶ La quantité de travail mandée aux élèves.
- ▶ Le niveau et la qualité des productions des élèves.
- ▶ L'adéquation des exercices avec les programmes.
- ▶ La diversité des activités réalisées par les élèves. Par exemple, pour la compréhension de textes, les questions portent toujours sur des informations explicites, jamais sur des éléments implicites.
- ▶ Le respect du nombre d'activités à mener journalièrement.
- ▶ L'appréciation et la double appréciation au jour le jour des activités menées.

■ Les cahiers d'activités

Ils sont conçus pour les apprenant(e)s en fonction de l'évolution du programme. On y trouve des activités/exercices préconçus. Ils jouent le même rôle que les cahiers de devoirs ordinaires/journaliers.

INDICATEURS :

Les mêmes indicateurs que ceux relatifs aux cahiers de devoirs journaliers.

■ Le carnet de correspondance

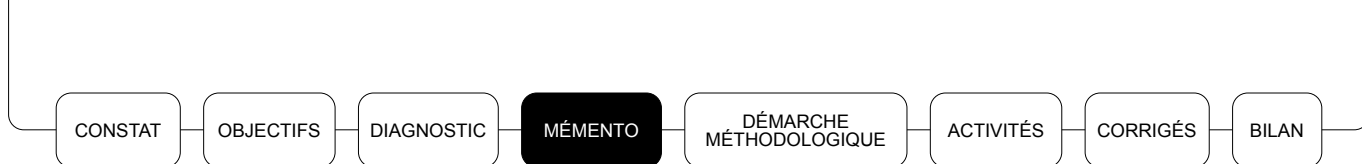
Il est le canal par lequel l'école échange avec la famille. C'est le couloir de transmission par excellence des performances de l'apprenant(e) à ses parents. Il contient les rubriques telles que : nom de l'école, la circonscription scolaire, le département, le cours (la classe), les nom et prénoms de l'apprenant(e), le mois, les disciplines, les notes et appréciations...

Le carnet de correspondance permet aux parents d'évaluer aussi l'enseignant(e) et par voie de conséquence, l'école.

D'une façon générale, ce carnet permet d'observer la qualité des échanges enseignant(e)s/parents.

INDICATEURS :

- ▶ Le ton et la nature des appréciations portées par l'enseignant sur les élèves : sont-elles positives ? encourageantes ? souvent négatives ? Y a-t-il des jugements péremptoirs sur la personnalité de l'enfant – « paresseux(euse) », « distrait(e) », « rêveur(euse) »... – ou les commentaires se limitent-ils aux acquisitions scolaires ?
- ▶ La forme des messages aux parents est-elle correcte et respectueuse ?
- ▶ Les parents s'investissent-ils dans cet outil d'échange ou se limitent-ils à apposer seulement leur signature sans les suivis et les contrôles appropriés ?



1.2 Les concepts pédagogiques

■ Un(e) accompagnateur(trice)

Accompagner, c'est aller avec, être à côté de, guider, etc. Ainsi, le/la directeur(trice) accompagnateur(trice) est là où il faut et quand il le faut.

Selon Martine Beauvais (2004, p. 101), l'accompagnement est « une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts ».

INDICATEURS :

- ▶ En tant qu'encadrant de proximité, le/la directeur(trice) d'école est présent(e) aux côtés de ses collaborateur(trice)s pour les encourager et soutenir leur réflexion personnelle, ainsi que leur développement professionnel.
- ▶ À ce titre, il/elle aura à faire attention à tous les détails lors du visa du cahier journal et des autres documents/outils apprêtés par les collaborateur(trice)s pour le déroulement des séquences de classe.

■ L'organisation spatiale de la classe

Il s'agit de la disposition des différents mobiliers et de l'aménagement des espaces.

INDICATEURS :

- ▶ La disposition des tables-bancs dans la classe permet-elle la vue de toutes les informations inscrites au tableau par l'apprenant(e) quelle que soit la place occupée ?
- ▶ La disposition est-elle figée ou bien celle-ci peut-elle varier selon les modalités de l'activité ? Par exemple, les tables-bancs sont déplacées face à face pour des travaux de groupes.
- ▶ S'il y a des espaces pour des regroupements d'élèves. Par exemple, un espace est aménagé au fond de la salle pour réunir des élèves afin de leur apporter une aide spécifique.

■ L'organisation matérielle

Elle consiste à mobiliser le matériel de travail adapté entrant en ligne de compte de l'enseignement-apprentissage du jour. Tous les apprenant(e)s doivent en disposer en quantité suffisante et en qualité, de même que l'enseignant(e). On distingue deux types de matériel : le matériel didactique et le matériel pédagogique.

On entend par matériel didactique, tout objet, tout matériel maniable qu'on peut utiliser dans l'organisation d'un enseignement dans une discipline donnée. Il peut être acheté, récupéré et ou fabriqué. EXEMPLES : en mathématiques : les bâtonnets, les dés cubiques ; en français : les cartons-lettres/mots ; en éducation scientifique et

technologique : les planches pédagogiques sur la circulation sanguine, le thermomètre ... ; en géographie : les cartes géographiques, la boussole ; les manuels ; en mathématiques : les compendiums métriques ou géométriques, etc.

Le matériel pédagogique est, en revanche, tout outil qui peut être utilisé dans l'ensemble des activités de l'enseignement. Exemples : le tableau, le chiffon, l'ardoise, le vidéoprojecteur, le cadran opératoire, la réglette de césure, etc.

INDICATEURS :

- ▶ Les supports de travail sont-ils variés ? Cahiers individuels, ardoise individuelle, « ardoise géante », cahiers de groupe ou feuille A3 pour un travail de groupe...
- ▶ Des matériels et matériaux spécifiques sont-ils introduits pour certaines leçons ? Par exemple : des petits bâtons avec des regroupements par paquet de dix pour le travail en numération au CP ou des végétaux récoltés pour les sciences de la vie au CM.
- ▶ Le travail est-il individuel, en binômes, par petits groupes ?
- ▶ Des feuilles d'enquête.

■ Le respect de l'emploi du temps

Les activités d'enseignement-apprentissage doivent être exécutées selon le temps prévu pour chaque séquence de classe. L'emploi du temps inscrit ne doit pas être une déclaration loin de la réalité. Cependant, il peut arriver que l'enseignant(e) soit contraint(e) à certaines réalités du milieu. Ce qui va l'amener à faire des adaptations (les milieux lacustres par exemple).

INDICATEURS :

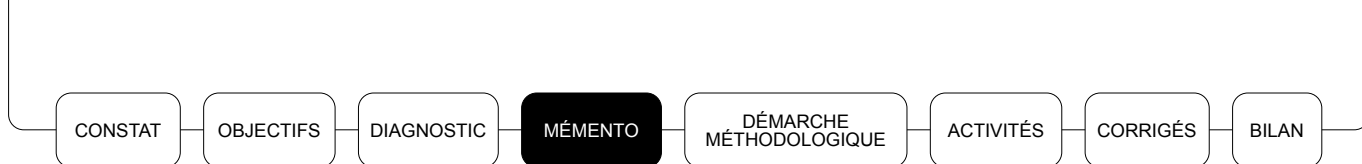
- ▶ La non-rigidité dans le respect de l'emploi du temps.
- ▶ L'enseignant(e) doit rester souple et tenir compte du cheminement des apprenant(e)s. Si la séance n'atteint pas ses objectifs dans le temps prévu, il n'est pas pertinent de la prolonger indéfiniment. Inversement, si les élèves vont plus vite que prévu, inutile de trainer.

■ La gestion du temps au cours des apprentissages

La gestion du temps est l'utilisation efficace et judicieuse du temps d'enseignement-apprentissage accordé à une séquence de classe.

INDICATEURS :

- ▶ L'enseignant(e) prend-il suffisamment de temps pour installer les élèves dans l'activité ? Pour leur faire comprendre la tâche attendue ?
- ▶ Les élèves ont-ils tous suffisamment de temps pour effectuer les tâches demandées ?



- ▶ Les élèves ont-ils le temps d'essayer ou doivent-ils trouver immédiatement la bonne réponse ?
- ▶ L'organisation matérielle et pédagogique mise en place par l'enseignant(e) permet-elle une gestion efficace du temps ?

■ L'enseignement-apprentissage

L'enseignement est la conception et la conduite régulée de parcours et de situations faites par l'enseignant(e) pour permettre aux apprenant(e)s de construire leurs savoirs et de développer des compétences.

L'apprentissage est le processus de construction d'une connaissance, d'un savoir-faire, d'une attitude ou d'installer une compétence par un élève. Au cours de ce processus, l'action est essentiellement centrée sur l'apprenant(e).

La dialectique enseignement-apprentissage signifie qu'au même moment où l'enseignant(e) enseigne, les apprenant(e)s apprennent, et leurs actes respectifs interagissent.

INDICATEURS :

- ▶ L'enseignant(e) a-t-il prévu des activités assez motivantes dans la conception de la fiche ?
- ▶ A-t-il tenu compte de l'âge, du milieu et du niveau des apprenant(e)s à sa charge dans le choix des activités entrant en ligne de compte de son enseignement ?
- ▶ A-t-il prévu des activités pour approfondir la notion enseignée et d'évaluation lors de sa préparation ?
- ▶ Les apprenant(e)s pourront-ils répondre favorablement aux sollicitations de l'enseignant(e) lors du processus d'enseignement-apprentissage et lors de l'évaluation ?

■ L'équité genre sous toutes ses formes

▶ Le sexe

Cette notion se réfère à l'état de mâle ou de femelle dans le sens biologique. Le sexe marque les caractéristiques biologiques des hommes et des femmes, communes à toutes les sociétés et à toutes les cultures : une femme est une femme qu'elle soit noire ou blanche, où qu'elle soit dans le monde avec les mêmes caractéristiques. Il en est de même pour les hommes.

▶ Le genre

Le genre désigne les rapports entre les femmes et les hommes au sein de leur société et la façon dont ces rapports sont socialement et culturellement construits.

Ainsi, le concept de genre qui se traduit comme le produit d'une construction sociale est l'opposé d'un fait de la nature. Il est intimement lié à tous les aspects

de la vie économique et sociale, quotidienne et privée, des individus et à ceux de la société qui a assigné aux hommes et aux femmes des rôles spécifiques.

En d'autres termes, le genre est un outil d'analyse qui permet de rendre compte de ce que la société définit comme masculin ou féminin. Ces caractéristiques, valeurs et normes attachées au féminin et au masculin se transforment et évoluent en permanence selon les époques et les contextes, et elles sont marquées par une hiérarchisation et des inégalités souvent au détriment des femmes.

► L'équité de genre

L'équité entre les genres renvoie à la prise en compte des spécificités et des droits des femmes et des hommes. Elle prône le principe selon lequel un traitement impartial doit être accordé aux garçons/hommes et aux filles/femmes, en fonction de leurs besoins respectifs afin de corriger les déséquilibres entre les sexes. C'est la prise en compte des spécificités et des droits de chaque individu. L'équité est donc considérée comme une voie et une stratégie pour atteindre l'égalité des sexes. L'**équité** dans la distribution plus équitable des ressources et des chances est le moyen d'atteindre l'**égalité**. À l'école, il s'agit notamment de donner une égalité d'accès effective aux apprentissages.

INDICATEURS :

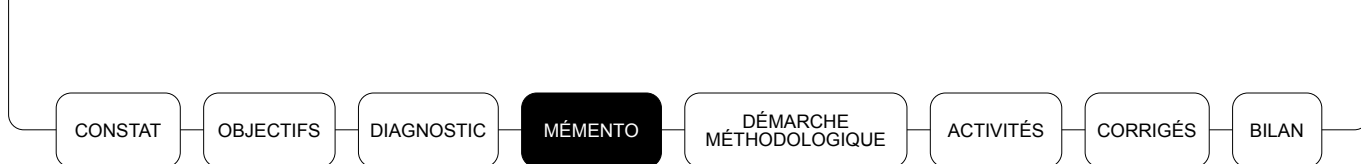
Vérifier, sur la fiche de préparation de l'enseignant(e), si celui/celle-ci :

- a prévu des activités qui ne relègue pas au second plan soit les filles, soit les garçons ;
- ne fait pas qu'usage des termes masculins ;
- prévoit sur sa fiche de préparation des activités pour les apprenant(e)s à besoins spécifiques au cas où il y en aurait dans sa classe ;
- a disposé dans les groupes, dans la mesure du possible, autant de filles que de garçons pour réaliser l'équilibre.

■ Les stratégies pertinentes

Une stratégie est un procédé par lequel un enseignant met en œuvre son plan d'apprentissage. Il en existe plusieurs sortes.

Une stratégie pertinente est toute manœuvre, toute manière que l'enseignant(e) juge efficace, opportune et utile pour accompagner ses apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage. En dehors du trio travail individuel, travail en groupes et travail en plénière comme stratégie transversale à toutes les séquences de classe, il en existe d'autres non moins importantes telles que : l'exploitation de documents/images, le jeu de rôle, le récit suivi d'analyse, les mimes, le tutorat, etc.



INDICATEURS :

- ▶ L'enseignant(e) a-t-il prévu des stratégies pertinentes en lien avec l'objet d'apprentissage ?
- ▶ Des propositions de jeux de rôles figurent-elles sur la fiche de préparation ?
- ▶ S'assurer que l'enseignant(e) ne propose pas que les stratégies ordinaires telles que : travail individuel, travail en groupes, travail collectif.

2. LA VISITE D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE

Tu trouveras dans cette rubrique quelques informations et techniques utiles pour un accompagnement pédagogique efficace de tes collaborateur(trice)s.

2.1 Que veut dire « accompagner pédagogiquement un(e) enseignant(e) » ?

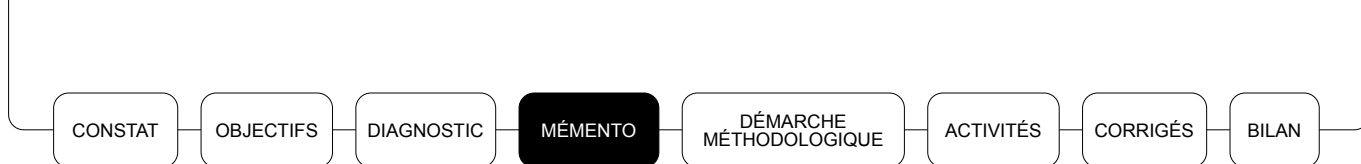
Le/La directeur(trice) d'école est un(e) enseignant(e) titulaire du certificat d'aptitude pédagogique (CAP). À cet effet, il/elle est outillé(e) pour accompagner ses collaborateur(trice)s dans leurs pratiques professionnelles.

Selon Martine Beauvais (2004), l'accompagnement est « une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts ».

L'accompagnement se fait selon Michel Vial (2006), « dans la familiarité, dans un vivre ensemble quasiment 'amical' ou plus exactement 'sans jugement de valeur', ce qui ne veut pas dire que l'accompagnateur ne donnerait pas son avis, bien au contraire. Il est même là pour ça, pour un 'processus d'arrimage' ».

Le principal effet attendu de cet accompagnement est, entre autres, l'amélioration des pratiques pédagogiques des collaborateur(trice)s. Mais il ne faut pas négliger la satisfaction personnelle qu'éprouveront les collaborateur(trice)s d'avoir réussi à faire progresser leurs élèves. Ce sentiment d'efficacité personnelle les motivera à s'engager encore davantage dans leur mission. Dans l'acte pédagogique, savoir qu'on bénéficie de la confiance et de l'appui de son/sa supérieur(e) hiérarchique est fondamental pour mener à bien ses missions. C'est pourquoi il est bon que le/la directeur(trice) d'école soit proche de ses collaborateur(trice)s et leur facilite la tâche.

L'accompagnement pédagogique passe donc par le suivi régulier dans les classes, les conseils des maîtres, l'expression des besoins en formation et l'organisation de sessions de formation. Dans le cadre d'un accompagnement de ses collaborateur(trice)s, le/la directeur(trice) peut choisir parmi une diversité de modalités (visites de classe, journées pédagogiques, classes ouvertes, ateliers, entretiens, partage de bonnes pratiques,



promotion des innovations...) celle qu'il/elle jugera la mieux adaptée à la situation qui se présente à lui/elle. Il/Elle peut aussi prévoir un plan d'actions comprenant plusieurs dispositifs complémentaires. Ainsi, à un(e) enseignant(e) débutant(e) qui rencontre des difficultés à asseoir son autorité dans la classe, il/elle peut proposer de lui rendre une visite, lui suggérer d'aller observer la classe d'un(e) enseignant(e) chevronné(e) ou organiser un échange de pratiques sur ce thème. On parle alors de stratégie. Il/Elle doit veiller à l'organisation pédagogique de chaque classe et à la formation continue des enseignant(e)s.

En un mot, le/la directeur(trice) accompagne ses collaborateur(trice)s dans leur développement professionnel.

2.2 Nuances entre les concepts « accompagner » et « contrôler »

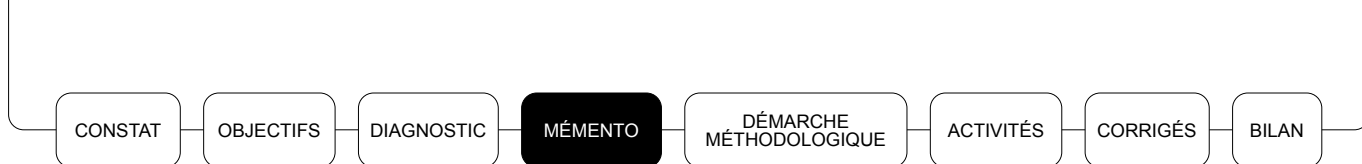
Il est nécessaire d'éclaircir l'apparente contradiction entre accompagner et contrôler. Le/La directeur(trice) peut-il être simultanément un(e) supérieur(e) hiérarchique et un pair, c'est-à-dire un(e) collègue ? Comment un(e) enseignant(e) peut-il/elle solliciter le soutien du/de la directeur(trice) s'il/elle pense que celui/celle-ci va juger comme une faiblesse son besoin d'aide ?

Selon Xavier Roegiers (2010), « le contrôle est une démarche visant à vérifier l'écart entre une situation donnée et une norme, ou entre un état donné et un état attendu ». Le/La contrôleur(euse) tout comme l'accompagnateur(trice) recherchent dans leur démarche la conformité avec une norme. Mais pour résoudre cet apparent paradoxe, il doit être clair, pour tous, que le contrôle de conformité du/de la directeur(trice) se limite aux obligations statutaires et déontologiques : respect des horaires, respect des programmes, respect des obligations professionnelles et respect des droits des élèves. En ce qui concerne la pratique pédagogique de l'enseignant(e) dans sa classe, le/la directeur(trice) doit se mettre dans une posture d'assistant(e) pédagogique pour l'enseignant(e). Dans la recherche de réponses pertinentes aux défis didactiques de l'enseignement, le/la directeur(trice) est un(e) collègue bienveillant(e) qui propose de partager ses réflexions et ses expériences avec ses collaborateur(trice)s.

2.3 Observation d'une séquence de classe

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), observer signifie porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'étude dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux le connaître.

Observer une classe consiste à relever d'une manière systématique des faits reliés à la situation pédagogique (par exemple, le comportement ou les relations pédagogiques) en vue d'une éventuelle intervention.



Parmi les modalités d'aide pédagogique, l'observation d'une classe est un élément-clé qui permet au/à la directeur(trice) d'école d'observer les pratiques pédagogiques en vue de repérer des forces et des faiblesses de ses adjoint(e)s, les lacunes des élèves et d'y remédier. Il/Elle est donc tenu(e) d'observer et d'analyser le déroulement de la classe afin d'apporter une lecture pertinente des apprentissages réels des élèves qui engagera l'enseignant(e) dans une démarche réflexive sur sa propre pratique. Une grille d'observation est nécessaire pour ce faire.

Observer une séquence de classe, c'est également observer les apprentissages des élèves, au regard des objectifs fixés par l'institution. Il s'agit d'observer ce qu'ils font, ce qu'ils savent, ce qu'ils apprennent. Le résultat des apprentissages est le premier souci (la méthodologie permettra de préciser comment s'y prendre).

2.4 Qu'est-ce qu'évaluer en pratique pédagogique ?

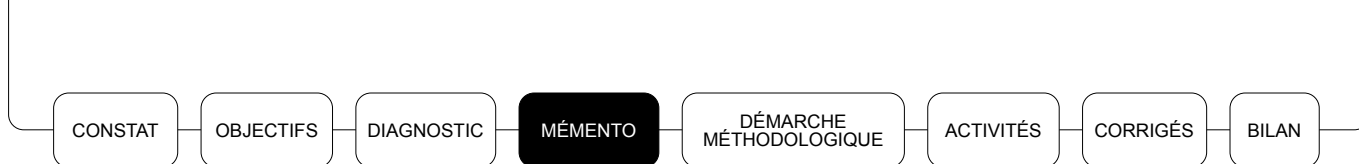
Pour De Ketele (Baillat *et al.*, 2008), évaluer signifie « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision ».

Selon Tyler (1942), « c'est une opération qui mesure l'écart entre un objectif prédéterminé que l'on poursuit et le résultat obtenu ».

L'évaluation apparaît donc comme un moment de recherche d'éléments ou d'indices renseignant sur le degré d'adéquation des pratiques à la norme. Dans le contexte d'une classe, il est question d'interroger les parcours d'apprentissage mis en place par l'enseignant(e) pour la formation de ses apprenant(e)s en vue de proposer les améliorations nécessaires. Par conséquent, le/la directeur(trice) d'école doit comprendre que, pour accompagner, il faut nécessairement s'arrêter pour évaluer et apprécier les degrés d'acquisition d'une notion en cours d'apprentissage (évaluation formative), après l'apprentissage (évaluation sommative ou finale) ou avant l'apprentissage (évaluation initiale ou des prérequis).

En tout état de cause, dans une visite d'accompagnement, il s'agit pour le/la directeur(trice) de pratiquer une évaluation positive et formative ; c'est-à-dire rechercher d'abord à reconnaître la valeur de l'enseignement, ensuite viser à développer son efficacité et, par la même occasion, les compétences de l'enseignant(e). Dans cette perspective, l'entretien entre l'enseignant(e) et le/la directeur(trice) n'est pas un moment de jugement, mais un temps de partage, d'échange et de réflexion entre deux professionnel(le)s sur ce qui réussit et sur ce qui peut être enrichi.

On évalue les pratiques professionnelles d'un(e) enseignant(e) à travers cinq étapes importantes qui définissent le travail de tout(e) enseignant(e) :



- ❶ À partir des programmes officiels réactualisés, l'enseignant(e) planifie les compétences à atteindre durant l'année scolaire. Ses outils professionnels de planification définissent une programmation trimestrielle, mensuelle, hebdomadaire qui fixe le cap de son enseignement.
- ❷ Dans un second temps, il lui revient de concevoir les situations d'apprentissage, de créer les scénarios pédagogiques qui, au quotidien, vont permettre aux enfants de s'approprier savoirs, aptitudes et compétences de vie.
- ❸ L'enseignant(e) met ensuite en œuvre cet enseignement. Il s'agit de la pratique la plus visible de son action ; il « fait classe ». Les deux précédentes étapes constituent plutôt ce que l'on pourrait désigner comme la « phase cachée » du métier.
- ❹ Dans l'exercice de la classe, il/elle s'accorde des temps et des moyens pour repérer les erreurs des élèves, les bonnes réponses, mais aussi pour observer les processus utilisés par les élèves... Nous sommes là en phase d'observation/évaluation.
- ❺ Sur la base de ces observations et de ces évaluations, il/elle peut identifier les élèves qui nécessitent une aide particulière ainsi que ceux/celles qui demandent à poursuivre leurs apprentissages à un rythme plus soutenu. Il/Elle pourra alors réguler les progressions prévues et adapter sa planification initiale en y intégrant de la différenciation.

2.5 Jouer un rôle d'encadreur(euse)

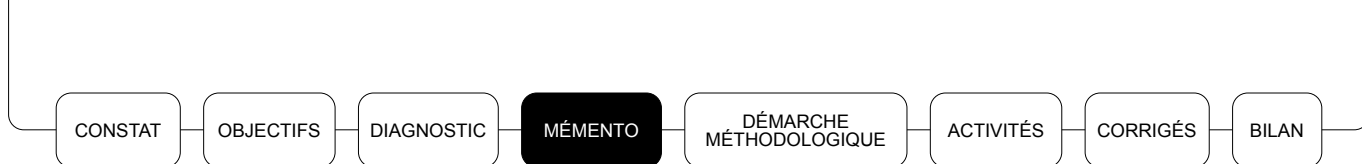
Encadrer ses collaborateur(trice)s, c'est contrôler la conformité de leurs actes et comportements avec ce qui est attendu. Le/La directeur(trice) est le garant du cadre de travail de l'équipe enseignante, tant sur le plan règlementaire que déontologique. Il/Elle est dans une position d'encadreur quand il vérifie les préparations et documents pédagogiques, puisqu'il s'agit de vérifier si les enseignant(e)s :

- ont préparé leurs leçons ;
- disposent des outils pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre des leçons ;
- respectent l'emploi du temps, ainsi que les progressions et les méthodes inscrites dans les programmes éducatifs.

De même, lors de ses visites de classe, il/elle vérifie :

- le respect de l'intégrité physique et psychique de tous les élèves ;
- le traitement égalitaire des élèves sans discrimination en fonction de leur religion, leur origine, leur sexe...

Jouer ce rôle de contrôle est un moyen de s'assurer la loyauté des collaborateur(trice)s vis-à-vis de l'institution scolaire. C'est pourquoi apposer le visa « Vu » sur les préparations et documents n'a de sens que si le/la directeur(trice) les a lus attentivement et les a comparés à ce qui est attendu. Pourtant, ce contrôle à lui seul ne suffit pas pour affirmer que le/la directeur(trice) a rempli sa mission pédagogique. Il faut aussi qu'il/elle facilite le renforcement des capacités de ses collaborateurs.



2.6 Le/La directeur(trice) : représentant(e) de l'institution scolaire

Au sein de l'école, le/la directeur(trice) est le/la premier(ère) représentant(e) de l'État et du ministre de l'Éducation. Ainsi, la visite du/de la directeur(trice) dans la classe d'un(e) enseignant(e) constitue d'abord une reconnaissance de l'investissement et du travail fourni par celui-ci/celle-ci. En effet, dans l'exercice de ses fonctions, l'enseignant(e) s'engage et s'investit au service de l'institution scolaire nationale, il est donc important pour lui/elle de sentir que son engagement et son travail sont vus et reconnus par sa hiérarchie.

2.7 Climat de classe et interactions élèves-élèves et élèves-enseignant(e)

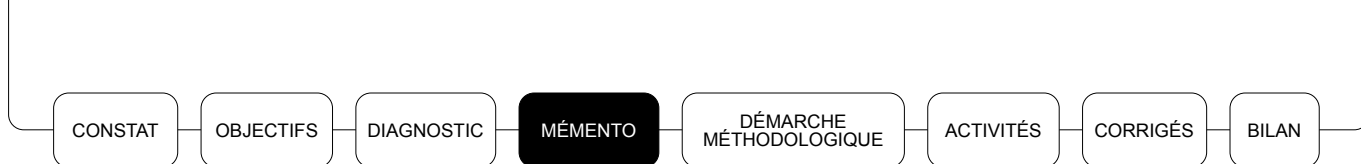
Il s'agit des relations d'échanges entre l'enseignant(e) et les élèves ou entre les élèves eux/elles-mêmes au cours d'une situation de classe. Durant une visite de classe, le/la directeur(trice) s'intéresse à la qualité des relations entre les élèves et l'enseignant(e), et entre les élèves eux/elles-mêmes.

Le climat de classe est l'environnement social d'un(e) élève et repose sur la relation des élèves entre eux/elles ainsi que la relation des élèves avec l'enseignant(e). Il dépend des ressentis qu'ont les membres de la classe – élèves et enseignant(e) – quant aux interactions sociales qui ont lieu dans la classe.

Selon J. Cohen (2006), il existe cinq éléments qui composent un bon climat de classe :

- L'environnement social, favorisant la mise en place d'une forme de collaboration et de respect ;
- L'enseignement, notamment en donnant du sens aux apprentissages et en ayant des attentes élevées pour sa classe ;
- La sécurité, en instaurant des règles claires et compréhensibles pour les élèves, avec des sanctions adaptées, et en garantissant la sécurité émotionnelle en tolérant les différences et en gérant les conflits ;
- L'environnement physique, garanti par la propreté des lieux et par un matériel adéquat ;
- Le sentiment d'appartenance, qui permet à l'élève d'être relié(e) à la communauté et de pouvoir évoluer dans la classe.

Les enfants ont-ils confiance en leur enseignant(e) ? Ont-ils peur de lui/d'elle ? Le/La sollicitent-ils/elles facilement lorsqu'ils/elles rencontrent une difficulté ? Le climat de la classe est-il serein ? L'enseignant(e) fait-il/elle du châtime[n]t corporel ? Les élèves sont-ils attentif(tive)s ? Communiquent-ils/elles entre eux/elles ? S'entraident-ils/elles ? L'enseignant(e) respecte-t-il/elle les élèves ? Les élèves s'expriment-ils/elles librement ? Les élèves s'écoutent-ils/elles ? Les élèves respectent-ils/elles la parole et le point de vue des autres ?



Les interactions entre élèves sont aujourd’hui considérées comme facilitatrices de l’apprentissage dans la mesure où les échanges et les confrontations de points de vue sur une tâche ou un problème développent la réflexion de chacun(e). On parle alors de « conflit sociocognitif ».

Le conflit sociocognitif peut se définir selon Willem Doise et Gabriel Mugny (1981) comme « la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l’interaction sociale ». C’est avant tout un conflit cognitif provoquant un déséquilibre cognitif pour résoudre un problème. Selon Jean-Pierre Astolfi, « le conflit cognitif se développe lorsqu’apparaît, chez un individu, une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations et ses actions » (Astolfi *et al.*, 1997).

Le conflit sociocognitif est un élément moteur des théories psychosociales et sociocognitives de l’apprentissage et du développement. C’est un concept fondamental qui soutient que les apprentissages se font par les expériences, les découvertes mais aussi et surtout par les interactions sociales.

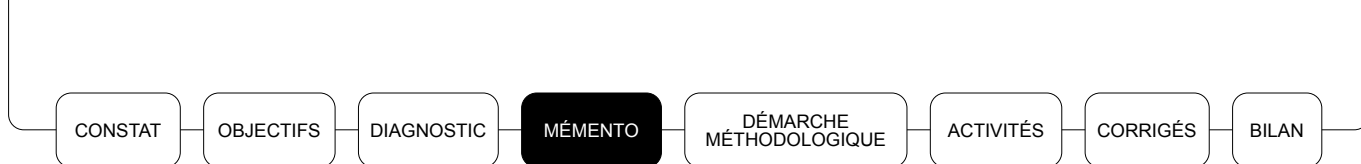
Les apports du conflit sociocognitif sur les apprentissages sont abordés par Philippe Carré et Pierre Caspar (2017), qui considèrent que « l’interaction sociale favoriserait globalement les apprentissages ». Pour Anne-Nelly Perret-Clermont (2000), « c’est essentiellement l’interaction sociale qui est en mesure de générer l’évolution de l’apprenant ». D’après les travaux de Roger Mucchielli (2019), « les individus participant à un travail de groupe apprennent davantage que les individus à capacité égale travaillant seuls ». Aussi, le conflit sociocognitif permettrait de favoriser la dynamique de groupe, d’améliorer le sentiment d’auto-efficacité, de renforcer l’implication et in fine, d’impacter l’engagement de l’individu dans son développement.

3. LA PRÉPARATION ET LA CONDUITE DES ANIMATIONS PÉDAGOGIQUES OU DES SESSIONS DE FORMATION

3.1 Animation pédagogique et session de formation

3.1.1 Qu’est-ce que l’animation pédagogique ?

Selon Raymond Toraille (1990), l’animation pédagogique, « c’est d’abord éveiller, développer, entraîner les pouvoirs de l’intelligence et de la mémoire, la sensibilité, la créativité. C’est aussi ouvrir l’école sur le monde ». C’est l’intervention au sein d’un groupe afin de susciter et de maintenir la participation optimale de chacun des membres à leurs apprentissages. On appelle également animation pédagogique les activités ou fonctions que l’encadrant pédagogique exerce auprès des enseignant(e)s dans un champ d’études donné. L’animation pédagogique est une de ses tâches principales. Son but est de favoriser l’amélioration de la compétence pédagogique pour une réflexion commune des



enseignant(e)s voisin(e)s, dans une même discipline et aussi réduire l'isolement des enseignant(e)s et de prendre en compte leurs besoins d'aide, de conseil et de perfectionnement des connaissances.

L'animation pédagogique consiste à organiser des activités susceptibles d'impliquer, de sensibiliser des équipes d'enseignant(e)s en vue d'améliorer leurs pratiques pédagogiques quotidiennes à partir d'échanges d'expériences, d'observations et de prestations pédagogiques. Les thèmes d'animation pédagogique ont souvent trait à la pratique pédagogique et aux innovations pédagogiques (par exemple : le curriculum révisé d'une classe, l'utilisation des TICE).

3.1.2 Objectifs des animations pédagogiques et de la formation continue

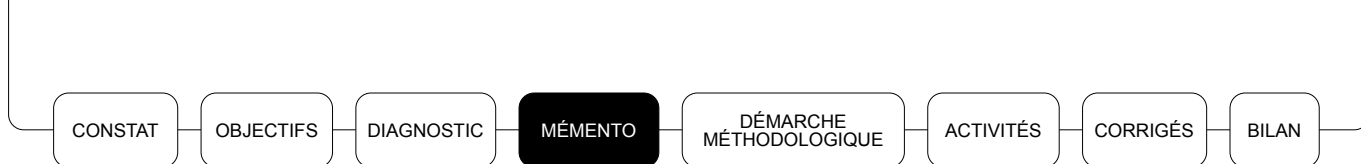
- Améliorer et enrichir les pratiques pédagogiques ;
- Développer, chez chaque enseignante(e) un regard réflexif sur ses propres pratiques ;
- Développer une collaboration entre les enseignant(e)s et permettre à chacun(e) de sortir de l'isolement induit par la structure un(e) enseignant(e)/une classe ;
- Diffuser des innovations au niveau des sciences de l'éducation et de l'environnement social et professionnel ;
- Contribuer à l'ouverture de l'enseignant(e) sur d'autres pratiques professionnelles en favorisant les échanges entre les enseignant(e)s ;
- Entretenir un climat relationnel positif entre les enseignant(e)s et le corps d'encadrement.

3.1.3 Qu'appelle-t-on session de formation ?

Une session de formation est une activité de formation avec des objectifs définis, des contenus précis, une méthodologie et un protocole d'évaluation. Elle prend en compte les besoins, les attentes et les acquis des personnels concernés. Elle répond, en premier lieu, aux objectifs poursuivis par l'employeur(euse), autrement dit le/la commanditaire de la formation.

Selon F. Macaire, « le véritable éducateur doit avoir la passion de perfectionner sans cesse son art d'enseigner. Cette formation réalisée principalement à l'école normale doit se continuer pendant toute la carrière de l'instituteur. On ne demeure un bon maître que si l'on continue d'étudier. La formation initiale sanctionne un certain degré d'instruction ; mais cette instruction, si on ne l'entretient pas, s'évanouit peu à peu ».

Nous retenons de cette idée de F. Macaire toute l'importance de la formation continue pour un(e) enseignant(e) qui devra plus s'autoformer afin d'être à la hauteur de sa mission d'instructeur(trice) et de faire son développement professionnel.



3.1.4 Quelques techniques d'animation en session de formation

■ L'exposé

L'exposé nécessite un style d'animation très dirigé, qui laisse peu de place au participatif et à l'intervention ou aux réactions des participant(e)s. Cette approche relève, en fait, davantage des techniques d'enseignement que de formation.

Il est cependant particulièrement adapté pour des interventions courtes (en général, de deux à quatre heures), et pour un public nombreux (en général plus de 20 personnes). Il aboutit principalement à l'acquisition de savoirs.

■ La discussion

Elle consiste à inviter les apprenant(e)s à partager leurs connaissances et expériences sur un sujet bien précis, enrichissant ainsi le contenu de la formation et offrant des perspectives variées.

Exemple Avec des enseignant(e)s de CE2, CM1 et CM2, engager un échange de pratiques sur la façon de faire connaître par cœur les tables de multiplication.

■ La démonstration

Elle se base essentiellement sur des démonstrations de la part du/de la formateur(trice), puis d'exercices pratiques d'application et d'entraînement de la part des apprenant(e)s.

Cette technique permet une forte implication de l'animateur(trice) comme des participant(e)s : non seulement le/la formateur(trice) démontre que ça marche en faisant lui/elle-même une application, mais à la suite du/de la formateur(trice), les apprenant(e)s démontrent eux/elles-mêmes leur capacité à savoir le faire. Elle aboutit principalement à l'acquisition de savoir-faire.

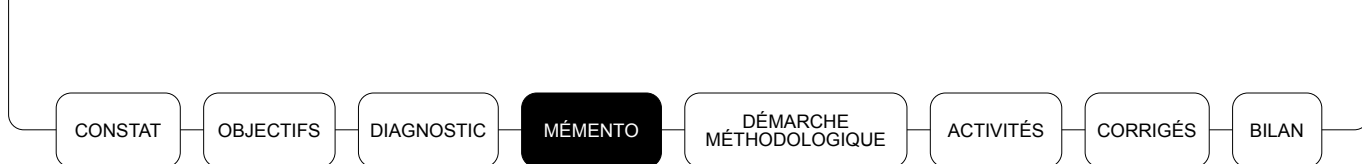
■ La simulation

C'est la représentation, par les participant(e)s, du comportement d'un processus au moyen d'un modèle matériel dont les paramètres et les variables sont les images de ceux du processus étudié. Par exemple : simuler le cri d'un animal ou utiliser un mannequin pour identifier les différentes parties du corps humain.

■ Le jeu de rôle

Il s'agit de laisser les participant(e)s « jouer » des scénarios pour mieux comprendre et expérimenter certaines situations ou concepts.

Exemple Jouer une rencontre avec des parents pour construire un projet pédagogique et éducatif pour leur enfant qui rencontre des difficultés d'intégration à l'école.



■ L'atelier pratique

Il consiste à organiser des sessions où les participant(e)s peuvent mettre en pratique ce qu'ils/elles ont appris, que ce soit à travers des expériences, des simulations ou des exercices.

Exemple Construire, en groupes de quatre enseignant(e)s, un scénario pédagogique pour différencier l'apprentissage de l'addition à retenue.

■ Les études de cas

C'est présenter des situations concrètes exposées aux participant(e)s auquel(le)s on demande de proposer des solutions. Cela renforce la pensée critique et permet d'appliquer les connaissances dans un contexte réel. Il s'agit essentiellement de faire faire et le/la formateur(trice) est simplement facilitateur(trice).

Exemple Analyser des productions d'élèves (sur une même situation d'apprentissage) comportant des erreurs de différents niveaux et rechercher des démarches pédagogiques pour aider ces élèves à surmonter les difficultés rencontrées.

■ Le *brainstorming* ou remue-ménages

Cette technique encourage la libre expression des idées, stimule la créativité, favorise la collaboration et permet d'explorer diverses solutions à un problème donné.

Exemple Chercher collectivement des idées pour impliquer les élèves et les familles dans l'amélioration de l'environnement scolaire.

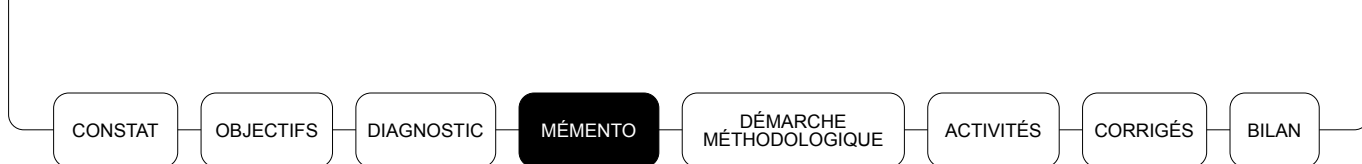
3.2 Démarche d'évaluation d'une formation

Pour l'évaluation d'une formation, on utilise souvent le modèle de Kirkpatrick¹. Voici la présentation des quatre niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick :

❶ Niveau 1 : Les réactions

Ce premier niveau a pour objectif de t'aider à évaluer le degré de satisfaction des participant(e)s. Pour y parvenir, tu peux réaliser un questionnaire d'évaluation à soumettre au terme de chaque formation. Les questions doivent t'aider à savoir si les participant(e)s à ta formation ont apprécié leur expérience. Tu peux aller plus loin et essayer de savoir s'ils/si elles ont trouvé certains aspects de la formation proposée utiles pour leur travail. Un exemple te sera proposé dans la démarche méthodologique.

1 <https://city-formation.fr/la-pedagogie/quest-ce-que-le-modele-devaluation-kirkpatrick/>



② Niveau 2 : Les apprentissages

Le deuxième niveau de la méthode Kirkpatrick concerne l'évaluation pédagogique. C'est à ce niveau que tu peux évaluer les compétences et les connaissances développées par les participant(e)s lors de la formation. Cette évaluation doit être réalisée à la fin de la formation. Elle peut se faire à l'aide d'un questionnaire écrit qui évalue chaque formé(e) sur ce qu'il/elle a compris et retenu de la formation dispensée, grâce à un QCM par exemple.

Il est aussi possible, bien que difficile, de mesurer avec ce modèle d'évaluation, plusieurs autres données comme :

- le niveau de confiance en soi que les apprenant(e)s ont pu acquérir ;
- la manière dont les apprenant(e)s pensent pouvoir agir différemment ;
- la source de la motivation et de la détermination de vos apprenant(e)s.

Remarque : Ce niveau 2 d'évaluation est plus rarement pratiqué dans nos formations continues sauf si elles sont diplômantes.

③ Niveau 3 : Les comportements

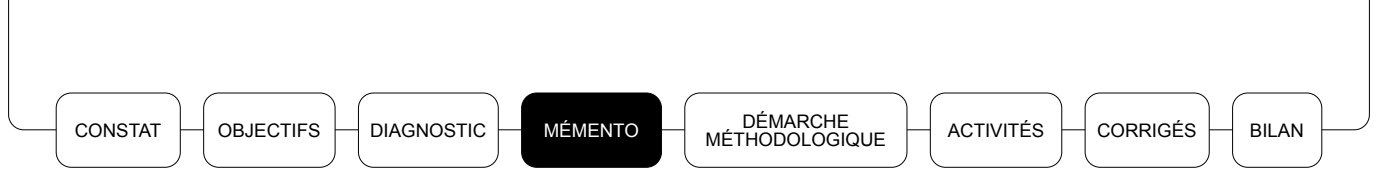
Au troisième niveau, il s'agit de mesurer les conséquences opérationnelles de ta formation sur les participant(e)s. En d'autres termes, tu auras à évaluer les changements des pratiques pédagogiques des participant(e)s à la suite de la formation. S'ils/Si elles se comportent différemment dans leurs pratiques pédagogiques et s'ils/si elles se servent des compétences nouvellement acquises, c'est ici que tu pourras le découvrir. Pour ce faire, tu dois réaliser des visites dans leurs classes et observer les changements.

④ Niveau 4 : Les résultats

Ce dernier niveau s'intéresse beaucoup plus aux impacts de la formation sur les résultats et comportements des élèves. Tu vas pouvoir mesurer le degré d'amélioration des résultats de l'enseignement, ce qui représente l'objectif principal d'une formation. Le succès de la formation réalisée sera donc mesuré en fonction de différents éléments chiffrables et factuels, dans le but de vérifier l'atteinte des objectifs fixés au préalable.

Il peut s'agir d'une amélioration des performances des élèves dans une discipline, d'une diminution du taux de redoublement, d'une amélioration du taux de poursuite de scolarité au collège, d'une amélioration des conduites et des comportements sociaux des élèves dans l'enceinte de l'école, etc.

Le modèle Kirkpatrick est un modèle d'analyse et d'évaluation universel plutôt simple à appliquer. Il pourra donc t'aider à valoriser les temps de formation en interne au sein de ton école.



3.3 Quelques conseils pour faire passer un message

Lors de tes interventions en animation pédagogique ou en session de formation, dans la mesure du possible, efforce-toi de/d' :

- faire usage d'un langage simple, clair et précis ;
- te servir d'un langage que le groupe peut comprendre ;
- utiliser des termes précis ;
- construire des phrases courtes ;
- parler pour être compris en ayant la posture d'un(e) accompagnateur(trice) ;
- motiver par des activités attrayantes ponctuées de plages de détente et de mouvements de relaxation.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La présente démarche méthodologique a pour but de te proposer des gestes métier que tu vas développer pour accompagner efficacement tes collaborateur(trice)s dans la mise en œuvre de leurs pratiques de classe.

Elle t'aidera à :

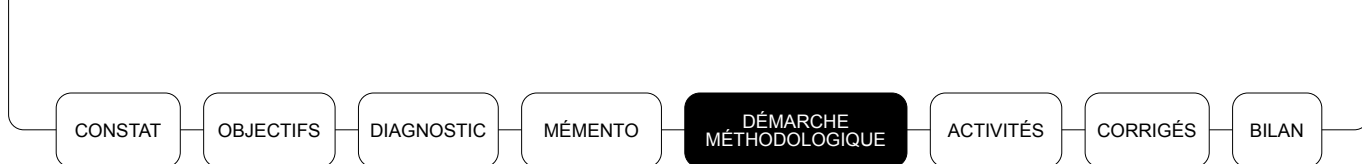
- repérer les compétences développées par tes collaborateur(trices)s et les défis à relever ;
- organiser des visites d'accompagnement pédagogique au profit de tes collaborateur(trice)s ;
- conduire des séances de remédiation à leur l'intention.

1. COMMENT REPÉRER LES COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES PAR TES COLLABORATEUR(TRICE)S ET LES DÉFIS À RELEVER ?

Pour repérer les compétences développées par tes collaborateur(trice)s et les défis à relever, il est nécessaire, dans un premier temps, que tu prélèves des indices qui te permettront d'évaluer leur niveau de pratiques professionnelles. Pour y parvenir, il est proposé dans la présente rubrique des situations te permettant de repérer leurs réussites ou leurs difficultés. Dans un second temps, des **gestes métier** te seront détaillés et tu pourras les utiliser pour leur venir en aide selon la situation.

1.1 Recensement de quelques sources d'indicateurs permettant de repérer les réussites et les difficultés pédagogiques rencontrées par tes collaborateur(trice)s

1. Le cahier journal
2. Les fiches pédagogiques
3. Les cahiers d'activités et de devoirs journaliers des apprenant(e)s
4. Les planifications mensuelles
5. Les carnets de correspondance après chaque évaluation mensuelle/trimestrielle
6. L'organisation spatiale de la classe
7. Le climat relationnel
8. Le respect de l'emploi du temps
9. La prise en compte des apprenant(e)s à besoins éducatifs spécifiques



10. L'évaluation formative et positive
11. L'attitude de l'enseignant(e) dans la cour (lors du balayage, pendant la récréation, dans les aires de jeux...) et au moment de l'accueil des apprenant(e)s
12. L'écoute à distance de l'enseignant(e) et des élèves en situation de classe
13. Les échanges entre directeur(trice) et collaborateur(trice)s sur des questions pédagogiques

1.2 Prélèvement des indices au niveau des documents professionnels

■ Le cahier journal

Dans ce document, tu peux vérifier si :

- le programme, la planification mensuelle et l'emploi du temps sont respectés au cours de son remplissage ;
- les numéros des situations d'apprentissage, des séquences de classe à dérouler, des titres de ces séquences sont effectivement mentionnés.

Tu peux également observer la tenue de ce document (propreté, expression, fautes orthographiques...).

■ Les fiches pédagogiques

Dans ces documents, tu peux vérifier si :

- les compétences à développer et les objectifs à atteindre sont clairement énoncés ;
- l'enseignant(e) a donné des précisions sur le titre, le cours, la durée, l'organisation et les conditions matérielles ;
- les démarches pédagogiques et didactiques y sont bien explicitées ;
- la mise en situation cadre bien avec l'objet d'apprentissage et si l'activité de départ ou le texte d'étude y figure ;
- les différentes étapes d'apprentissage sont prévues ;
- les stratégies d'enseignement-apprentissage sont préconisées et bien adaptées aux activités ;
- l'intérêt et le sens des activités proposées sont adaptés aux élèves ;
- les mêmes séquences ne sont pas reconduites sur plusieurs semaines.

■ Les cahiers d'activités et de devoirs journaliers des apprenant(e)s

Dans ces documents, tu porteras ton attention sur :

- la conformité des activités menées au regard du programme en vigueur ;
- la régularité et la progression des apprentissages ;

- la quantité des exercices écrits effectués par les élèves (les automatismes ne s'acquièrent pas au premier essai) ;
- la régularité de la correction des travaux écrits et la double correction des erreurs commises par les apprenant(e)s ;
- la bienveillance des remarques faites sur les productions des élèves (un grand trait rouge en travers de la page et un zéro dans la marge n'aide pas les élèves en difficulté, au contraire) ;
- le dosage, la graduation et la pertinence des activités proposées pour les évaluations (les élèves en difficulté doivent pouvoir réussir les premiers items).

■ Les planifications mensuelles

Tu focaliseras ton attention sur le respect de la progression en conformité avec les planifications annuelle et trimestrielle.

■ Les carnets de correspondance après chaque évaluation mensuelle ou trimestrielle

Après chaque évaluation, tu vérifies si ton/ta collaborateur(trice) a renseigné toutes les rubriques du carnet de correspondance et surtout s'il/si elle a mentionné les appréciations recommandées, à savoir : très satisfaisant, satisfaisant et peu satisfaisant, avant d'y apposer ta signature.

1.3 Prélèvement d'indices lors des observations occasionnelles des pratiques de l'enseignant(e)

■ L'organisation spatiale de la classe

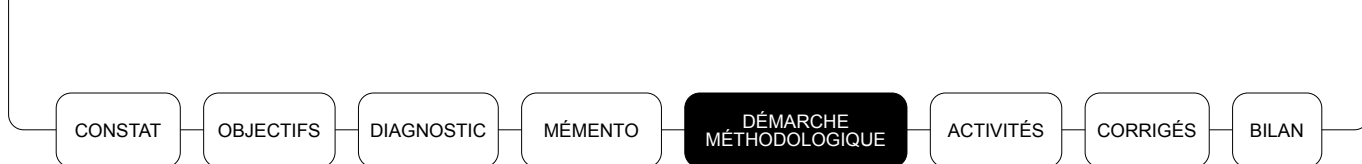
Tu regardes si la disposition des tables-bancs permet à tous les apprenant(e)s d'avoir, dans leur champ de vision, le tableau et tout ce qui y est inscrit.

Tu regardes si l'enseignant(e) a une mobilité aisée pour s'approcher de tous/toutes les apprenant(e)s d'une part (pour observer son travail et l'aider), et d'autre part, si les élèves peuvent interagir facilement entre eux/elles (coopération).

■ Le climat relationnel

Tu observes si l'ambiance de travail est conviviale à travers le visage des apprenant(e)s (rayonnant, renfrogné...) et le ton des échanges entre eux/elles et avec leur enseignant(e), aussi bien dans la classe que dans les couloirs ou la cour de l'école.

Tu en profites pour vérifier si la salle de classe est suffisamment propre, attrayante et décorée. Ce qui constitue une condition favorable au processus d'enseignement-apprentissage.



■ Le respect de l'emploi du temps

Tu veilles à ce que l'enseignant(e) ne néglige pas une discipline au profit d'une autre ou qu'il/elle ne la déroule pas du tout. Par exemple, lors du visa du cahier journal, tu vérifies si chaque discipline programmée correspond au chronogramme de l'emploi du temps (particulièrement les situations d'apprentissage sur l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive).

■ La prise en compte des apprenant(e)s à besoins éducatifs spécifiques et le respect de l'équité de genre

Dans les documents de préparation, tu regardes si des activités spécifiques sont prévues pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages (exercices spécifiques/adaptés, différenciation, accompagnement particulier par l'enseignant, tutorat ou autres dispositions).

Dans les supports pédagogiques, tu regardes s'il n'y a pas de stéréotypes genrés. Par exemple, dans les textes ou les illustrations, les filles sont toujours réduites aux fonctions ménagères ou subalternes (infirmière, serveuse...) et les garçons ont des métiers prestigieux (pilote, médecin...).

■ L'évaluation formative et positive

Dans les cahiers des élèves et dans les carnets de correspondance, tu regardes si les annotations et les remarques sont encourageantes et si elles prodiguent des conseils pour progresser. Tu veilleras à ce que les commentaires ne soient pas négatifs sur la personne de l'enfant (enfant fainéant, enfant agité...); les remarques ne doivent concerner que l'activité scolaire, les productions et les performances de l'élève.

■ L'attitude de l'enseignant(e) dans la cour de l'école

Tu observes l'attitude de l'enseignant(e) dans la cour de l'école : lors du balayage, pendant la récréation et dans les aires de jeux (afin de limiter tout dérapage/dégât).

Tu accordes une attention aux gestes et aux propos tenus par l'enseignant(e) pour accueillir les apprenant(e)s à leur arrivée à l'école ou en classe.

■ L'écoute à distance de l'enseignant(e) et des élèves en situation de classe

De ton bureau, de ta classe ou en passant à proximité de la salle de l'enseignant(e), tu peux écouter à distance ses interventions (le ton, le langage...), ainsi que celles des élèves lors du déroulement des séquences de classe (par exemple : parler à voix basse comme s'ils/si elles étaient au confessionnal).

■ Les échanges entre directeur(trice) et collaborateur(trice)s sur des questions pédagogiques

Tu profites de toutes les occasions d'échange avec tes collaborateurs pour détecter d'éventuels problèmes pédagogiques ou professionnels à leur niveau respectif.

2. COMMENT ORGANISER UNE VISITE D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE POUR UN ENSEIGNANT DANS SA CLASSE ?

En tant que directeur(trice) d'une école, il t'est demandé d'observer un(e) enseignant(e) en situation de classe, d'évaluer le niveau de maîtrise de ses compétences professionnelles afin de l'accompagner dans le développement de ces compétences.

Pour cela, tu peux te munir d'une grille avec des items pour l'observer et l'évaluer. Ces items doivent prendre en compte :

- la préparation de la classe ;
- les interventions pédagogiques et la gestion de la classe ;
- les productions des élèves ;
- l'entretien.

2.1 Préparer ta visite

Tout d'abord, tu dois être clair sur la finalité de ta visite. Tu veux, par exemple :

- établir un diagnostic des compétences professionnelles ; pour un(e) nouvel(le) enseignant(e), par exemple ;
- repérer des besoins de formation dans une discipline particulière ;
- évaluer la prise en charge des élèves à besoin éducatifs particuliers ;
- évaluer le respect de l'équité de genre (filles/garçons) ;
- remédier à des insuffisances que tu auras repérées dans les documents de préparation (objectifs de séance flous, démarche de séance non structurée...);
- évaluer les changements de pratique d'un(e) enseignant(e) quelques semaines après une précédente visite au terme de laquelle tu lui as prodigué des conseils ;
- etc.

Il est ensuite nécessaire que tu te fixes clairement les objectifs de ta visite de classe, c'est-à-dire ce que tu vas observer prioritairement : l'organisation matérielle de la classe, la formulation des consignes, la formulation des réponses par les apprenant(e)s, la gestion des erreurs, la gestion de la discipline, la prise en charge des élèves en difficulté, etc.

Pour cela, tu gagneras en efficacité si tu te munis de grilles d'observation dont les items prennent en compte tes objectifs.

Tu pourrais en concevoir une ou en adapter une déjà existante, et il serait souhaitable que tu la partages avec tes collaborateur(trice)s. Nous te proposons des items ci-dessous.

En fonction de la finalité de ta visite, pour te construire une grille d'observation, tu peux prendre, à l'identique, plusieurs des items de 1 à 5 détaillés dans le premier point de cette séquence :

1. Le cahier journal
2. Les fiches pédagogiques
3. Les cahiers d'activités et de devoirs journaliers des apprenant(e)s
4. Les planifications mensuelles
5. Les carnets de correspondance après chaque évaluation mensuelle ou trimestrielle

Tu peux y ajouter certains des autres items, enrichis dans la mesure où tu es présent(e) longtemps dans la salle de classe.

■ **L'organisation spatiale de la classe et les déplacements de l'enseignant(e)**

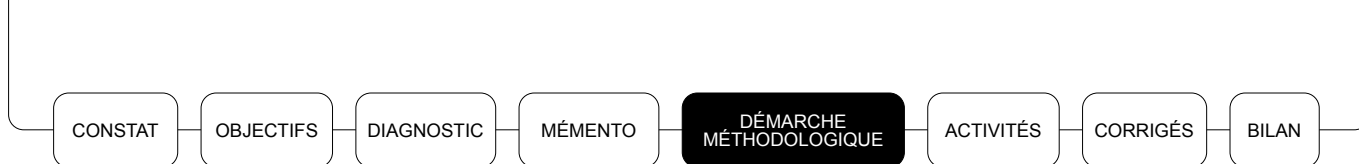
Tu peux regarder si :

- la disposition des tables-bancs permet à tous/toutes les apprenant(e)s d'avoir, dans leur champ de vision, le tableau et tout ce qui y est inscrit ;
- l'enseignant(e) s'approche régulièrement des apprenant(e)s pour observer leur travail, les questionner sur leurs démarches et les aider ;
- les élèves peuvent interagir facilement entre eux/elles (coopération) ;
- des aménagements ou des organisations particulières sont mises en œuvre : regroupement d'élèves pour une aide différenciée, travail de groupes...

■ **Le climat relationnel**

Tu peux observer :

- si l'ambiance de travail, dans la classe, est conviviale à travers le visage des apprenant(e)s (rayonnant, renfrogné, ...) et le ton des échanges entre eux/elles et avec leur enseignant(e) ;
- comment l'enseignant(e) accueille ses élèves et les met au travail ;
- comment l'enseignant(e) parle aux élèves qui ne réussissent pas l'activité proposée et/ou qui rencontrent des difficultés (un ton encourageant ou stigmatisant) ;
- comment l'enseignant(e) encourage les élèves qui réussissent une activité ;
- comment l'enseignant(e) gère les relations, la coopération et les conflits entre élèves.



■ Les prises de paroles de l'enseignant(e)

Tu peux prêter attention :

- au langage utilisé par l'enseignant(e) : clarté, simplicité, concision... ;
- à la voix de l'enseignant(e) : posée, calme, assez lente, claire, suffisamment forte pour être entendue de tous/toutes mais sans excès ;
- à la position de l'enseignant(e) quand il/elle donne ses consignes : visible de tous/toutes, après avoir sollicité le silence et l'écoute...
- au dosage de ses prises de parole : l'enseignant(e) parle peu et donne la priorité à la parole des élèves et à leur travail.

■ Le respect de l'emploi du temps

Tu peux regarder si :

- l'enseignant(e) ne néglige pas une discipline au profit d'une autre ou qu'il/elle ne la déroule pas du tout ;
- le déroulé de la journée ou de la demi-journée correspond bien à ce qui est prévu dans l'emploi du temps.

■ La prise en compte des apprenant(e)s à besoins éducatifs spécifiques

Dans les documents de préparation, tu peux regarder si des activités spécifiques sont prévues pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages : exercices spécifiques/adaptés, accompagnement particulier par l'enseignant(e), tutorat...

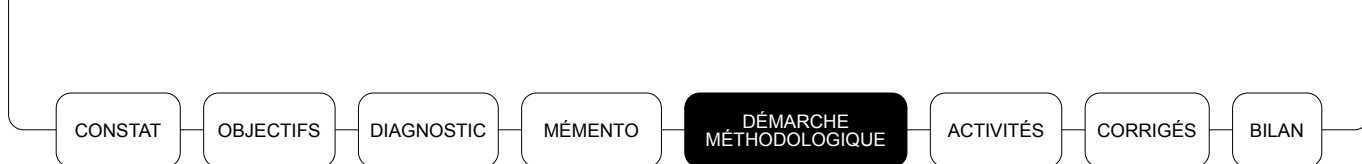
Tu t'efforces de repérer les élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe. Tu peux alors observer comment ils/elles travaillent (si nécessaire tu t'approches d'eux/elles) et ce que fait l'enseignant(e) pour ces élèves.

■ Le respect de l'équité de genre

Dans les supports pédagogiques, tu regardes s'il n'y a pas de stéréotypes genrés. Par exemple, dans les textes ou les illustrations, les filles sont toujours/souvent réduites aux fonctions ménagères ou subalternes (infirmière, serveuse...) et les garçons ont des métiers prestigieux (pilote, médecin...).

Tu peux aussi regarder :

- comment sont répartis les filles et les garçons dans la classe (mêlés ou séparés) ;
- la bienveillance de l'enseignant(e) envers les élèves sans distinction (fille-garçon) ;
- la place accordée aux filles dans les interactions enseignant(e)/classe ;
- le respect mutuel entre filles et garçons ;
- la coopération filles-garçons.



■ L'évaluation formative et positive

Dans les cahiers des élèves, tu regardes si les annotations et les remarques sont encourageantes et si elles prodiguent des conseils pour progresser.

Tu peux observer, dans la mesure du possible :

- si l'évaluation formative est réalisée régulièrement au cours des temps d'apprentissage ;
- si l'enseignant(e) examine et analyse les erreurs des élèves pour leur prodiguer des conseils pour réussir ;
- si l'enseignant(e) adapte sa conduite de la séance en fonction des difficultés rencontrées par les élèves ;
- si l'enseignant(e) fait des feedbacks correctifs ;
- si l'enseignant(e) utilise les évaluations de type EGRA² ou EGMA³.

Enfin, tu peux y ajouter d'autres items parmi les suivants en fonction de la durée de ta présence dans la salle de classe.

■ L'organisation matérielle

Tu observes la préparation et la mise en place, en quantité et qualité suffisante, du matériel didactique et pédagogique et de leur utilisation judicieuse au regard des intentions d'enseignement : le tableau, les ardoises, les différents cahiers, les manuels, les guides d'enseignement, les autres supports...

■ La gestion du temps au cours de la mise en œuvre des activités d'apprentissage

Tu observes :

- la répartition de la durée de la leçon sur ses différentes étapes ;
- si le temps affecté pour chaque phase de l'activité permet aux élèves un apprentissage à leur rythme ;
- si l'enseignant(e) évite/réduit au minimum les facteurs des pertes de temps.

■ La maîtrise du contenu notionnel

Tu regardes la conformité des expressions utilisées durant la leçon aux normes scientifiques et techniques.

■ La mise en œuvre de stratégies pertinentes

Tu examines si les différentes stratégies adoptées sont appropriées à l'apprentissage en cours ou permettent d'obtenir les résultats escomptés.

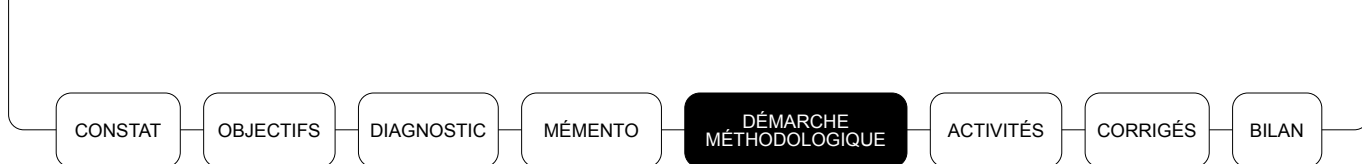
2 *Early Grade Reading Assessment*, Évaluation de la lecture en début d'année scolaire.

3 *Early Grade Mathematics Assessment*, Évaluation des mathématiques en début d'année scolaire.

Voici un exemple de grille constituée pour observer un(e) adjoint(e) dans la conduite d'une leçon, en vue d'évaluer comment il/elle prend en compte l'égalité entre filles et garçons au cours des activités d'enseignement-apprentissage :

| Items | Comportements observés | |
|--|---|--------------------------|
| La répartition spatiale filles-garçons | Les élèves sont disposé(e)s de manière à avoir le tableau dans leur champ de vision. | <input type="checkbox"/> |
| | Les groupes de travail sont constitués de filles et de garçons équitablement répartis. | <input type="checkbox"/> |
| | Des aménagements particuliers existent pour aider les élèves à besoins éducatifs spécifiques. | <input type="checkbox"/> |
| Planification et préparation de la séquence | L'absence de stéréotypes dans les supports d'apprentissage. | <input type="checkbox"/> |
| | L'usage d'un langage inclusif dans les supports d'apprentissage, | <input type="checkbox"/> |
| | La prévision d'une observation/évaluation pour repérer d'éventuelles difficultés d'apprentissage, | <input type="checkbox"/> |
| | La précision des modalités pour les gérer, | <input type="checkbox"/> |
| Intervention pédagogique | La place donnée aux filles dans l'activité (interrogations orales, responsabilités...), | <input type="checkbox"/> |
| | La posture empathique et non discriminante fille-garçon. | <input type="checkbox"/> |
| | Un langage oral exempt de stéréotypes sexistes. | <input type="checkbox"/> |
| Les interactions élèves/enseignant(e), enseignant(e)/élève et élèves/élèves | La bienveillance de l'enseignant(e) envers les élèves sans distinction (fille-garçon, en réussite/en difficulté). | <input type="checkbox"/> |
| | La place accordée aux filles dans ces interactions. | <input type="checkbox"/> |
| | Le respect mutuel entre les élèves, entre filles et garçons. | <input type="checkbox"/> |
| | La coopération filles-garçons. | <input type="checkbox"/> |
| Matériel didactique | Des aménagements non discriminants dans les séances de sport. | <input type="checkbox"/> |
| | Des dispositifs non discriminants dans les séances de sciences. | <input type="checkbox"/> |
| Appui aux élèves | L'accompagnement des élèves en difficulté durant l'activité. | <input type="checkbox"/> |
| | La gestion non stigmatisante des élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. | <input type="checkbox"/> |
| | L'évaluation formative et positive durant l'apprentissage (c'est-à-dire qui vient d'abord féliciter et qui cherche à comprendre les difficultés rencontrées). | <input type="checkbox"/> |
| | Des dispositifs d'aide mis en œuvre. | <input type="checkbox"/> |
| Régulation | Des suites sont envisagées pour la séance si les objectifs ne sont pas atteints pour certains élèves. | <input type="checkbox"/> |

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE
DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S



2.2 Mener ta visite

Quelques temps auparavant, tu auras prévenu ton/ta collaborateur(trice) de ta venue dans sa classe.

Il est préférable que tu arrives avant le démarrage de la leçon. En entrant dans la classe, n'oublie pas de saluer ton/ta collaborateur(trice) et ses apprenant(e)s.

Pour mettre en confiance les élèves, tu peux leur expliquer que tu viens les regarder travailler avec leur enseignant(e) car tu t'intéresses beaucoup à leurs apprentissages et à leur réussite. Tu leur annonces que tu n'interviendras pas durant la séance et qu'ils/elles peuvent continuer à travailler comme d'habitude.

Prends le registre d'appel journalier et les autres documents statutaires avant d'aller t'asseoir sur un banc au fond de la classe pour observer comment ils sont renseignés.

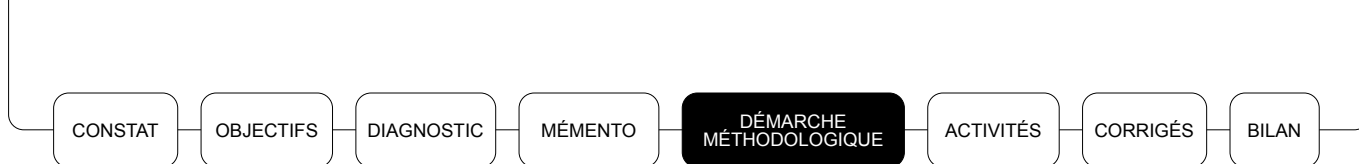
Suis la prestation de ton/ta collaborateur(trice) en silence, sans aucune intervention et en évitant de le/la perturber.

Étant le plus souvent assis au fond de la classe, tu peux te déplacer à certains moments du cours. Par exemple, lors du procédé La Martinière, tu te placeras en face des élèves pour pouvoir lire leurs réponses. Tu peux aussi passer dans les rangs pour observer, de temps à autres, les cahiers/ardoises des élèves et leurs productions.

Relève tout ce qui marche bien et tout ce qui t'amène à te poser des questions et semble nécessiter une amélioration pour un enseignement-apprentissage efficace. Note dans ton cahier de visite toutes les observations et les remarques pendant la prestation. Tu feras le tri et la synthèse avant l'entretien.

Nous te conseillons de te munir d'un memento (guide) d'observation pour t'aider à prendre des informations sans en oublier. Voici un exemple :

- Observation de la préparation
- Axes d'observation de la préparation
- Clarté des objectifs de la leçon
- Structuration détaillée des activités d'apprentissage
- Choix du matériel didactique en tenant compte des objectifs
- Prévision d'activités d'évaluation pertinentes
- Planification cohérente de la démarche didactique
- Soins de la préparation
- Observation de l'intervention pédagogique et de la gestion de la classe
- Axes d'observation de la séance
- La pertinence de l'aménagement de la classe en fonction des activités



- La clarté et concision des consignes de travail et d'organisation
- La qualité de l'élocution du maître (la voix)
- La vérification des prérequis des élèves
- La démarche choisie et la conduite du maître suscitent-elles la participation active des élèves ?
- Les situations d'apprentissage favorisent-elles la participation des élèves ?
- La variété des stratégies d'enseignement-apprentissage
- La maîtrise par l'enseignant des contenus scientifiques des disciplines enseignées
- L'implication et la participation de tous les élèves dans l'apprentissage
- La gestion des facteurs humains qui perturbent la classe
- L'action du maître vis-à-vis des élèves silencieux
- La prise en charge des élèves qui rencontrent de graves difficultés
- Les interactions élève-enseignant(e) et enseignant(e)-élèves et élèves-élèves
- L'utilisation et l'exploitation du matériel didactique, dont le tableau
- La gestion du temps en fonction des objectifs poursuivis
- L'instauration d'un climat propice aux apprentissages
- Etc.

2.3 Après la visite : l'entretien

Deux temps marquent la mise en œuvre de l'entretien.

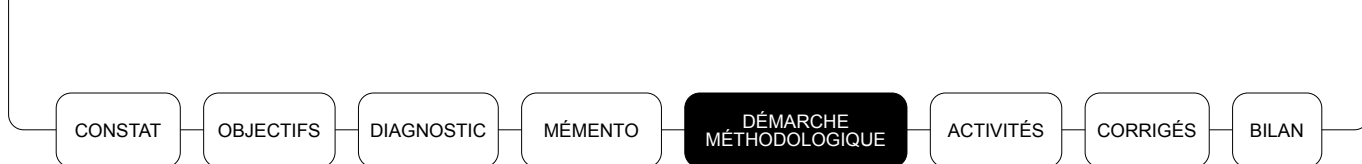
2.3.1 Préparation de l'entretien

Dans la mesure du possible, prends 5 à 10 minutes avant la fin de la séance observée pour organiser ton entretien. De préférence, tu peux reporter l'entretien en fin de journée pour ne pas interrompre le déroulement de l'agenda du jour de l'enseignant(e).

Pour préparer ton entretien, tu dois mettre de l'ordre dans tes notes en distinguant ce qui relève de l'objectif qui a motivé la visite et ce qui relève d'autres points (constat d'insuffisances dont la correction améliorerait l'enseignement-apprentissage mais qui feront l'objet d'un travail ultérieur). Tu n'oublies pas de relever aussi les réussites, que tu aborderas **avant** les insuffisances. Tu ordonnes ensuite l'entretien : tu catégorises et hiérarchises un maximum de trois points à aborder. Il est inutile de te disperser.

2.3.2 Déroulement de l'entretien

Tu invites ton/ta collaborateur(trice) à l'entretien (de préférence dans sa salle de classe) avec sympathie et courtoisie. Les élèves ne doivent plus être présent(e)s.



Tu adoptes une posture d'accompagnateur. Tu évites de l'incriminer ou de l'accuser, voire de le/la juger. Tu es un accompagnateur, pas un juge ni un censeur.

Dans la mesure du possible, conduis ton/ta collaborateur(trice) à une autoanalyse de son action pédagogique. Parlez en premier lieu de ce qui s'est passé pour les élèves, de ce qu'ils/elles ont fait durant la séance. Appuie-toi sur des observations précises dans leurs productions orales et/ou écrites. Si tu poses votre échange sur ce qui s'est passé pour les élèves plutôt que sur sa prestation, il/elle ne se sentira pas remis(e) en cause.

Par exemple, au lieu de demander « Qu'avez-vous fait au début de votre leçon ? », tu peux demander : « Quelle première tâche ont réalisé vos élèves ? », « Comment s'y sont-ils/elles pris(es) ? », « Quelles difficultés certains ont-ils rencontrées ? », « Pourquoi à votre avis ? », « Qu'est-ce qui leur aurait permis de les surmonter ? »... À ce moment, vous pourrez interroger ensemble le cheminement d'apprentissage proposé par l'enseignant(e) et donc implicitement sa démarche, son organisation pédagogique, pour en envisager une autre plus pertinente.

Dans ce travail d'analyse de pratique, équilibre, autant que faire se peut, les éléments positifs et les points à améliorer. Il ne s'agit pas d'une séance d'autocritique au mauvais sens du terme. Il est important de ne pas déstabiliser ton adjoint(e) et qu'il/elle conserve confiance en lui/elle, et en toi.

Tu peux aussi l'interroger sur sa représentation d'un objet pédagogique. Par exemple : Pour toi, qu'est-ce qu'une erreur ? Quelle peut en être la cause ? Est-elle acceptable ? Est-il nécessaire de la corriger ? Pourquoi ? Comment ? Prends des exemples d'erreurs commises par les élèves durant la séance. Demande à ton enseignant(e) comment il/elle les analyse et quelle(s) modalité(s) de prise en charge pédagogique il/elle pourrait envisager...

Laisse du temps à ton/ta collaborateur(trice) pour prendre conscience des points à améliorer dans sa pratique professionnelle. Aide-le à concevoir de nouvelles façons de faire la classe. Tu peux lui en proposer si nécessaire. Enfin, laisse-lui l'initiative pour décider comment construire ses nouvelles compétences. Fixer, ensemble, des axes de progrès.

À la suite de l'entretien, tu rédiges, dans le cahier de conseils et/ou ton cahier de bord, un bref mémo des points sur lesquels vous avez travaillé. Tu mentionnes les compétences déjà bien assurées de l'enseignant(e). Tu conclus par les axes de travail conjointement arrêtés. Il est important que cet écrit soit conforme à vos échanges et reçoive l'assentiment de l'enseignant(e).

2.4 Suivi de l'accompagnement

Assure-toi de l'impact de ta visite sur les compétences de l'enseignant(e) lors du contrôle des documents pédagogiques

Observe les productions des élèves (un regard régulier sur les cahiers de devoirs de quelques élèves). Tu pourras, par exemple, être attentif(tive) : au contenu de son enseignement ; à la conformité des sujets d'évaluation avec les contenus enseignés ; à la pertinence et la clarté des énoncés ; à la pertinence des remarques et de la notation. Tout dépend des axes de travail choisis.

Organise une prochaine visite pour évaluer les évolutions, les progrès et peut-être les points qu'il/elle a encore du mal à mettre en œuvre.

3. COMMENT PRÉPARER ET CONDUIRE DES SÉANCES DE REMÉDIATION À L'INTENTION DES COLLABORATEUR(TRICE)S ?

Après avoir repéré les difficultés pédagogiques rencontrées par tes collaborateur(trice)s et fait à leur profit des visites d'accompagnement pédagogique, tu pourras préparer et conduire des séances de remédiation sous forme de session de formation.

Pour organiser une session de formation, en tant que directeur(trice) d'école, il y a quatre phases à suivre :

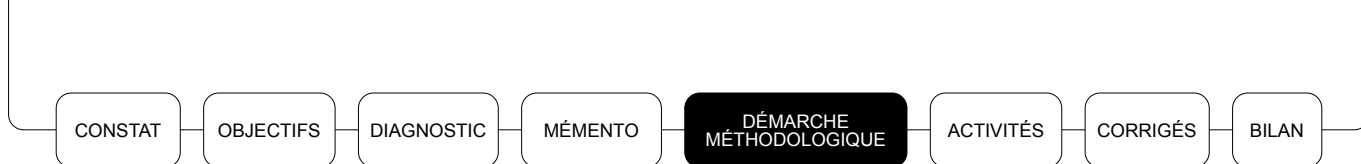
- ❶ La collecte et l'analyse des besoins et demandes de formation ;
- ❷ La préparation de la session de formation ;
- ❸ Le déroulement de la session de formation ;
- ❹ L'après session de formation.

En effet, durant ces différentes phases, il y a des techniques spécifiques que tu t'emploieras à suivre pour réussir ta session de formation.

3.1 Phase de collecte et d'analyse des besoins et demandes en formation

3.1.1 La collecte et l'analyse des besoins en formation

La collecte des besoins consiste à recueillir des informations sur les difficultés qu'éprouvent tes enseignant(e)s pour mener à bien leurs missions pédagogiques. Pour ce faire, tu pourras t'appuyer sur les informations collectées :



- Sur les conduites professionnelles, observées au fil des jours (objectif 1 de cette séquence);
- Sur les pratiques professionnelles, observées durant tes visites de classe (objectif 2 de cette séquence);
- À partir des performances de ton école : les taux de redoublement, les taux de décrochage, les taux d'absentéisme et les résultats des évaluations trimestrielles et annuelles, le taux de poursuite de scolarité au collège (par classe, par niveau, par sexe...).

Pour ce dernier point, il te serait utile de réunir ces données statistiques dans un cahier. On nomme ce document « Tableau de bord ». À partir de toutes ces données, qui ont l'avantage d'être objectives, on peut repérer les points forts de l'école et ses points faibles. De plus, si ces informations y sont inscrites chaque année, on peut dégager des évolutions : lorsqu'elles sont positives, leur diffusion est gratifiante pour l'équipe enseignante; lorsqu'elles sont négatives, elles justifient un travail collectif pour y remédier.

Une fois ces informations collectées, il faut que tu priorises les besoins de formation (en commençant par les constats les plus récurrents). Ensuite, tu peux élaborer une synthèse de ton analyse avec tes arguments en vue de la partager avec tes collaborateur(trice)s lors d'un conseil des maîtres (les arguments issus du point 3 sont généralement les mieux reconnus).

3.1.2 La collecte et l'analyse des demandes de formation

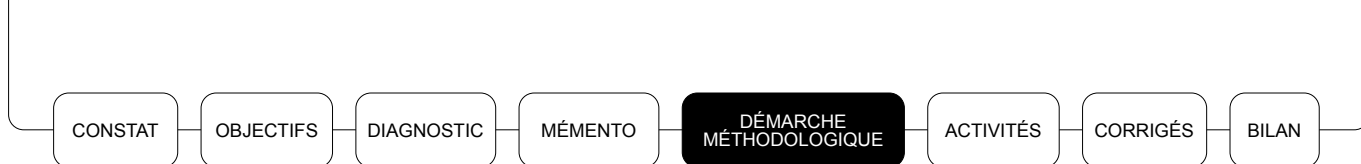
La collecte des demandes consiste à recueillir des informations sur la formation que souhaitent tes enseignant(e)s pour réaliser leurs missions pédagogiques.

Ces souhaits de formation sont légitimes. Cependant, ils peuvent ne pas coïncider avec les besoins que tu auras pu repérer, tout au moins dans l'ordre de priorité. Par exemple, un(e) enseignant(e) peut demander une formation sur l'enseignement de la géométrie pour lequel il/elle souhaite progresser. Or, durant l'observation de sa pratique, tu as noté qu'il/elle n'avait pas mis en place une stratégie de prise en charge des élèves en difficulté. Lorsque tu lui as parlé de ces apprenant(e)s, il/elle n'a guère montré d'empathie pour eux/elles. Il/Elle les décrit toujours comme des élèves qui ne travaillent pas, qui n'écoutent pas, qui bavardent, qui ne sont pas attentif(tive)s... Il/Elle pense que c'est à eux/elles de fournir un effort et pas à lui/elle.

Pour recueillir ces souhaits de formation, tu peux :

- interroger oralement chaque enseignant(e) de façon formelle lors d'un conseil de maîtres, ou de façon informelle durant les récréations;
- interroger les enseignant(e)s quand tu leur rends visite dans leur classe;
- distribuer un bref questionnaire.

La synthèse de ces demandes te permettra d'appréhender les attentes de tes adjoint(e)s et l'éventuel décalage avec les besoins que tu auras repérés.



3.2 Phase de détermination du ou des objectif(s) prioritaire(s) de formation

Tu pourras ensuite réunir un conseil des maîtres pour :

- présenter les besoins récurrents que tu auras repérés à travers tes visites de classe ;
- les performances de l'école, notamment ses points faibles ;
- les demandes exprimées par tes enseignant(e)s.

Avec ton équipe, tu t'efforceras de dégager le ou les objectifs de formation qui fait ou font consensus. Certains besoins ou certaines demandes pourront être satisfaits par un travail de collaboration entre deux ou trois enseignant(e)s ou par l'aide individualisée d'un(e) conseiller(ère) pédagogique.

Votre objectif doit être la réponse à un « problème métier ». Par exemple, comment enseigner la « comparaison des nombres décimaux ». Ce point du programme de mathématiques est toujours difficile pour les élèves car la méthode de comparaison utilisée pour les nombres entiers n'est plus valable : le nombre qui a le plus de chiffres n'est pas nécessairement le plus grand.

Une fois que vous avez choisi un objectif de formation, il faut passer à l'étape de la préparation.

3.3 Phase de préparation

Dans cette phase, tu dois préparer le scénario de la séance de formation :

- ❶ Comment tu vas introduire la séance ;
- ❷ Sur quels documents tu vas travailler ;
- ❸ Selon quelle organisation (le collectif, le groupe, le binôme...) ;
- ❹ Les consignes de travail que tu donnes pour chaque étape.

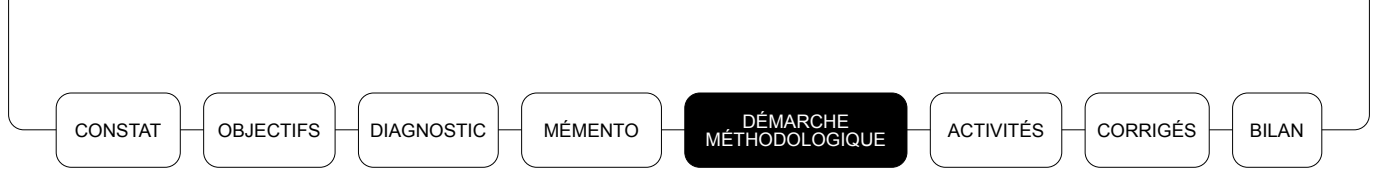
■ Exemple de scénario

ÉTAPE 0 : Accueil, introduction de la séance.

ÉTAPE 1 : Rappel des difficultés des élèves à comparer les décimaux (éventuellement illustrées de quelques exemples). Rappel de l'objectif de formation : « Comment mieux enseigner l'ordre des nombres décimaux ? ».

ÉTAPE 2 : Préparation de l'observation d'une leçon-exemple menée par un(e) collègue.

N. B. : Au cours de cette séance un grand nombre de comparaisons de décimaux sera demandé aux élèves, avec des niveaux de difficulté variés.



Distribution et présentation d'une grille d'observation des erreurs et difficultés des élèves.

Étape 3 : Observation de la leçon-exemple : chaque observateur(trice) suit huit/dix élèves et note leurs erreurs à l'aide de la grille, éventuellement les explications et justifications des élèves.

Étape 4 : Retour des observateurs en plénière et mise en commun des observations. Synthèse des différentes difficultés des élèves (typologie des erreurs).

Étape 5 : Recherche par binôme de démarches pédagogiques et d'outils pour aider les élèves :

- Passage de l'écriture décimale à l'écriture fractionnaire,
- Utilisation du tableau de numération,
- Utilisation de la droite graduée,
- Utilisation des mesures de longueur,
- Comparaison liée à des situations concrètes,
- etc.

Étape 6 : Synthèse collective. Production d'un document didactique de référence qui synthétise des « gestes métier » répondant au « problème métier » posé dans l'objectif de formation.

Étape 7 : Évaluation et clôture de la séance.

■ Organisation matérielle

Quelques points essentiels :

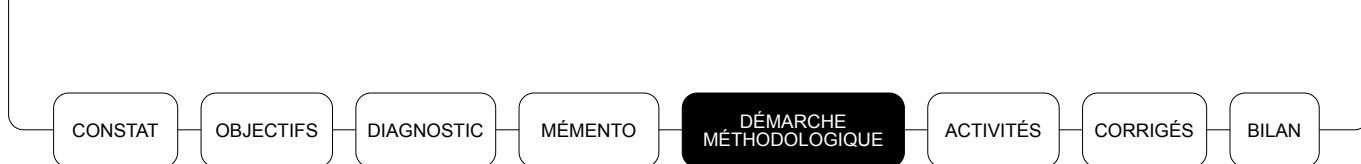
- Adresser les demandes d'autorisation aux autorités de l'administration scolaire ;
- Choisir un lieu approprié en adéquation avec les objectifs de la session ;
- Informer toutes les personnes concernées de la date, du lieu et des horaires ;
- Prévoir tout le matériel : vidéoprojecteur, tableau, tables, chaises, etc.

3.4 Phase de déroulement

Le déroulement d'une session de formation est structuré de la manière suivante :

■ L'accueil

Assure-toi que les autorités de l'administration scolaire, l'équipe d'encadrement et les participants sont en place. Tu dois, avant tout, accueillir les autorités et les participant(e)s en ta qualité de premier(ère) responsable de la formation.



■ L'ouverture de la session et le démarrage des travaux

En tant que responsable de la session, tu dois être particulièrement attentif(ive) à l'installation protocolaire (emplacement des autorités) et à l'ordre de différents discours.

Tu dois :

- souhaiter la bienvenue aux invité(e)s et aux participant(e)s ;
- donner la parole aux autorités ;
- présenter les justifications (constats et objectifs) et les orientations de la session (modalités pratiques) ;
- souligner les rôles respectifs et complémentaires dans la mise en place de la session, notamment désignation du bureau de la session et des rapporteurs du jour.

Après le départ des autorités et des personnalités invitées, tu dois :

- demander aux participant(e)s et à l'équipe d'encadrement de se présenter ;
- vérifier la liste des participant(e)s ;
- distribuer le matériel et fournitures de formation aux participant(e)s ;
- rappeler l'objet de la session.

■ La gestion du temps

Tu dois gérer le temps en tenant compte du calendrier et de l'ordre du jour. Pour cela, tu peux désigner un « time maker » ou « chef(fe) de village » qui, placé(e) en face de toi, te fera signe quand il te reste cinq minutes sur une phase.

■ Les aspects pratiques du déroulement d'une session de formation

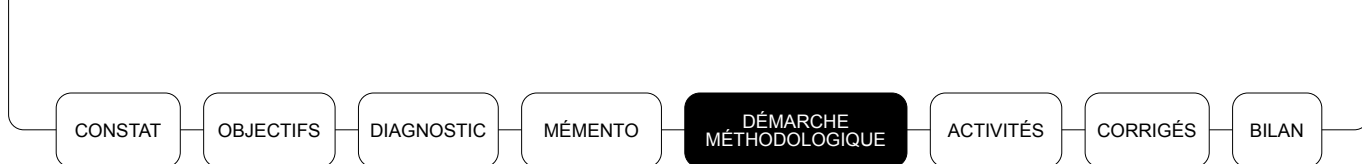
Pendant le déroulement, tu dois faire preuve de souplesse : être à l'écoute permanente du groupe, opérer des ajustements adéquats – encadrant indisponible à la dernière minute, matériels en panne, intervenant(e)s hors sujet, désir de modifier le programme, fatigue des participant(e)s... – et de rigueur en garantissant l'orientation de la session et rappelant les objectifs fixés à la session.

Dans ce domaine, tu peux prévenir certaines difficultés, par exemple, en venant suffisamment en avance pour t'assurer des conditions matérielles ou en appelant la veille les intervenant(e)s pour t'assurer de leur présence.

■ Les évaluations de la session

Le modèle qui t'est proposé pour évaluer la session de formation est le modèle d'évaluation de Kirkpatrick (cf. mémento) :

- ❶ **Niveau 1** : Recueillir les réactions des apprenant(e)s ou des participant(e)s. Ce premier niveau a pour objectif de vous aider à évaluer leur degré de satisfaction. Pour ce niveau, tu peux utiliser une grille d'évaluation (cf. grille proposée en fin de partie).



- ② **Niveau 2** : Le deuxième niveau de la méthode Kirkpatrick concerne l'évaluation pédagogique. C'est à ce niveau que vous pouvez évaluer les compétences et les connaissances acquises par les apprenant(e)s lors de la formation. Tu peux utiliser les tests pour les participant(e)s, les séances de régulation encadrant(e)s et encadrant(e)s + participant(e)s, les amendements des rapports journaliers.
- ③ **Niveau 3** : Observer les comportements des enseignant(e)s à la suite de la formation (cf. point 3.5 ci-dessous).
- ④ **Niveau 4** : Constater les résultats de la formation sur les performances des élèves (cf. point 3.5 ci-dessous).

À la fin de la session, quand chaque participant(e) a rempli sa grille d'évaluation, tu pourras conduire une plénière de bilan et t'assurer de la rédaction des actes (recommandations et remerciements).

■ La clôture de la session

En tant que responsable, tu dois organiser un certain nombre de tâches avant le départ des participants. Il s'agit de :

- dresser la liste finale des participant(e)s et des encadrant(e)s avec leurs adresses (fiche ou feuille de présence);
- prendre une photo de famille (si possible);
- réunir les documents finaux de la session contenant les conclusions et recommandations adoptées par les participant(e)s, à saisir, reproduire et distribuer (version électronique);
- procéder à la cérémonie de clôture où sera présentée officiellement par le/la rapporteur(euse) général(e) aux autorités une synthèse de conclusion ainsi que les actes de la session.

3.5 Suivi d'une session de formation

Le suivi de la formation vise deux objectifs :

- ① Apprécier l'impact de la formation (niveau 3 du modèle d'évaluation d'une formation de Kirkpatrick) sur les pratiques professionnelles et l'appropriation effective des contenus de la formation par les participants.
- ② Poursuivre la formation par une aide individualisée dans la mise en place des nouveaux gestes métier. Tu dois savoir que l'absence de cet accompagnement peut conduire à un phénomène de régression, c'est-à-dire que l'enthousiasme suscité par la session peut faire place au découragement face aux obstacles rencontrés en classe.

C'est pourquoi, dans les semaines qui suivent la séance de formation, tu dois planifier des visites régulières des formés afin d'apprécier l'impact de la formation sur leurs pratiques



professionnelles et apporter des conseils pour la mise en œuvre des démarches pédagogiques proposées durant cette formation.

En dernier lieu (niveau 4 du modèle d'évaluation d'une formation de Kirkpatrick), tu suivras l'évolution des performances des élèves dans le domaine d'apprentissage concerné par la formation (évaluations trimestrielles ou annuelles par exemple).

EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION

Tu as suivi, du au 2023, une session de formation au cours de laquelle les contenus suivants ont été développés :

- La proportionnalité ;
- Les statistiques.

► Parmi les différentes activités et présentations, lesquelles ont retenu ton attention ? Pourquoi ?

.....

► Es-tu satisfait(e) d'avoir participé à cette session de formation ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....

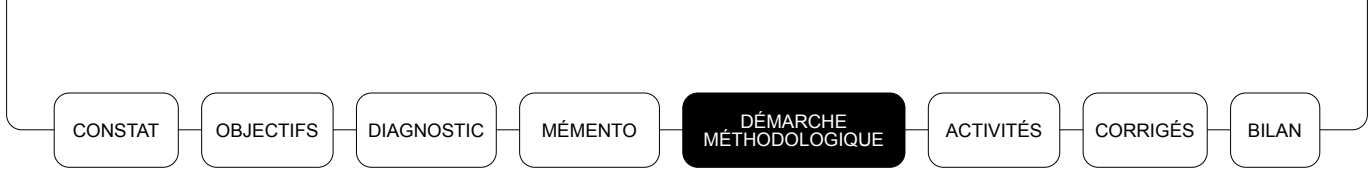
► Selon toi, les différentes présentations et activités faites lors de cette session de formation sont-elles suffisantes pour renforcer tes capacités ?

Oui Non

Si non, pourquoi ?

.....

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE
DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S



| Aspects de la session | Très satisfait | Satisfait | Peu satisfait | Décevant |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Organisation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Contenus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Durée de l'atelier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Animation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Stratégies | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

► Quelles sont tes remarques et suggestions ?

.....

.....

.....

.....

.....

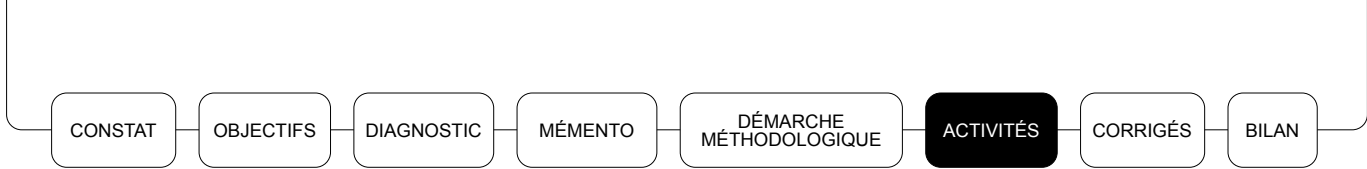
.....

.....

.....

Fait à, le





ACTIVITÉS

Tu trouveras dans cette rubrique des activités pour mettre en pratique tes acquis dans le mémento et la démarche méthodologique.

► Activité 1

Fioffi est un directeur nouvellement nommé à la tête de l'école primaire publique d'Azôkpo. Deux de ses enseignants lui créent des difficultés dans l'accomplissement de leurs cahiers des charges. Il s'agit de Fonlinmayon et de Dônougbo.

Fonlinmayon, l'un des enseignants dépose son cahier de préparation deux fois dans le mois. Il ne prépare pas toutes les fiches et déroule les séquences de classe sans le matériel adéquat.

Dônougbo, le second enseignant, quant à lui, déclare à son directeur un lundi matin ce qui suit : « Préparer sa classe n'est pas synonyme de vous déposer le cahier journal toutes les semaines. Je peux enseigner aux apprenants avec les différents documents que vous avez mis à ma disposition et j'ai de bons résultats. Cessez de me réclamer chaque fois le cahier journal et autres. »

Face à cette situation, M. Fioffi se rapproche de toi pour demander des conseils.

1. Peux-tu caractériser les manquements de ces deux enseignants au regard de leurs obligations statutaires ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Quelle démarche idoine proposerais-tu à ton collègue pour ramener ses deux collaborateurs à la raison ?

.....

.....

.....

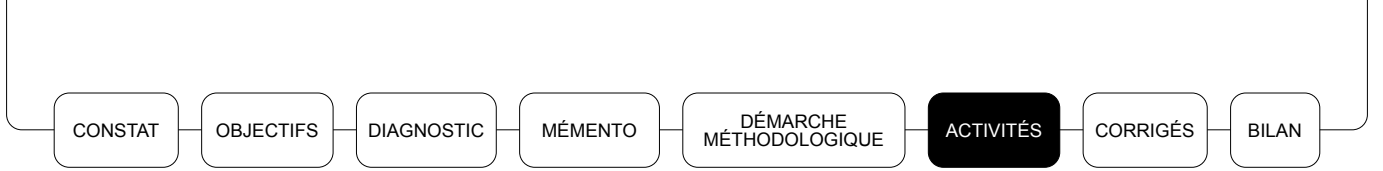
.....

.....

.....

.....

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE
DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S



► **Activité 2**

En tant que nouvelle directrice, tu as sous ta responsabilité deux enseignants débutants sans formation (AME). Dans les premières semaines de l'année, ils ne te soumettent aucun document pédagogique réglementaire. Que vas-tu entreprendre à leur intention ?

Tu es invitée à leur démontrer :

1. l'importance du dépôt hebdomadaire de la préparation de classe.

.....
.....

2. la nécessité de faire parvenir deux cahiers de devoirs journaliers au moins y compris le cahier de roulement.

.....
.....
.....
.....

► **Activité 3**

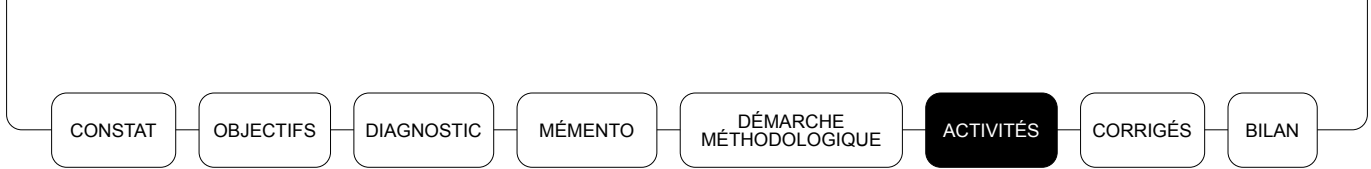
Dans la classe d'un enseignant nouvellement recruté, vous entendez souvent de loin trois noms d'élèves désignés par ce dernier lors du déroulement des séquences de classe. Ceux-là sont ceux qui animent la classe sur la quarantaine d'apprenant(e)s dans ce cours. De plus, ces trois élèves se retrouvent dans le même groupe de travail. Vous décidez d'en parler avec l'enseignant.

1. Quels problèmes pose cette situation ?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Comment pourrais-tu faire prendre conscience de ces problèmes à cet enseignant ?

.....
.....
.....
.....
.....



3. Quels conseils donnerais-tu à l’enseignant dans le sens de l’amélioration de ses pratiques de classe ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 4**

À la fin du premier trimestre de l’année scolaire, un directeur d’école réunit ses collaborateurs pour leur présenter la synthèse des résultats de ses suivis, qui met en relief toutes leurs insuffisances pédagogiques. Après avoir pris connaissance de toutes ces informations, les collaborateur(trice)s, à leur tour, exposent au directeur des difficultés qu’ils/elles vivent au quotidien dans l’exécution de leurs activités pédagogiques qui diffèrent des insuffisances pédagogiques relevées par le directeur dans sa synthèse.

À la fin de la séance, le directeur souhaite organiser une session de formation au profit de ses collaborateur(trice)s.

1. Comment peut-il dépasser cette apparente contradiction entre les **besoins** de formation qu’il a relevés et les **attentes** de formation qu’ont exprimées ses enseignants ?

.....

.....

.....

2. Quelles étapes va-t-il suivre pour réaliser cette session de formation jusqu’à son évaluation.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

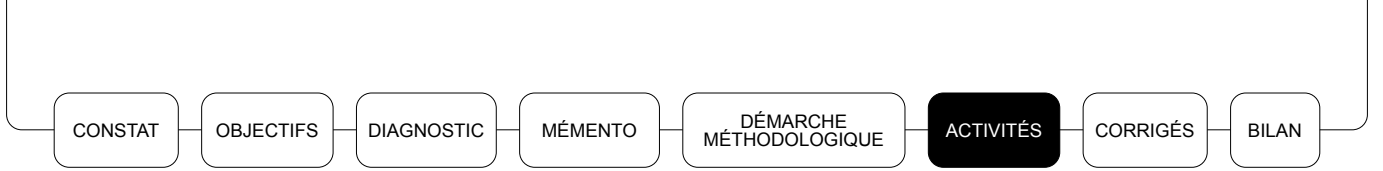
.....

.....

.....

.....

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D’ÉCOLE
DANS L’ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S



► **Activité 5**

Codjogan, un de tes collègues nouvellement nommé à la tête d'une école, se rapproche de toi pour comprendre comment mener une visite de classe, car il a essayé de le faire avec quelques-un(e)s de ses collaborateur(trice)s en difficultés et ceux/celles-ci opposent un refus catégorique brandissant comme argument qu'il n'est pas leur conseiller pédagogique.

Quels arguments peux-tu proposer à ce directeur pour qu'il puisse convaincre ses collaborateur(trice)s du bien fondé de ses visites de classe ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 6**

Tu viens de prendre la direction d'une école primaire. Durant le premier trimestre, lors de tes passages dans les classes, tu remarques que les filles et les garçons sont installés à leurs tables-bancs de façon peu mélangée. Les filles sont généralement regroupées d'un côté et les garçons d'un autre.

Tu décides d'aller observer des séances d'enseignement pour savoir si les filles et les garçons ont une même place dans les apprentissages et si tous/toutes les élèves ont un même accès aux apprentissages.

Que vas-tu observer tout particulièrement ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CORRIGÉS

1. DIAGNOSTIC

► Autotest 1

| N° | Phrases | Vrai | Faux |
|----|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | Le cahier journal peut être déposé pour appréciation deux fois par semaine sur entente du/de la directeur(trice) et de ses collaborateur(trice)s : le mercredi et/ou le vendredi. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | En dehors des stratégies de travail : « travail individuel, travail en groupes et travail collectif », il en existe d'autres comme : le <i>brainstorming</i> ou remue-méninges, l'exploitation de documents, l'enquête, le sketch, le modelage, le jeu... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | L'exploitation de l'emploi du temps n'est pas trop nécessaire lors de la planification des activités/séquences de classe. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. | Le carnet de correspondance communément appelé « bulletin » permet les échanges entre l'école et la maison sur le niveau d'avancement des apprenant(e)s. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | La confection des fiches n'est pas nécessaire pour les enseignant(e)s : le guide et le manuel suffisent pour dérouler une séquence de classe. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

► Autotest 2

- 1. Des fiches de la semaine, du cahier de roulement et du cahier de conseils.
- 2. Du cahier journal, des fiches de la semaine, du cahier de conseils pédagogiques, du cahier de roulement et de deux cahiers de devoirs journaliers, de la planification mensuelle et du registre d'appel.
- 3. Des fiches de la semaine, du cahier de conseils, du cahier de roulement, de la planification mensuelle et du registre d'appel.
- 4. Du registre d'appel, du cahier journal et de la planification mensuelle.

► Autotest 3

Voici un discours que tu pourrais leur tenir :

« Calmez-vous les amis ! M. Boko, vous devez écouter les conseils que vous prodigue votre collègue Yarou. Le carnet de correspondance ne constitue pas un outil pour orner

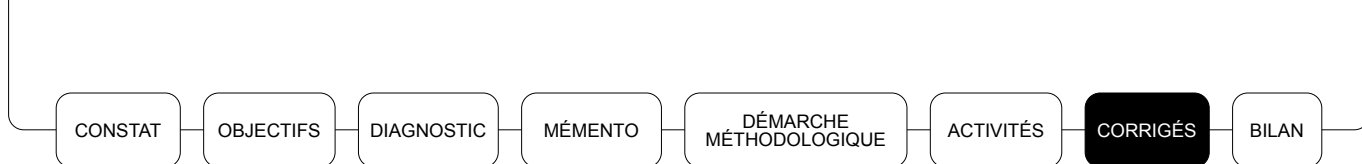
le bureau de l'enseignant. Le contenu de ces carnets vise à renseigner les parents sur comment leurs enfants travaillent à l'école. Le carnet de correspondance doit être minutieusement rempli et signé par l'enseignant avec des mentions / appréciations qui ne dénigrent pas l'apprenant, vu et visé par le directeur d'école avant d'être remis à l'apprenant pour la maison. Une fois à la maison, le parent lit le contenu, apporte son appréciation et fait des suggestions écrites à l'enseignant au cas où le résultat de l'enfant ne serait pas reluisant et appose sa signature pour prouver qu'il l'a reçu. »

► Autotest 4

| N° | L'accompagnement pédagogique... | Vrai | Faux |
|----|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | visé le renforcement des compétences professionnelles de l'enseignant(e). | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | est une activité de contrôle des pratiques de l'enseignant(e) sanctionnée par une note. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | donne l'occasion à un(e) directeur(trice) de partager ses réflexions et ses expériences avec son/sa collaborateur(trice) en vue d'améliorer ses pratiques. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | est un processus basé sur le suivi des pratiques enseignantes, les forces et les faiblesses et la mise en œuvre de remédiations conséquentes. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | met en œuvre des stratégies visant à corriger les pratiques des élèves. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

► Autotest 5

- 1. Je vérifie si l'enseignant(e) a préparé sa leçon.
- 2. Je vérifie si l'enseignant(e) respecte l'emploi du temps et les progressions des activités.
- 3. Je vérifie si l'enseignant(e) dispose des outils pédagogiques (matériel adéquat) nécessaires à la mise en œuvre de la leçon.
- 4. Je vérifie le respect de la démarche disciplinaire ainsi que les stratégies préconisées.
- 5. Je vérifie le respect de l'intégrité physique et psychique de tous les élèves.
- 6. Je vérifie si les élèves peuvent interagir facilement entre eux/elles.
- 7. Je vérifie si l'enseignant(e) encourage en général les élèves.
- 8. Je vérifie si l'enseignant(e) réalise régulièrement des évaluations formatives positives.



► **Autotest 6**

Actions à mener :

- ❶ Préparer une visite d'accompagnement dans la classe du collaborateur ;
- ❷ Définir des objectifs clairs ;
- ❸ Se munir d'une grille d'observation ;
- ❹ Observer l'enseignant dans la conduite d'une séquence de classe en mathématiques ;
- ❺ Prélever des indices et des données suivant les objectifs fixés ;
- ❻ Organiser un entretien avec le collaborateur après observation de la séquence ;
- ❼ Retenir avec le collaborateur les actions de remédiation à mettre en œuvre.

► **Autotest 7**

Au cours d'une visite d'accompagnement pédagogique, tu te fixes des objectifs clairs qui peuvent te permettre par exemple d'observer prioritairement les aspects suivants : l'organisation matérielle de la classe, la formulation des consignes, la formulation des réponses par les apprenants, la gestion des erreurs, la gestion de la discipline, la prise en charge des élèves en difficulté, etc.

► **Autotest 8**

| N° | Propositions | Vrai | Faux |
|----|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | La formation continue permet d'améliorer et d'enrichir les pratiques pédagogiques et didactiques. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | L'animation pédagogique est une occasion de retrouvailles entre les enseignant(e)s pour discuter des questions d'actualité. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | Une session de formation prend en compte les besoins, les attentes et les acquis des enseignant(e)s. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | La formation continue n'est pas une occasion pour diffuser les innovations des sciences de l'éducation. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | Une session de formation permet de diffuser des innovations de l'environnement social et professionnel. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | La formation continue ne permet pas de développer chez l'enseignant(e) un regard réflexif sur ses propres pratiques. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | Une session de formation est une activité ayant des objectifs et des contenus précis, avec une bonne méthodologie. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Une session de formation favorise l'isolement des enseignant(e)s, induit par la routine de la classe. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

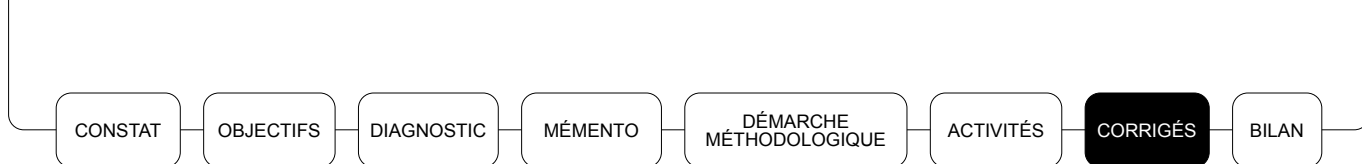
► **Autotest 9**

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> 1. L'étude de cas | <input checked="" type="checkbox"/> 5. Le jeu de rôle |
| <input type="checkbox"/> 2. La méthode active | <input checked="" type="checkbox"/> 6. L'atelier pratique |
| <input checked="" type="checkbox"/> 3. La simulation | <input type="checkbox"/> 7. La méthode magistrale |
| <input checked="" type="checkbox"/> 4. La démonstration | <input checked="" type="checkbox"/> 8. La discussion |

► **Autotest 10**

| N° | Propositions | Vrai | Faux |
|----|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | La collecte des besoins de formation consiste à recueillir des informations sur les difficultés qu'éprouvent tes enseignant(e)s pour mener à bien leurs missions pédagogiques. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | La collecte des besoins de formation consiste à recueillir des informations sur la formation que souhaitent tes enseignant(e)s pour réaliser leurs missions pédagogiques. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | La collecte des demandes de formation consiste à recueillir des informations sur la formation que souhaitent tes enseignant(e)s pour réaliser leurs missions pédagogiques. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | La collecte des demandes de formation consiste à recueillir des informations sur les difficultés qu'éprouvent tes enseignant(e)s pour mener à bien leurs missions pédagogiques. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. | Les conduites professionnelles, observées au fil des jours, et les pratiques professionnelles, observées durant tes visites de classe, sont des éléments d'analyse des besoins et demandes de formation. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Le/La directeur(trice) d'école ne peut pas s'appuyer sur les performances des élèves de son école pour analyser les besoins et demandes de formation au profit de ses collaborateurs. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. | Le/La directeur(trice) d'école peut recueillir les demandes de formation de ses collaborateur(trice)s en interrogeant oralement chaque enseignant(e) ou par la distribution d'un questionnaire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Le/La directeur(trice) d'école doit prioriser les besoins de formation de ses collaborateur(trice)s pour planifier les sessions de formation. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE
DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S



► Autotest 11

L'intrus est coché.

- 1. Les besoins récurrents repérés à travers ses visites de classe.
- 2. Les performances de l'école, notamment ses points faibles.
- 3. La régularité de la tenue des réunions du bureau-association des parents d'élève de l'école.
- 4. Les demandes exprimées par ses enseignant(e)s.

► Autotest 12

L'intrus est coché.

- 1. Adresser les demandes d'autorisation aux autorités locales ou aux autorités de l'administration scolaire.
- 2. Choisir un lieu approprié en adéquation avec les objectifs de la session.
- 3. Soumettre les enseignants à une évaluation écrite sur les acquis de la formation.
- 4. Informer toutes les personnes concernées de la date, du lieu et des horaires.
- 5. Prévoir tout le matériel : vidéoprojecteur, tableau, tables, chaises, etc.

► Autotest 13

L'intrus est coché.

- 1. L'accueil.
- 2. L'ouverture de la session et le démarrage des travaux.
- 3. L'exécution des activités de la session de formation.
- 4. Le suivi de la mise en application des acquis de la formation.
- 5. L'évaluation de la session de formation.

► Autotest 14

La bonne réponse est cochée.

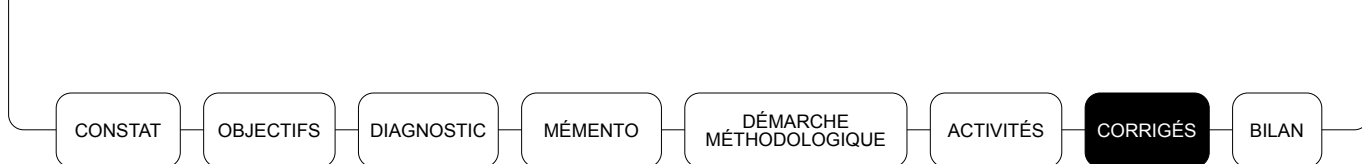
- 1. Apprentissages – Réactions – Résultats – Comportements
- 2. Réactions – Apprentissages – Comportements – Résultats
- 3. Résultats – Comportements – Apprentissages – Réactions

► Autotest 15

| N° | Propositions | Vrai | Faux |
|----|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | Le suivi d'une session de formation consiste à apprécier l'impact de la formation sur les pratiques professionnelles et l'appropriation effective des contenus de la formation par les participant(e)s. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | L'appropriation effective des contenus d'une session de formation n'aident jamais les enseignant(e)s à améliorer leurs pratiques professionnelles, une fois retourné(e)s dans leur classe. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. | Le suivi d'une session de formation consiste à poursuivre la formation par une aide individualisée dans la mise en place des nouveaux gestes-métier chez les enseignant(e)s bénéficiaires. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | L'accompagnement fourni aux enseignant(e)s par le/la directeur(trice) d'école après une session de formation peut conduire à un phénomène de régression dans la mise en application des acquis de cette formation. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

► Autotest 16

1. Ce directeur est en face des besoins de formation de ses enseignant(e)s des CE et CM1 d'une part et d'autre part, des demandes de formation exprimées par ces dernier(ère)s. Il lui revient d'échanger avec ses collaborateur(trice)s en tenant compte de l'ampleur de chaque préoccupation et des moyens dont dispose l'école pour choisir l'objet de la formation.
2. La démarche à suivre pour préparer la session de formation :
 - ❶ Préparer le scénario de la session de formation ;
 - ❷ Adresser la demande d'autorisation aux autorités de l'administration scolaire ;
 - ❸ Choisir un lieu approprié en adéquation avec les objectifs de la session ;
 - ❹ Informer toutes les personnes concernées de la date, du lieu et des horaires ;
 - ❺ Prévoir tout le matériel : vidéoprojecteur, tableau, tables, chaises, etc.



2. ACTIVITÉS

► Activité 1

1. Les problèmes posés :

Pour Fonlinmayon, cette situation pose les problèmes suivants :

- Négligence dans la préparation de son enseignement, notamment dans la confection des fiches pédagogiques.
- Absence de la recherche du matériel didactique adéquat.
- Refus intentionnel de préparer sa classe de façon hebdomadaire.
- Méconnaissance de la fréquence du dépôt de sa préparation de classe, voire réticence à rendre compte.

Pour Dônougbo, la situation est différente. Cet enseignant semble effectuer correctement son enseignement. En revanche, il refuse d'en rendre compte.

Le premier cas est plus grave que le second car le préjudice pour les élèves est sensiblement plus important.

2. Conseils à l'endroit du collègue directeur

Le cas de Fonlinmayon est prioritaire.

- Expliquer à ton collègue le nombre de fois que les collaborateur(trice)s peuvent déposer leur préparation par semaine. De commun accord avec ses collaborateur(trice)s, ils peuvent décider de ce qui suit :
 - dépôt deux fois : les vendredis et les mercredis à 12 heures auprès du directeur ;
 - dépôt une fois par semaine : les vendredis à 12 heures auprès du directeur.
- Faire comprendre à **Fonlinmayon** et d'autres enseignant(e)s de son acabit que la confection des fiches lui permet de mieux maîtriser des notions à enseigner, d'effectuer des recherches extraordinaires sur ces notions, de mobiliser le matériel adéquat pour ne pas être surpris le jour du déroulement de la séquence, de choisir à bon escient le scénario de ses séances et de planifier les activités devant servir, et enfin choisir comment évaluer les notions enseignées. Rédiger la fiche, c'est écrire le scénario avant de jouer la pièce. Ceci n'exclut pas certaines adaptations en situation. Mais la fiche est la boussole de l'enseignant(e) ; il est nécessaire de la bâtir pour éviter les navigations à vue, les tergiversations, facteurs chronophages de temps.
- Quant à l'enseignant Dônougbo, il sera nécessaire de lui expliquer que tout fonctionnaire a obligation de rendre compte de son travail à son institution. Il s'agit d'un principe de base d'une république démocratique : les agents de l'État ne

sont pas des acteur(trice)s autonomes ou indépendant(e)s, ils sont au service de la Nation et doivent rendre compte qu'ils agissent conformément aux programmes et règlements nationaux.

► Activité 2

1. Un(e) enseignant(e) dépose sa préparation une fois au moins par semaine pour obtenir des conseils, des observations et le quitus du déroulé des fiches de son directeur.
2. Faire parvenir le cahier de roulement et deux cahiers de devoirs journaliers d'apprenant(e)s permet au/à la directeur(trice) de se rendre compte effectivement du travail qui se fait dans la classe journallement. Il/Elle contrôle l'appréciation régulière de ces cahiers par l'enseignant(e) et le sérieux mis au niveau de la double correction.

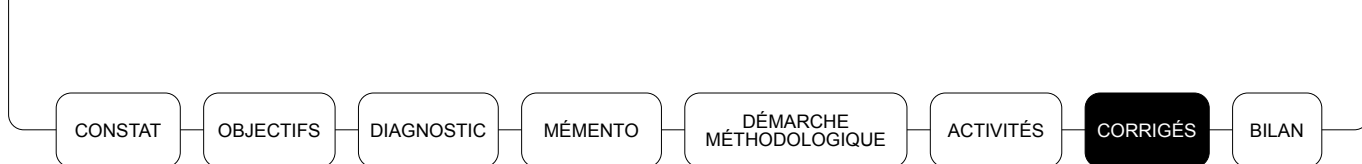
► Activité 3

Cette situation pose les problèmes suivants :

- L'inégalité de traitement des élèves. Or tout(e) enseignant(e) doit s'efforcer d'assurer la réussite de **l'ensemble des** élèves. Il/Elle devrait à l'inverse, selon le principe d'équité, mettre en œuvre des modalités d'enseignement pour aider les élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages.
- La non-assistance aux apprenant(e)s timides, en difficultés ou à besoins spécifiques, etc.
- Le déséquilibre dans la disposition des apprenant(e)s par groupe ou la formation de groupes homogènes.

Quelques conseils à l'endroit de cet enseignant et d'autres qui agissent ainsi :

- Dans une classe, tous/toutes les apprenant(e)s sont venu(e)s pour apprendre. Et donc, ils/elles ont besoin d'être sollicité(e)s, d'être désigné(e)s pour répondre à des questions. Les réponses peuvent ne pas être justes, mais ils/elles se sentent concerné(e)s par ce qui se passe dans la classe. Un(e) apprenant(e) abandonné(e) à lui/elle-même lors du déroulement d'une séquence de classe se sent marginalisé(e) et s'occupe à faire autre chose. Voilà pourquoi il est important de demander aux apprenant(e)s de travailler d'abord seul(e)s, ensuite par paires pour comparer leur production avant d'aller en plénière. Les plus éclairé(e)s servent de tuteur(trice)s pour les autres.
- Dans une salle de classe, la disposition des apprenant(e)s se fait de façon hétérogène. Les très bons, les bons et les moins bons dans un même groupe. Ce faisant, les moins bons pourront apprendre des autres. L'enseignant(e) doit veiller à ce qu'il n'y ait pas de moqueries venant de la part des soi-disant bon(ne)s. Dans un groupe hétérogène, les apprenant(e)s s'entraident et la classe est équilibrée.



► Activité 4

1. Pour dépasser cette apparente opposition, le/la directeur(trice) peut réunir son conseil des maîtres afin de déterminer les objectifs de la formation en recherchant un consensus entre **les besoins en formation** qu'il/elle a repérés et **les demandes de formation** exprimées. L'adhésion des enseignant(e)s à la formation sera grandement renforcée s'ils/si elles ont le sentiment que leur point de vue est pris en compte.
2. Une fois les objectifs de formation arrêtés conjointement, le processus à suivre par le/la directeur(trice) pour organiser cette session de formation jusqu'à son évaluation se présente ainsi qu'il suit :

❶ La préparation de la session de formation

Cette première phase prend en compte les étapes suivantes :

- La préparation d'un scénario de la session de formation dans lequel tu prendras en compte les préoccupations ci-après :
 - Comment tu vas introduire la séance ? Sur quels documents tu vas travailler ?
 - Selon quelle organisation (collectif, groupe, binôme...)?
 - Quelles consignes de travail donneras-tu pour chaque étape ?
 - Quelles productions attends-tu ?
 - Comment vas-tu synthétiser les travaux réalisés ?
 - Comment vas-tu conclure ?
- L'organisation matérielle de la session de formation dans laquelle tu prendras en compte les points essentiels suivants :
 - Adresser les demandes d'autorisation aux autorités locales ou aux autorités de l'administration scolaire ;
 - Choisir un lieu approprié en adéquation avec les objectifs de la session ;
 - Informer toutes les personnes concernées de la date, du lieu et des horaires ;
 - Prévoir tout le matériel : vidéoprojecteur, tableau, tables, chaises, etc.

❷ Le déroulement de la session de formation

Cette deuxième phase prend en compte les éléments suivants :

- L'accueil des participant(e)s et des autorités ;
- L'ouverture de la session et le démarrage des travaux ;
- La gestion du temps en tenant compte du calendrier et de l'ordre du jour ;
- Les aspects pratiques du déroulement d'une session de formation ;
- Les évaluations de la session ;
- La clôture de la session.

③ Le suivi de la session de formation

Cette dernière phase vise les deux objectifs suivants :

- Apprécier l'impact de la formation sur les pratiques professionnelles et l'appropriation effective des contenus de la formation par les participant(e)s ;
- Poursuivre la formation par une aide individualisée dans la mise en place des nouveaux gestes métier.

► Activité 5

Tu rappelleras à Codjogan, que, en tant que premier chef hiérarchique des enseignant(e)s, l'observation des pratiques pédagogiques des adjoints est une compétence inscrite dans le cahier des charges du/de la directeur(trice) d'école. Par conséquent, il est à même de les suivre dans leur pratique de classe et de les appuyer bien qu'il ne soit pas un conseiller pédagogique (ministère de l'enseignement primaire et secondaire, 2006).

Le premier argument que monsieur Codjogan peut utiliser est donc la légitimité de sa visite.

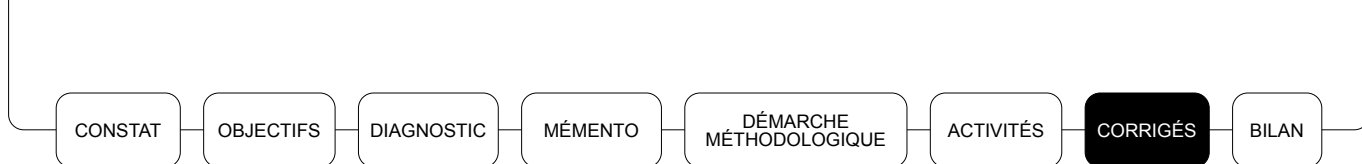
En second lieu, ton collègue peut expliquer que sa visite n'est pas une visite de contrôle et de notation (comme un inspecteur) mais une visite d'accompagnement. Il vient observer pour aider.

Le troisième argument pour convaincre son adjoint(e) de l'accueillir dans sa classe sera la façon dont il procédera. S'il se place bien comme un accompagnant qui sait d'abord valoriser son adjoint et reconnaître le travail accompli, son adjoint(e) acceptera plus facilement des remarques et des conseils pour enrichir sa pratique.

Tu lui expliqueras ensuite qu'une visite de classe se prépare. Il y a l'avant-visite, la visite elle-même et l'après-visite.

En ce qui concerne la première étape, monsieur Codjogan doit pouvoir repérer des compétences et des difficultés au niveau des collaborateur(trice)s, préparer une visite de classe en se fixant des objectifs au vu des insuffisances notoires constatées, informer le/la collaborateur(trice) à visiter la veille et si possible la discipline dans laquelle il voudrait le/la voir, apprêter une grille de visite à remplir lors de l'observation de la séquence.

Par rapport à la visite elle-même, monsieur Codjogan doit être à l'école très tôt ; une fois dans la classe, mettre apprenant(e)s et enseignant(e) en confiance, suivre la séquence (partie principale qu'il avait prévue) ; relever les points forts, les points perfectibles et intervenir de façon subtile au besoin en cas de dérapage aigu, remercier, féliciter apprenant(e)s et enseignant(e) avant de se retirer.



► Activité 6

Les différents éléments spécifiques à observer lors d'une visite centrée sur l'égalité d'accès des filles et des garçons aux apprentissages sont :

- Dans la préparation
 - L'absence de stéréotypes dans les supports d'apprentissage ;
 - L'équilibre des personnages hommes-femmes dans les textes, images et photos utilisés ;
 - La préparation du matériel didactique en tenant compte des objectifs et de la dimension genre ;
 - La prévision d'activités d'évaluation pertinentes non discriminantes (filles-garçons, en réussite-en difficulté) ;
 - La prévision de situations de travail en groupes ou en binômes développant la coopération entre filles et garçons.
- Dans l'intervention pédagogique et la gestion de la classe
 - La pertinence de l'aménagement de la classe en fonction des activités et favorisant une mixité réelle ;
 - La clarté et concision des consignes de travail et d'organisation favorisant notamment la coopération filles-garçons ;
 - La qualité du langage de l'enseignant(e) : propos inclusifs et respectueux, non discriminants ;
 - La démarche et la conduite suscitant la même motivation des filles et des garçons ;
 - Les situations d'apprentissage favorisant une participation identique des filles et des garçons ;
 - L'implication et la participation de tous/toutes les élèves autant les garçons que les filles dans l'apprentissage ;
 - L'action de l'enseignant(e) vis-à-vis des élèves silencieux(euses) ;
 - La prise en charge non discriminante des élèves filles et garçons en difficulté ;
 - Les interactions et échanges élève-enseignant(e), enseignant(e)-élèves et élèves-élèves équilibrées, respectueuses et non discriminantes ;
 - La bonne gestion des facteurs humains qui perturbent la classe, sans référence à des préjugés sexistes (« les garçons sont agités », « les filles sont bavardes »).

► Activité 7

Aïchatou a de difficultés à mener l'étape 3 d'une visite de classe : l'entretien, encore appelé l'analyse du vécu pédagogique. Tu pourras lui montrer que cette étape est grandement facilitée si elle est bien préparée et structurée.

❶ La préparation de l'entretien

Dans la mesure du possible, prends 5 à 10 minutes avant la fin de la séance observée pour organiser son entretien. Si possible, tu peux reporter l'entretien en fin de journée pour ne pas interrompre le déroulement de l'agenda du jour de l'enseignant(e). Ou bien, elle pourrait solliciter un(e) de ses collaborateur(trice)s pour superviser la classe au cas où elle n'aurait pas trop confiance dans l'autonomie des élèves.

Pour préparer son entretien, elle doit mettre de l'ordre dans tes notes en distinguant ce qui relève de l'objectif qui a motivé la visite et ce qui relève d'autres points (constat d'insuffisances dont la correction améliorerait l'enseignement-apprentissage mais qui feront l'objet d'un travail ultérieur). Elle n'oublie pas de relever aussi les réussites, qu'elle abordera **avant** les insuffisances. Elle ordonne ensuite l'entretien : elle catégorise et hiérarchise un maximum de trois points à aborder. Il est inutile de te disperser.

❷ Le déroulement de l'entretien

Elle invite son/sa collaborateur(trice) à l'entretien (dans la salle de classe ou dans son bureau) avec sympathie et courtoisie. Les élèves ne doivent plus être présent(e)s.

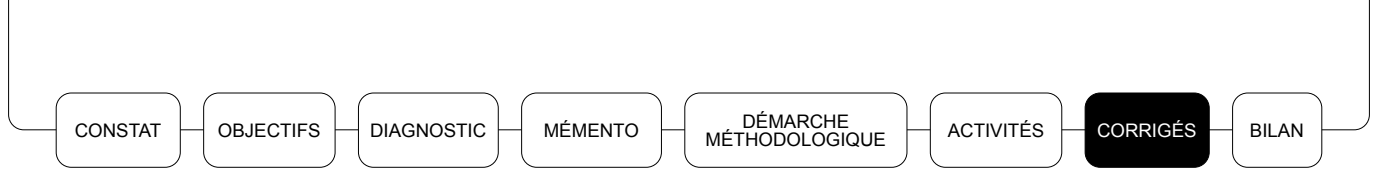
Elle adopte une posture d'accompagnateur. Elle évite de l'incriminer ou de l'accuser, voire de le juger. Elle est un accompagnateur, pas un juge ni un censeur.

Dans la mesure du possible, elle conduit son/sa collaborateur(trice) à une autoanalyse de son action pédagogique. Parler en premier lieu de ce qui s'est passé pour les élèves, de ce qu'ils/elles ont fait durant la séance. Elle peut s'appuyer sur des observations précises dans leurs productions orales et/ou écrites. Si elle pose l'échange sur ce qui s'est passé pour les élèves plutôt que sur la prestation de l'enseignant(e), il/elle ne se sentira pas remis en cause.

Par exemple, au lieu de demander « Qu'avez-vous fait au début de votre leçon ? », elle peut demander : « Quelle première tâche ont réalisé vos élèves ? », « Comment s'y sont-ils pris(es) ? », « Quelles difficultés certains ont-ils rencontrées ? », « Pourquoi à votre avis ? », « Qu'est-ce qui leur aurait permis de les surmonter ? »... À ce moment, elle pourra interroger le cheminement d'apprentissage proposé par l'enseignant(e) et donc implicitement sa démarche, son organisation pédagogique, pour en envisager une autre plus pertinente.

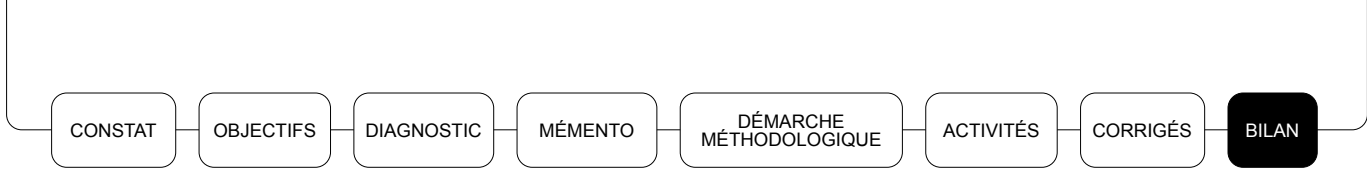
Dans ce travail d'analyse de pratique, elle équilibrera, autant que faire se peut, les éléments positifs et les points à améliorer. Il ne s'agit pas d'une séance d'autocritique au mauvais sens du terme. Il est important de ne pas déstabiliser son adjoint(e) et qu'il/elle conserve confiance en lui/elle-même, et en sa directrice.

Elle peut aussi l'interroger sur sa représentation d'un objet pédagogique. Par exemple : « Pour toi, qu'est-ce qu'une erreur ? », « Quelle peut en être la cause ? », « Est-elle acceptable ? », « Est-il nécessaire de la corriger ? », « Pourquoi ? »



Comment? » Elle peut prendre des exemples d'erreurs commises par les élèves durant la séance. Elle demandera alors à son enseignant(e) comment il/elle les analyse et quelle(s) modalité(s) de prise en charge pédagogique il/elle pourrait envisager...

Qu'elle laisse du temps à son/sa collaborateur(trice) pour prendre conscience des points à améliorer dans sa pratique professionnelle. Qu'elle l'aide à concevoir de nouvelles façons de faire la classe. Elle peut lui en proposer si nécessaire. Elle fixera avec lui des axes de progrès. Enfin, qu'elle lui laisse l'initiative pour décider comment construire ses nouvelles compétences.



BILAN



Après avoir traité toutes les étapes de cette séquence, cette partie te propose de faire le point sur les gestes métier que tu t'es exercé(e) à mettre en application sur l'accompagnement pédagogique de tes collaborateur(trice)s.

- ▶ **1.** As-tu effectué au cours de l'année scolaire des visites dans les classes de tes collaborateur(trice)s dans le but d'observer leur pratique et d'évaluer leurs compétences pédagogiques ?

Si oui, quelles modifications vas-tu apporter (ou as-tu déjà apporté) à ta façon de procéder à l'issue de cette séquence ?

.....

.....

.....

.....

.....

Si non, pourquoi n'as-tu pas pu le faire ? Quels étaient les obstacles ?

.....

.....

.....

.....

.....

- ▶ **2.** Après avoir observé tes collaborateur(trice)s en action et identifié les défis pédagogiques à relever lors de tes visites, conduis-tu maintenant tes entretiens comme par le passé ou as-tu modifié ta pratique ?

Si oui, quelles modifications as-tu déjà apporté (ou vas-tu apporter) à ta façon de procéder à l'issue de cette séquence ?

.....

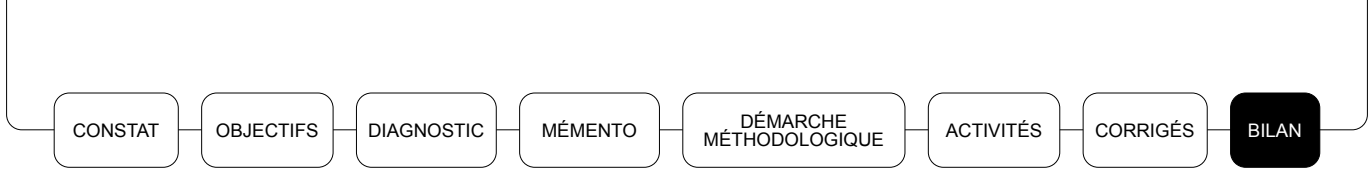
.....

.....

.....

.....

RENFORCER LES CAPACITÉS DU/DE LA DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE
DANS L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DE SES COLLABORATEUR(TRICE)S



Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 3. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées, par le passé, au cours de tes actions d'accompagnement pédagogiques au profit de tes collaborateur(trice)s ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 4. Après cette séquence de formation, comment penses-tu t'organiser dans les années à venir, pour minimiser ces difficultés et mieux réussir tes pratiques d'accompagnement pédagogique ?

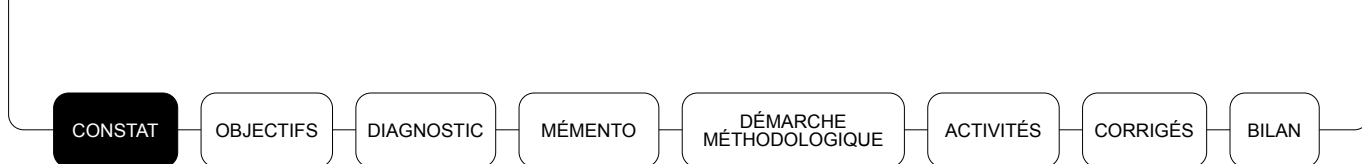
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 5. Au cas où tu te retrouves dans l'obligation d'organiser une action de formation pour combler des insuffisances repérées chez tes collaborateur(trice)s, quelles démarches nouvelles vas-tu entreprendre pour la réussir ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Séquence 2

**ASSURER L'ACCÈS,
LE MAINTIEN
ET LA RÉUSSITE
DE TOUS/TOUTES
LES APPRENANT(E)S**



CONSTAT

Auparavant, il était surtout demandé au/à la directeur(trice) d'école d'assurer une bonne gestion administrative et matérielle de l'école, et d'effectuer un contrôle sur la conformité de l'enseignement de ses adjoint(e)s aux instructions ministérielles.

Aujourd'hui, le Bénin, à l'instar d'autres pays africains, a souscrit à des instruments juridiques qui visent à prendre sérieusement en charge le droit de tous les enfants à une éducation de qualité tel que le stipule l'Objectif de Développement Durable n° 4 (ODD4) : « l'accès de tous à une éducation de qualité, sur pied de qualité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie... »¹ C'est ainsi que le droit d'accès et de maintien à l'école pour tous les enfants, avec la possibilité d'apprendre avec moins de difficultés, est devenu un défi majeur pour l'ensemble des acteur(trice)s du système éducatif béninois.

Pour répondre aux ambitions de cette « Éducation pour tous », le rôle du/de la directeur(trice) a été amené à évoluer. Il/Elle devient maintenant le garant d'une prise en charge pédagogique équitable de tous/toutes les élèves selon leurs diverses singularités, afin de satisfaire à l'égalité des chances.

Dans cette perspective, en premier lieu, il/elle doit veiller à la qualité générale de l'accueil de l'ensemble des élèves et de toutes les familles au sein de l'école.

Au-delà, le/la directeur(trice), en tant que leader pédagogique de l'école, a la responsabilité de faciliter l'accès et l'inclusion dans l'école du plus grand nombre d'enfants en situation de vulnérabilité ou de handicap, relevant du secteur de son école.

Enfin, il est devenu nécessaire que le/la directeur(trice) d'école accompagne et engage ses collaborateur(trice)s dans la résolution des difficultés d'apprentissage que rencontrent leurs élèves. Ainsi, il/elle doit s'efforcer que dans toutes les classes soit développée une réelle prise en charge spécifique de ces élèves.

Il s'avère cependant qu'un grand nombre de directeur(trice)s d'école, qui sont des acteur(trice)s majeur(e)s de l'enseignement primaire, n'a pas pu acquérir les compétences et les moyens pour assumer ces responsabilités.

La présente séquence vise à développer des savoir-faire professionnels (des gestes métier) pour améliorer l'accès, le maintien et la réussite de tous/toutes les apprenant(e)s.

ASSURER L'ACCÈS, LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE
DE TOUS/TOUTES LES APPRENANT(E)S

¹ Unesco : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>

OBJECTIFS

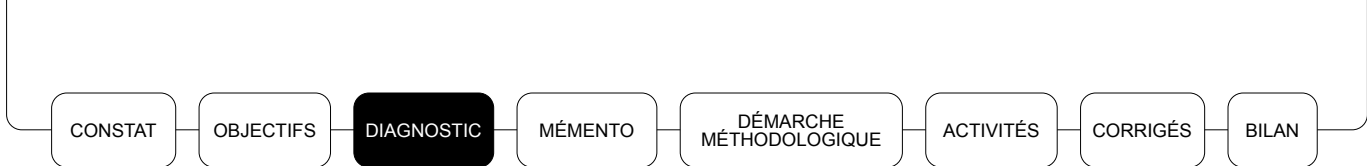
1. Objectif général

→ La présente séquence a pour objectif général de renforcer tes aptitudes au service de l'accès, du maintien et de la réussite de l'ensemble des apprenant(e)s.

2. Objectifs spécifiques

Au terme de cette séquence, tu seras capable de/d' :

- adopter des comportements favorisant un bon accueil des élèves à l'école ;
- organiser la prise en charge des élèves en situation de vulnérabilité et de handicap ;
- mettre en place un dispositif de repérage des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et de résolution de ces difficultés chez tous/toutes les élèves.



DIAGNOSTIC

► Autotest 1 : Le sens de l'accueil

Voici des énoncés relatifs au sens de l'accueil des élèves à l'école. Coche les propositions correctes.

- 1. L'accueil consiste à recevoir les parents et les élèves avec gentillesse puis à les mettre à l'aise et en confiance.
- 2. Un accueil bien fait prédispose les élèves à une ambiance conviviale et un climat de confiance.
- 3. L'accueil est une importante activité essentiellement réalisée au profit des nouveaux(elles) élèves le premier jour de la rentrée.
- 4. L'opération d'accueil des élèves est un processus qui débute dès la pré-rentrée pour se poursuivre toute l'année scolaire durant.
- 5. Un bon aménagement du cadre scolaire est déterminant pour la réussite de l'accueil des élèves à l'école.

► Autotest 2 : Les conditions pour la réussite de l'accueil des élèves

Nommée fraîchement directrice à la tête d'une école primaire, Mme Yovotomè Agué-nou reçoit, avant d'aller prendre ses nouvelles charges, le conseil suivant du sage ancien directeur Vigan : « Veillez à bien organiser l'accueil à l'école. » Étonnée de ce conseil, elle se rapproche de toi pour en savoir davantage sur l'accueil à l'école.

1. Indique-lui les cibles principales qui sont objets d'accueil à l'école.

.....

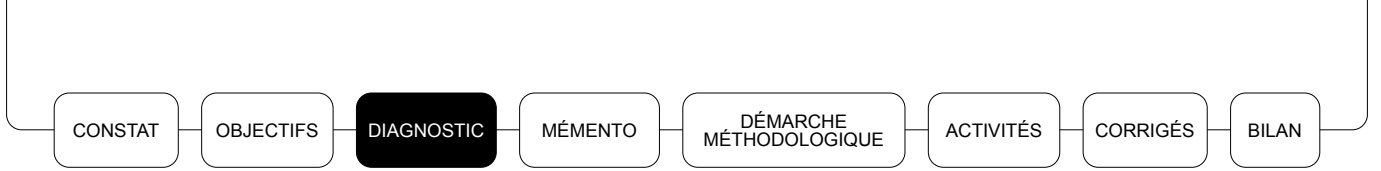
2. Précise-lui les moments où se réalise l'accueil à l'école.

.....

3. Explique-lui l'importance du bon accueil des élèves à l'école.

.....

ASSURER L'ACCÈS, LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE DE TOUS/TOUTES LES APPRENANT(E)S



► **Autotest 3 : Le concept du genre**

Voici une liste de propositions de définitions du genre. Coche la ou les bonnes définitions.

- 1. Le genre est un concept qui détermine les différences entre les individus u niveau du sexe.
- 2. Le genre est un concept qui désigne l'ensemble des caractéristiques relatives à la femme et à l'homme ne relevant pas de la biologie mais de la construction sociale.
- 3. Le genre est un concept qui traite des questions relatives aux femmes relevant de l'anatomie des organes génitaux.
- 4. Le genre est un concept qui désigne les rapports sociaux des sexes ou encore des rapports culturellement et socialement construits entre les hommes et les femmes.

► **Autotest 4 : La prise en charge des élèves à besoins spécifiques**

Un de tes collaborateurs t'informe qu'une de ses apprenant(e)s rencontre des difficultés importantes dans ses apprentissages et sollicite ton aide pour l'accompagner. Parmi ces quelques phrases, quelles propositions te semblent appropriées ? Relève la ou les lettres de ces propositions.

- a. Tu demandes à l'enseignant s'il applique bien l'approche par les compétences (APC).
- b. Tu cherches à savoir si l'apprenante présente des déficiences particulières.
- c. Tu lui conseilles de mettre en œuvre des méthodes qui favorisent la différenciation pédagogique.
- d. Tu lui dis de faire preuve de fermeté vis-à-vis de l'apprenante en question afin qu'elle puisse se mettre au travail.

► **Autotest 5 : Caractéristiques d'une classe inclusive**

La classe de monsieur Codjovi, enseignant de CM1, accueille cette année une élève paraplégique² qui se déplace avec un fauteuil roulant.

1. À quelles conditions la classe de monsieur Codjovi peut-elle être considérée comme une classe inclusive ?

.....

.....

.....

2 La paraplégie est la paralysie plus ou moins complète des deux membres inférieurs et de la partie basse du tronc.

2. Quelles adaptations environnementales et pédagogiques cet enseignant peut-il mettre en œuvre pour accompagner cette élève vers la réussite ?

.....

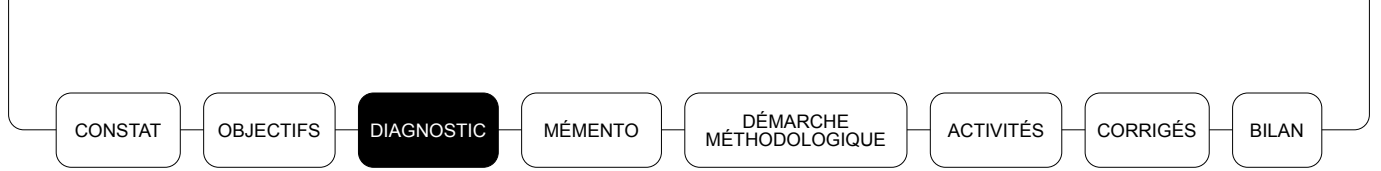
.....

.....

► **Autotest 6** : Les concepts relatifs au repérage des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage

Voici des propositions sur les concepts relatifs aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Coche Vrai ou Faux selon ta compréhension.

| N° | Propositions | Vrai | Faux |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Un(e) élève en difficulté d'apprentissage est un(e) élève(e) qui n'est pas en mesure d'atteindre pleinement les attendus visés dans un apprentissage. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Les difficultés d'apprentissage naissent seulement à l'école et sont résolues exclusivement au sein de l'école. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Les difficultés d'apprentissage chez les élèves peuvent provenir des facteurs biologiques ou des facteurs environnementaux. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | La prise en charge des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage nécessite au préalable, une observation / évaluation de ces élèves et de leurs productions. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Le/La directeur(trice) doit utiliser l'évaluation comme un outil de pilotage-objectif pour donner plus de sens aux apprentissages et plus de visibilité aux élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | L'erreur étant un indicateur du processus didactique de l'élève, des tâches intellectuelles qu'il/elle réalise et des obstacles qu'il/elle rencontre, elle devra être réprimandée par l'enseignant(e). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Le rôle d'accompagnateur des collaborateur(trice)s exige du/de la directeur(trice) d'école, l'analyse des items d'évaluation et l'analyse des résultats des acquis des élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Consacrer du temps aux élèves en difficulté est préjudiciable pour les élèves qui travaillent. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



- **Autotest 7** : Repérer les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et mettre en place un dispositif de remédiation

Voici des pratiques pédagogiques que le/la directeur(trice) d'école peut promouvoir dans l'exercice de sa fonction. Coche celles que tu juges utiles pour le repérage des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et la mise en place d'un dispositif de remédiation.

- 1. La pratique de « l'évaluation positive ».
- 2. La prévention des difficultés d'apprentissage des élèves.
- 3. L'application d'une stricte égalité dans la classe : tous/toutes les élèves suivent le même cours et font les mêmes tâches.
- 4. L'analyse et la catégorisation des erreurs commises par les élèves.
- 6. La notation chiffrée sans commentaire des exercices d'application et d'entraînement.
- 7. L'intervention auprès des élèves et l'invitation de leurs parents.
- 8. L'utilisation de la différenciation pédagogique.

MÉMENTO

Le présent mémento a pour objectif de te proposer des pistes pouvant faciliter ta compréhension des concepts mis en jeu dans les gestes métier que tu vas utiliser pour être efficace au service de l'accès, du maintien et de la réussite de tous/toutes les apprenant(e)s. Ces concepts sont liés aux trois objectifs suivants :

- Adopter des comportements favorisant un bon accueil des élèves à l'école ;
- Organiser la prise en charge des élèves en situation de vulnérabilité et de handicap ;
- Mettre en place un dispositif de repérage des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et de résolution de ces difficultés chez l'ensemble des élèves.

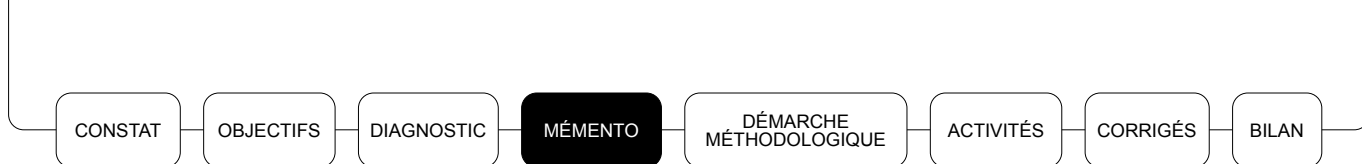
1. LES COMPORTEMENTS FAVORISANT UN BON ACCUEIL DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

1.1 Que comprendre par « accueil des élèves » ?

L'accueil consiste à recevoir les apprenant(e)s et leurs parents à leur arrivée à l'école. Il constitue un ensemble de comportements qui, au premier contact, prédisposent l'apprenant(e) à un climat de confiance et de détente. Son objectif est de contribuer à l'hygiène mentale de l'enfant et de lui faire acquérir de bonnes habitudes. La réussite d'un bon accueil à l'école dépend de la posture de l'enseignant(e) et des dispositions mises en place. Il s'agit, entre autres, de sa ponctualité, son sourire, son attachement à l'apprenant(e), sa préparation matérielle, l'aménagement du cadre scolaire, etc. Un accueil bien fait à l'école fait oublier à l'apprenant(e) le choc émotionnel de la séparation du milieu familial puis suscite en lui/elle l'envie d'y rester pour apprendre.

L'accueil des élèves va au-delà du moment de leur arrivée à l'école et s'intéresse au bien-être général de l'enfant dans l'établissement. Dans ce domaine, on utilise depuis quelques années, tant dans la littérature scientifique francophone qu'anglo-saxonne, l'expression « climat scolaire » (*school climate*).

Selon le *National School Climate Center* (Cohen *et al.*, 2009), le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateur(trice)s et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Le climat scolaire n'est pas réductible au « bien-être à l'école ». Si cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie en milieu scolaire, elle prend en compte non pas tant l'individu que l'école en tant que groupe large, c'est-à-dire les différents groupes sociaux qui participent de la vie scolaire, au sein de l'école, mais aussi d'une certaine manière à l'extérieur de celle-ci : parents, partenaires, « habitant(e)s » qui interagissent avec le milieu scolaire.



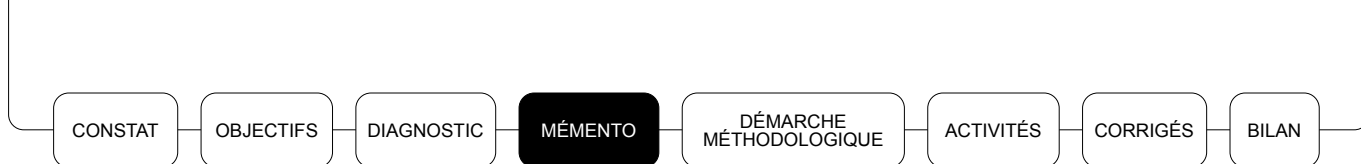
La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie internationalement (Ruus et Veisson, 2007). Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Eccles *et al.* 1993), favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith, 2003). Nous sommes bien entendu dans une boucle rétroactive : la qualité des apprentissages agit sur le climat scolaire qui agit sur les apprentissages.

La synthèse nord-américaine proposée par De Pedro *et al.* (2015) montre que le climat scolaire influence la réussite des élèves : le fait de promouvoir une culture de travail coopératif et d'avoir des professeur(e)s ayant de bonnes relations avec leurs élèves conduit à l'obtention de meilleurs résultats en mathématiques, en écriture et en lecture (Hoy et Hannum, 1997). Cette synthèse insiste sur l'importance du sentiment d'appartenance : les élèves apprennent mieux et sont plus motivé(e)s lorsqu'ils/elles se sentent valorisé(e)s, qu'ils/elles s'investissent dans la politique de l'école et que leurs professeur(e)s se sentent fortement connecté(e)s à la communauté scolaire. La bonne qualité du climat scolaire est associée à un taux significativement plus bas d'absentéisme, et joue sur l'exclusion scolaire.

Astor et Benbenishty (2018) rappellent que si les écarts de réussite scolaire entre des groupes d'élèves de niveaux socioéconomiques différents ont été depuis longtemps démontrés, ces écarts ne proviennent pas de différences de compétences ou d'efforts, mais d'opportunités et de facteurs sociaux. Astor et Benbenishty pensent ainsi que la bonne qualité du climat scolaire jouerait un rôle important dans le fait d'atténuer l'impact négatif du contexte socioéconomique dans la réussite scolaire.

Pour Cohen *et al.* (2009), le climat scolaire se compose de cinq éléments :

- **Les relations** : ex. : *respect de la diversité* : relations positives entre tous/toutes, décisions partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide ; *communauté scolaire et collaboration* : support mutuel, investissement de la communauté scolaire, participation des parents aux décisions, vision mutuelle parents-professeur(e)s sur l'apprentissage et le comportement, programmes d'assistance aux familles.
- **L'enseignement et l'apprentissage** : ex. : *qualité de l'instruction* : attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, aide apportée si besoin, apprentissage relié à la vraie vie, récompenses, créativité valorisée, participation encouragée ; *apprentissage social, émotionnel et éthique* : enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines ; *développement professionnel* : outils de mesure pour améliorer et encourager l'apprentissage, formation continue, évaluation des pratiques ; *leadership* : vision irréfutable et claire du projet de l'école, soutien et disponibilité de l'administration.
- **La sécurité** : ex. : *sécurité physique* : plan de crise, règles claires communiquées, réponses claires aux violations de la règle, sentiment de sécurité, etc. ; *sécurité émotionnelle* : tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits.



- **L'environnement physique** : ex. : propreté, espace et matériel adéquats, esthétisme, offres extrascolaires.
- **Le sentiment d'appartenance** : ex. : sentiment d'être relié à la communauté scolaire, à un(e) adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeur(e)s et des élèves.

D'après la même synthèse, les facteurs suivants peuvent également être pris en compte :

- Une participation significative (les élèves se sentent engagé(e)s dans des activités scolaires avec leurs pairs et les professeur(e)s) ;
- Une réaction face aux comportements à risque (les élèves désapprouvent les conduites à risque de leurs pairs comme la consommation de produits toxiques, l'apport d'armes à l'école, etc.) ;
- Une attention portée par l'école à la vie familiale (les élèves sentent que les adultes de l'école respectent leur environnement et leur culture familiale).

On remarquera qu'il s'agit ici d'une définition du « bon » climat scolaire.

1.2 Les obligations du/de la directeur(trice) d'école pour un bon accueil

Le/La directeur(trice) est le/la premier(ère) responsable d'un établissement scolaire. À ce titre, il/elle est le garant de l'application des prescriptions administratives. Dans le cadre de l'accueil des élèves à l'école, il/elle a le devoir d'être ponctuel à l'école afin de donner le bon exemple à toute la communauté scolaire. Il sensibilise ses collaborateur(trice)s, les élèves et leurs parents sur les avantages de la ponctualité à partir des textes réglementaires en la matière, il s'agit notamment :

- de l'arrêté n° 075/MEMP/DC/SGM/DAF/SA du 3 août 2018 portant attributions et modalités de nomination des directeurs des écoles maternelles et primaires publiques ;
- du cahier des charges de l'instituteur ;
- du règlement intérieur des écoles primaires révisé n° 0549/MEMP/DC/SGM/DEP/SP du 26 mars 2018 ;
- de la charte de l'école élaborée par les acteur(trice)s de l'école.

Pour une efficacité de son action, le/la chef(fe) d'établissement se doit de bien intérioriser et appliquer avec rigueur toutes les dispositions de ces différents textes.

L'autre volet important qui relève des devoirs du/de la directeur(trice) d'école dans le cadre de l'accueil des élèves est l'aménagement du cadre scolaire. Ici, en référence à l'article 5 de l'arrêté 075/MEMP, « le directeur d'école s'assure de la propreté de la cour et des sanitaires et veille à la viabilisation de l'environnement scolaire ». Ainsi, le/la directeur(trice) doit mettre tout en œuvre, dans les possibilités des moyens existants, pour rendre le domaine de son établissement propre, sain et attrayant. Ce faisant, il/elles offre à chaque visiteur(euse) de son école un cadre accueillant et un climat scolaire satisfaisant.

Par ailleurs, le respect de ces dispositions règlementaires constitue un gage certain de la réussite du bon accueil des élèves à l'école.

2. COMPRENDRE LES CONCEPTS RELATIFS À LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS EN SITUATIONS DE VULNÉRABILITÉ ET DES ENFANTS HANDICAPÉ(E)S

Le développement de cette sous-rubrique te permettra de mieux comprendre les termes sur les questions de sexe, du genre, d'enfants vulnérables, de handicap, d'enfants handicapé(e)s et d'éducation inclusive.

2.1 Le concept de sexe

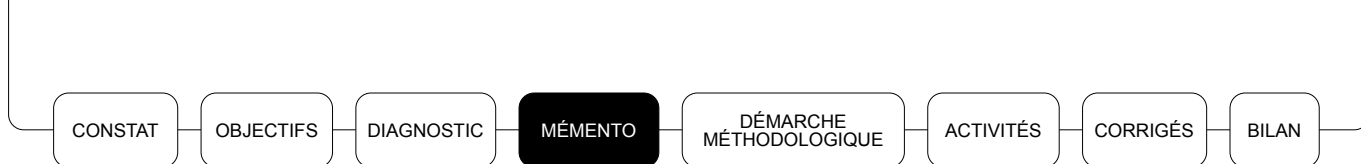
Cette notion se réfère à l'état de mâle ou de femelle dans le sens biologique. Le sexe marque les caractéristiques biologiques des hommes et des femmes, communes à toutes les sociétés et à toutes les cultures : une femme est une femme qu'elle soit noire ou blanche, où qu'elle soit dans le monde avec les mêmes caractéristiques. Il en est de même pour les hommes.

Un **rôle de sexe** est une fonction ou un rôle qu'une femme ou un homme assume en raison des différences physiologiques ou anatomiques fondamentales existant entre les sexes. Ces rôles ne sont pas interchangeables parce que biologiquement déterminés. Par exemple, l'homme met la femme enceinte et la femme porte la grossesse puis donne naissance à l'enfant.

2.2 Le concept de genre

Le genre désigne les rapports entre les femmes et les hommes au sein de leur société et la façon dont ces rapports sont socialement et culturellement construits. Il se traduit ainsi comme le produit d'une construction sociale qui est l'opposé d'un fait de la nature. Il est intimement lié à tous les aspects de la vie économique et sociale, quotidienne et privée, des individus et à ceux de la société qui a assigné aux hommes et aux femmes des rôles spécifiques.

En d'autres termes, le genre est un outil d'analyse qui permet de rendre compte de ce que la société définit comme masculin ou féminin. Ces caractéristiques, valeurs et normes attachées au féminin et au masculin changent et connaissent une évolution en fonction des époques, des contextes et sont marquées par une hiérarchisation et des inégalités qui sont souvent au détriment des femmes.



Exemples

Kuessi est un garçon, il est du genre masculin. Il est capable de grimper l'arbre ; on l'autorise à aller jouer au ballon sur la place publique du village.

Afi est une fille. Elle est du genre féminin et à ce titre, elle peut aider sa mère à la cuisine, laver la vaisselle, aller au puits/marigot pour recueillir de l'eau.

Cette vision qu'a la société sur le genre est dépassée et il est temps de mettre en œuvre l'équité de genre afin de rétablir la fille dans ses droits. Ainsi, aussi bien le garçon que la fille peuvent mener les mêmes activités, il suffit de les y initier.

2.3 L'équité de genre

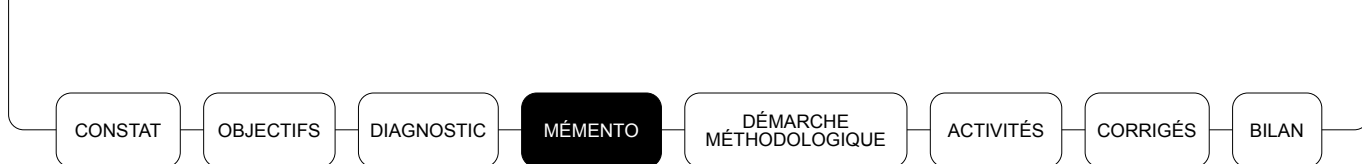
L'**équité entre les genres** renvoie à la prise en compte des spécificités et des droits des femmes et des hommes. Elle prône le principe selon lequel un traitement impartial doit être accordé aux hommes et aux femmes, en fonction de leurs besoins respectifs afin de corriger les déséquilibres entre les sexes. C'est la prise en compte des spécificités et des droits de chaque individu. L'équité est donc considérée comme une voie et une stratégie pour atteindre l'égalité des sexes. L'**équité** dans la distribution des ressources et des chances est le moyen d'atteindre l'**égalité**.

2.4 La vulnérabilité

Elle est le caractère de ce qui est vulnérable, précaire, fragile, de ce qui peut être attaqué, blessé et endommagé. Une personne vulnérable est quelqu'un qui est exposé aux attaques d'un ennemi, d'une personne supposée supérieure à elle. Elle est une cible facile à toute attaque : la fille/la femme par exemple. Dans les salles de classe, les filles sont considérées comme des enfants vulnérables à cause de leur rang social dans la société et des stéréotypes construits pour les traiter d'êtres faibles (issues d'une famille pauvre, d'une ethnie non considérée, présentant des faiblesses physiques...). Ces stéréotypes sont à déconstruire afin de permettre aux filles de savoir qu'elles sont aussi des personnes capables de beaucoup de choses au même titre que les garçons.

2.5 Le handicap

« Le handicap résulte de l'interaction entre les personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacles à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. [...] Par personne handicapée, on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (Nations unies, Convention relative aux droits des personnes handicapées, Préambule, décembre 2006).



2.6 Les nuances entre handicap, déficience et incapacité

Selon l'article 1^{er} de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), « par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a défini le « handicap » en opérant la distinction entre trois terminologies :

- **La déficience** : toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique (aspect biomédical) ;
- **L'incapacité** : toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité à accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain (aspect fonctionnel) ;
- **Le désavantage** : il résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels (aspect social).

2.7 Les différents types de déficiences

Le Bénin a retenu quatre types de déficiences qui sont : les déficiences auditive et visuelle (appelées déficiences sensorielles), la déficience physique ou motrice et la déficience intellectuelle (mentale) dans la nomenclature liée au concept de handicap.

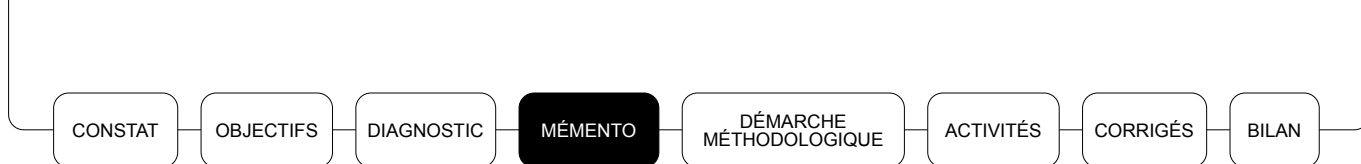
■ La déficience auditive

Tout(e) apprenant(e) malentendant(e) ou non entendant(e) souffre d'une déficience auditive. La forme la plus aigüe est la dernière où l'apprenant(e) n'entend pas du tout. Il/Elle doit être initié(e) à la langue des signes afin de pouvoir bien communiquer par les gestes. Pour ces genres d'enfants dans les classes ordinaires devenues inclusives, les modes d'apprentissage privilégiés restent et demeurent le visuel, le toucher et l'écrit.

■ La déficience visuelle

Plusieurs termes sont utilisés pour décrire les différents degrés et types de déficience visuelle, tels que la vue basse, la perte partielle de la vue et la cécité.

Une personne est malvoyante quand son acuité visuelle est comprise entre 1/10 et 3/10 au maximum. Il y a cécité quand une personne a une acuité visuelle comprise entre 0 et 1/10 exclu. Elle souffre d'une déficience visuelle aigüe. Le mode d'apprentissage le plus approprié est l'initiation à l'écriture en braille. Cet outil est utilisé dans les écoles spécialisées dans lesquelles le coût de formation est très coûteuse.



■ La déficience physique ou motrice

Une **déficience motrice** est une atteinte (perte de substance ou altération d'une structure ou fonction, physiologique ou anatomique) de la motricité, en d'autres termes, l'incapacité du corps ou d'une partie du corps à se mouvoir ou à se maintenir dans une position donnée de façon ordinaire, quels que soient le but et la fonction du mouvement produit ou du positionnement obtenu.

Cela inclut donc :

- le déplacement (locomotion, transferts, etc.) ;
- la fonction posturale (se tenir debout, assis, etc.) ;
- l'action sur le monde extérieur (préhension, manipulation d'objets, etc.) ;
- la communication (parole, gestes et mimiques, écriture, etc.) ;
- l'alimentation (mastication, déglutition, etc.) ;
- la perception du monde extérieur (mouvement des yeux, de la tête...);
- les mouvements réflexes (exemple : retrait de la main qui touche un objet brûlant) et la motricité automatique (sphincter, muscles de la paroi intestinale).

Les enfants porteur(euse)s de cette déficience sont ceux/celles qui ont connu soit la perte de leurs membres inférieurs (pieds), supérieurs (bras, doigts) ou une quelconque déformation de l'une des parties de son corps. Certain(e)s sont né(e)s avec, et d'autres par accident (de circulation, injection à l'hôpital, etc.). Ils/Elles se déplacent avec de béquilles, de fauteuils roulants ou de tricycles.

■ La déficience intellectuelle

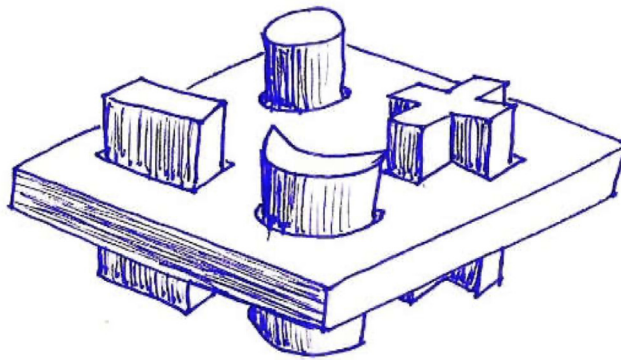
De toutes les déficiences, elle est la plus fréquente. Elle affecte tous les aspects du développement de l'enfant qui entraîne des difficultés de réflexion, de compréhension, de tranquillité, de conceptualisation conduisant automatiquement à des problèmes d'expression et de communication. C'est une déficience qui se décèle chez certain(e)s enfants à la naissance ou quelques temps après. Pour beaucoup d'autres enfants, elle est identifiée lorsqu'ils/elles commencent l'école.

2.8 L'éducation inclusive

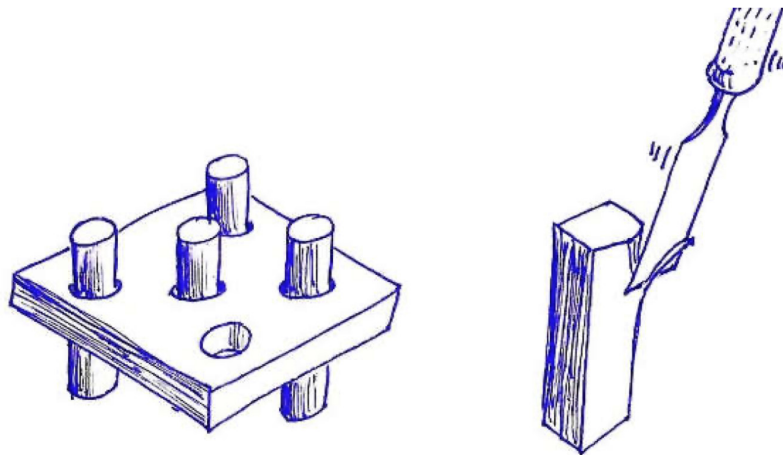
L'éducation inclusive est une forme d'éducation qui éduque dans un même cadre toutes les catégories d'enfants, qu'ils/elles portent un handicap ou non. L'enseignant(e) s'occupe tant bien que mal des apprenant(e)s ayant des besoins spécifiques que de ceux/celles qui apparemment ne présentent aucune déficience. Dans le *Manuel de formation aux pratiques éducatives et pédagogiques en inclusion scolaire*, l'éducation inclusive est définie comme « un système qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité : enfants de rue, filles, groupes d'enfants appartenant à des minorités ethniques, handicapés, etc. Elle se rapporte à l'ensemble des mesures qu'un

établissement scolaire doit prendre pour être accessible à tous les enfants sur les plans : environnemental, comportemental, institutionnel, communicationnel, matériel, pédagogique, etc. » (MEMP, 2019, p. 9).

REPRÉSENTATION D'UNE CLASSE INCLUSIVE
(MEMP, 2018, p. 53)



REPRÉSENTATION D'UNE CLASSE NON-INCLUSIVE (CLASSE ORDINAIRE)
(MEMP, 2018, p. 53)



3. COMPRENDRE DES CONCEPTS RELATIFS AU REPÉRAGE DES ÉLÈVES RENCONTRANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE RÉOLUTION DE CES DIFFICULTÉS

3.1 La définition d'un(e) élève en difficulté(s) d'apprentissage

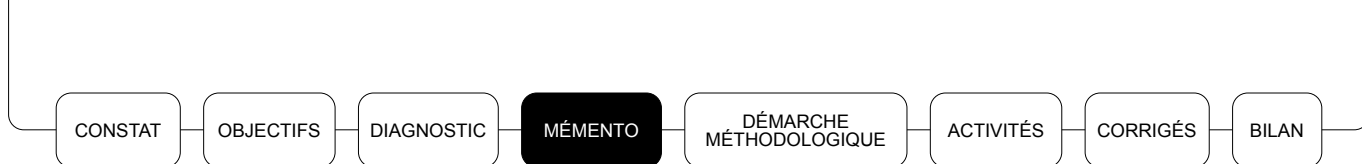
Un(e) élève en difficulté(s) d'apprentissage est un élève qui n'est pas en mesure – n'arrive pas, ne s'approprie pas, est empêché(e) –, sur un laps de temps plus ou moins long, d'entrer pleinement dans un apprentissage au regard des attendus visés. La difficulté scolaire s'exprime dans la classe et c'est dans la classe qu'elle doit être traitée en priorité. Dès qu'on externalise la prise en charge de la difficulté, on prend le risque d'une déconnexion entre les apprentissages quotidiens et ce qui est censé les améliorer.

Les difficultés d'apprentissage prennent parfois naissance à l'école, mais peuvent également être présentes bien avant le début de la scolarisation. Si elles sont à l'occasion liées à certaines caractéristiques de l'élève, elles sont souvent le résultat d'un processus qui commence tôt, dans la famille, et qui se poursuit à l'école. Par exemple, l'élève qui a été peu stimulé(e) relativement à l'oral ou à l'écrit est davantage susceptible d'éprouver des difficultés dans son parcours scolaire.

C'est au regard des compétences définies par les programmes d'études que se manifestent les difficultés d'apprentissage. Elles touchent plus particulièrement les compétences à lire, à communiquer oralement ou à écrire et à utiliser les mathématiques.

Les difficultés d'apprentissage sont généralement liées à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives et à bien exploiter certaines compétences transversales. Elles sont le plus souvent couplées avec certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire. Elles entraînent fréquemment un manque de motivation et une perte d'estime de soi. Elles découlent parfois de problèmes de comportement, mais peuvent aussi être à l'origine de ceux-ci.

Remarque : Il ne faut pas confondre « difficultés d'apprentissage » et « trouble d'apprentissage », ces deux expressions traitent des problématiques différentes. Le « trouble d'apprentissage » est un terme médical qui désigne un trouble permanent d'origine neurologique. Un trouble d'apprentissage correspond à une atteinte affectant une ou plusieurs fonctions neuropsychologiques, ce qui perturbe l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale. La « difficulté d'apprentissage », quant à elle, est temporaire. Cependant, elle peut être grave et durable en fonction de la situation de la personne affectée. Ils n'atteignent pas les fonctions cognitives, et les facteurs déclencheurs de ces difficultés sont souvent externes à la personne.



3.2 Les facteurs des difficultés d'apprentissage chez l'élève

Les sources des difficultés d'apprentissage chez un(e) élève sont d'ordre individuel, scolaire, familial et social.

■ Les facteurs individuels

L'état de santé, le profil cognitif, l'intérêt et la motivation, le profil affectif, le style et le rythme d'apprentissage, les aspects sensoriels ou moteurs, etc.

■ Les facteurs scolaires

Les pratiques pédagogiques, les gestes et postures professionnels, les perceptions et attentes de l'enseignant(e), les modes d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école, les relations interpersonnelles, etc.

■ Les facteurs familiaux et sociaux

Le niveau socioéconomique, la langue et la culture, le degré de scolarité, les pratiques éducatives, etc.

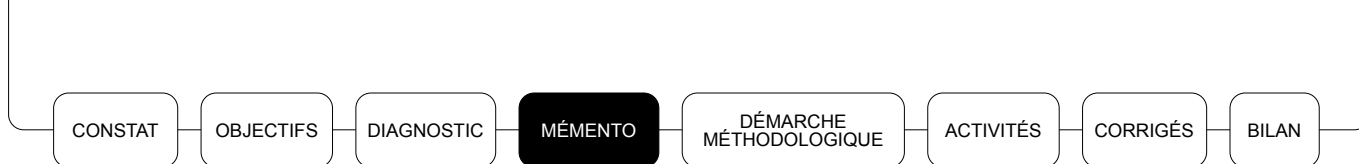
3.3 La compréhension des difficultés d'apprentissage chez l'élève

Les facteurs expliquant les difficultés d'apprentissage sont nombreux. Pour certains, ces difficultés proviennent de causes biologiques. Pour d'autres, les facteurs environnementaux (famille, école, milieu social et milieu culturel) jouent un rôle important.

Les façons d'expliquer les difficultés d'apprentissage ont une incidence sur les actions posées. Ainsi, les personnes qui conçoivent les difficultés d'apprentissage comme inhérentes à l'élève ont tendance à n'intervenir qu'auprès de ce dernier. En revanche, celles qui accordent à l'environnement une place importante sont portées à agir sur plusieurs éléments à la fois et à accentuer la prévention.

Un point de vue interactionnel est aujourd'hui privilégié. Ainsi, les difficultés d'apprentissage sont considérées comme la résultante des interactions entre les caractéristiques de l'élève, celles de sa famille, de son école et du milieu dans lequel il/elle vit.

Cette conception des difficultés d'apprentissage entraîne une vision plus systémique de l'intervention. Elle incite à considérer tout ce qui peut constituer une force ou représenter un obstacle à l'apprentissage. Elle amène ainsi à se questionner sur les caractéristiques personnelles de l'élève : « Quel est son profil comme apprenant(e) ? », « Où se situent ses forces ? dans ses relations avec les autres, en sciences, en arts... ? »



Elle entraîne également une analyse de ce qui se fait à l'école : « Comment cet(te) élève est-il/elle accompagné(e) dans sa progression ? », « Comment l'aide-t-on à faire valoir ses forces ? », « Lui offre-t-on une organisation centrée sur la réponse à ses besoins et l'intervention ou une organisation axée sur des règles plus normatives ? »

Elle amène enfin à s'interroger sur les facteurs familiaux et à établir un dialogue avec les parents de façon à bien cerner tout ce qui peut aider l'élève à apprendre.

3.4 L'observation-évaluation des élèves en situation d'apprentissage en classe

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), observer signifie porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'étude dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux le connaître. En se basant sur cette définition, observer une classe consiste à relever d'une manière systématique des faits reliés à la situation pédagogique (par exemple, les relations pédagogiques ou le niveau de connaissances des élèves) en vue d'une éventuelle intervention.

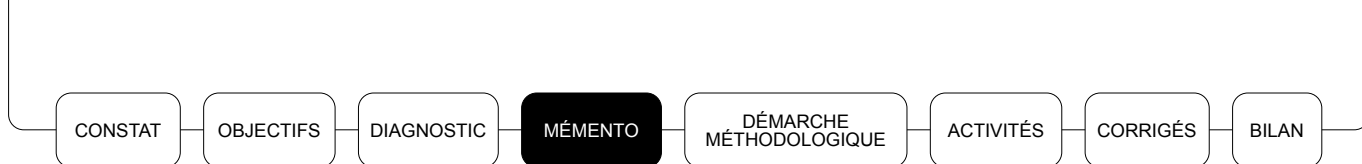
Selon Vivianne Bouysse, « l'évaluation, plus qu'une mesure, est un message ». Cette étape consiste à établir une connaissance très précise de la situation de l'élève. De cette connaissance découleront les différentes actions visant à l'accompagner durant sa scolarité. Cette évaluation positive est orientée vers la réussite de l'élève et fait d'abord ressortir ses forces, ses capacités, ses talents, points d'appuis essentiels pour un accompagnement le plus efficace et le plus efficient possible. Il s'agit de porter un regard bienveillant sur lui/elles, le regarder avant tout comme un(e) enfant. Cette évaluation repose sur une synthèse d'informations relevant de tous les acteur(trice)s concerné(e)s : parents et enseignant(e)s (titulaire de la classe, enseignant(e)s de l'école et directeur(trice) de l'école).

Dans la perspective d'une prise en charge des élèves qui rencontrent des difficultés, l'observation-évaluation des élèves et de leurs productions se centre sur l'analyse des erreurs et la compréhension des obstacles rencontrés afin de rechercher des stratégies d'aide. On parle alors « d'évaluation positive ».

3.5 L'accompagnement dans l'évaluation des apprentissages

3.5.1 Définition de l'évaluation

Pour De Ketele (Baillat *et al.*, 2008), évaluer signifie « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble (d'informations pertinentes, valides et fiables) et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision ». Selon Tyler (1942), « c'est une opération qui mesure l'écart entre un objectif prédéterminé que l'on poursuit et le résultat obtenu ».



En s'appuyant sur ces définitions, l'évaluation des apprentissages devra intervenir régulièrement pour apprécier le degré d'assimilation des notions enseignées par rapport aux objectifs pédagogiques poursuivis par l'enseignant(e).

3.5.2 Pourquoi accompagner les enseignant(e)s dans l'évaluation des apprentissages ?

L'évaluation est au cœur du processus d'apprentissage en ce sens qu'elle se fait avant, pendant et après les apprentissages. L'évaluation des apprentissages vise à recueillir des indices sur les acquis des élèves, à les analyser et à les interpréter. Elle permet de poser un jugement qualitatif ou quantitatif afin de prendre une décision sur la suite à donner.

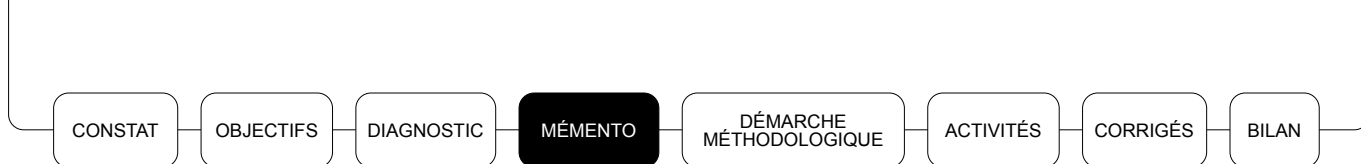
C'est pourquoi le/la directeur(trice) doit l'utiliser comme un outil de pilotage objectif pour donner plus de sens aux apprentissages et plus de visibilité aux élèves, aux familles et à l'institution scolaire. Le/La directeur(trice) doit donc aider les enseignant(e)s à :

- apprécier dans quelle mesure les savoirs et les compétences définis et précisés dans les programmes d'études sont acquis ;
- connaître quelles sont les réussites et les difficultés des élèves, leur importance et leur nature ;
- repérer les besoins d'aide et de remédiation des élèves.

3.5.3 Les composantes de l'accompagnement des évaluations

Pour jouer ce rôle d'accompagnement dans son école, le/la directeur (trice) doit :

- analyser les items d'évaluation, c'est-à-dire apprécier leur conformité aux programmes, à la progression, aux objectifs d'apprentissage visés et aux compétences souhaitées. Cette analyse suppose également qu'il/elle soit capable d'apprécier le dosage des items en fonction du niveau des acquis antérieurs des élèves et les critères d'évaluation ;
- analyser les résultats des acquis des élèves, c'est-à-dire apprécier le niveau réel d'acquisition scolaire des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, apprécier les progrès réalisés par les élèves par niveau, par discipline et par items, cibler les compétences acquises et non acquises par les élèves, identifier et catégoriser les erreurs afin de constituer des groupes de besoins. Une analyse bien faite lui permet de/d' :
 - apprécier la qualité des effets de l'enseignement dispensé dans les classes ;
 - disposer d'une cartographie des résultats des acquis des élèves pour soutenir les prises de décisions visant l'amélioration de la qualité des apprentissages ;
 - orienter les dispositifs d'accompagnement des enseignant(e)s et des élèves ;
 - mettre en place un dispositif de remédiation, afin de pallier les lacunes identifiées, dont on a dégagé les causes et les sources, construire un dispositif d'intervention qui permet de combler ces lacunes. Un dispositif de remédiation est plus large et



plus structuré qu'une action de remédiation, qui est isolée dans l'espace et dans le temps. Une action peut toucher une classe seulement, elle peut aussi ne concerner qu'un petit moment dans l'année. Le dispositif, lui, peut se rapporter à toute l'école, sur une période longue. Et surtout il est composé d'actions cohérentes entre elle ; c'est cette conjonction d'éléments qui produit les meilleurs effets dans une école.

La mise en place d'un dispositif de remédiation par l'équipe pédagogique repose sur :

- l'identification des erreurs ;
- l'analyse des causes ;
- la remédiation proprement dite par des moyens collectifs (pédagogie du groupe) ou individualisés (pédagogie différenciée).

3.5.4 Le statut de l'erreur dans l'apprentissage

Dans le modèle **transmissif**, l'erreur est perçue comme une faute du côté des élèves, pratiquement pas comme un échec du côté de l'enseignant(e). D'après ce modèle, les erreurs qui surviennent peuvent être évitées.

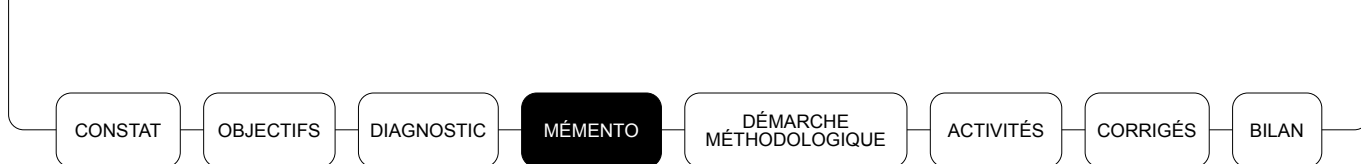
Dans le modèle **comportementaliste**, c'est un bogue à la charge du/de la concepteur(trice) de l'enseignement et de sa capacité à s'adapter au niveau réel des élèves. Il y a donc une remise en question de l'enseignant(e). Ce modèle est inspiré de la psychologie behavioriste où l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.

Le modèle **constructiviste** confère à l'erreur un statut plus positif : pour éradiquer les erreurs, il faut les laisser apparaître et les traiter. L'erreur constitue, pour l'enseignant(e), un indice important du savoir initial de l'élève. L'erreur est un indicateur du processus didactique de l'élève, des tâches intellectuelles qu'il/elle réalise et des obstacles qu'il/elle rencontre. Certaines réponses erronées, y compris le silence, témoignent de réels efforts intellectuels de l'élève pour adapter ses représentations d'un phénomène à une situation didactique nouvelle. Il n'y a pas d'apprentissage vrai sans tentative de tester, dans un cadre nouveau, des outils dont le caractère opératoire a été acquis dans un autre cadre. C'est l'approche actuellement développée.

3.5.5 Une typologie d'erreurs

James Reason (1990) a réalisé un classement, en distinguant trois grands types d'erreurs :

- Les erreurs fondées sur les règles : elles consistent en de mauvaises applications de règles dans la résolution d'un problème (employer le mauvais algorithme de résolution).
- Les erreurs fondées sur les connaissances : elles consistent en un mauvais usage des connaissances dans la résolution d'un problème.



- Les erreurs fondées sur les automatismes (ratés) : les actions s'écartent de l'intention poursuivie, à la suite de défaillances dans l'exécution (manque d'attention), le stockage (mémoire), ou encore suite à l'application d'un automatisme inadéquat (appuyer sur la mauvaise touche).

3.6 Le dispositif de l'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage

3.6.1 Se positionner comme accompagnateur³

Mettre en place un dispositif d'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage, c'est d'abord s'interroger sur ce qu'est l'aide à un(e) élève en difficulté, sur l'attitude et les démarches qu'il nous faut adopter pour être réellement « aidant ». L'aide ne s'improvise pas, elle demande réflexion, analyse et bienveillance.

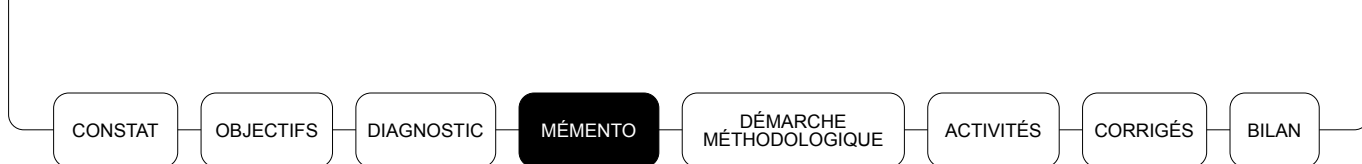
Aider un(e) élève en difficulté :

- c'est, d'abord, poser sur lui/elle un regard bienveillant. C'est le/la regarder avant tout, comme un(e) enfant qui a des difficultés à être élève, à apprendre, à se soumettre aux règles. C'est porter sur lui/elle un regard positif, favorable, et savoir lui faire confiance, sans confusion avec de la pitié ou de la complaisance. Notre attitude avec lui/elle sera alors le reflet de notre positionnement : accueil, ouverture, écoute. Nous serons d'autant plus aptes à pouvoir l'aider s'il/si elle ressent réellement une attitude bienveillante à son égard.
- c'est savoir qu'au-delà de la manifestation de ses difficultés, il/elle possède un réel potentiel de compétences qu'il/elle ne sait pas valoriser. Notre travail sera de l'aider à prendre conscience de ses savoirs et de ses savoir-faire. Ils serviront de tremplin pour avancer.
- c'est l'aider à prendre confiance en lui/elle, en le guidant sur la voie de la réussite.
- c'est savoir adopter la distance nécessaire à l'enseignement, à ne pas se laisser déstabiliser par les situations parfois insupportables de certain(e)s enfants très tôt bousculé(e)s par la vie.

Se positionner en tant que maître à l'écoute des élèves en difficulté, c'est savoir que malgré les difficultés de tous ordres, il existe des réponses pédagogiques qui peuvent réellement aider l'élève à progresser et à s'inscrire dans la réussite.

Au-delà du contenu pédagogique, l'enseignement exige de la part de l'enseignant(e) un engagement sincère, la conviction intime de se savoir capable d'accompagner un(e) élève dans la construction de sa personnalité, de ses apprentissages et de l'aider à grandir. C'est sans doute cela que l'on appelle la vocation mais, sans cet engagement, il ne peut y avoir d'enseignement véritable et épanouissant.

³ Voir Deman, 2011, pp. 14-15.



Cet engagement est d'autant plus fort quand il s'agit d'aider des élèves en difficulté. Il nous demande encore plus de disponibilité et de sincérité.

3.6.2 La différenciation comme dispositif d'accompagnement

La différenciation est une pratique pédagogique visant à organiser et à prendre en charge, dans le même temps, dans la classe, l'avancement de chaque élève. En fait, c'est un « enseignement axé sur les besoins des élèves » (Feyfant, 2016). Pour l'élève, l'apprentissage comporte des obstacles, des difficultés, des détours, des contournements, des risques. Pour ne pas être dévoré(e) ou enfermé(e) définitivement, soit pour réussir à l'école, être victorieux(euse), il lui faut franchir progressivement les obstacles, parce que selon Piaget, « apprendre, c'est franchir progressivement une série d'obstacles ».

En classe, les élèves, individuellement ou au sein de groupes, travaillent en même temps sur des tâches différentes adaptées à leurs besoins du moment. Ce mode de différenciation suppose que l'enseignant(e) ait auparavant identifié ces besoins (soit à l'aide d'évaluations diagnostiques, soit à l'issue de l'observation fine de ses élèves au travail) et ait conçu les situations d'apprentissage et les organisations de classe les mieux adaptées.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La présente démarche méthodologique a pour objectif de te proposer des gestes métier que tu vas utiliser pour être efficacement au service de l'accès et de la réussite de tous/toutes les élèves inscrits dans ton école.

Elle t'aidera à :

- adopter des comportements favorisant un bon accueil des élèves à l'école ;
- organiser la prise en charge des élèves en situation de vulnérabilité et de handicap ;
- mettre en place un dispositif de repérage des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et de résolution de ces difficultés chez tous/toutes les élèves.

1. COMMENT ADOPTER DES COMPORTEMENTS FAVORISANT UN BON ACCUEIL DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ?

Pour assurer un bon accueil et le maintien des apprenants à l'école, il te faut, en tant que directeur(trice) d'école, adopter des pratiques professionnelles qui serviront de modèles pour tes collaborateur(trice)s. Voici des situations et des gestes métier qui te permettront d'y arriver.

1.1 Le/La directeur(trice), modèle de ponctualité

La garantie du bon accueil des élèves exige d'abord de toi le respect strict des horaires d'arrivée à l'école. Tu es invité(e) ici à t'efforcer à venir à l'école avant l'heure : « au moins 15 minutes au moins avant le démarrage des activités pédagogiques » (ministère de l'enseignement primaire et secondaire, 2006, p. 11). Ce faisant, tu contrains positivement tes collaborateur(trice)s à suivre ton exemple et à être tôt à l'école pour accueillir les élèves.

1.2 Le recrutement des élèves

Comme de coutume depuis quelques années, tu es instruit(e), en tant que directeur(trice), pour organiser le recrutement des élèves pendant la période de la pré-rentrée. Pour ce faire, il est important de mettre en place un dispositif favorisant un bon accueil des parents et des nouveaux élèves. À cet effet, nous te proposons de/d' :

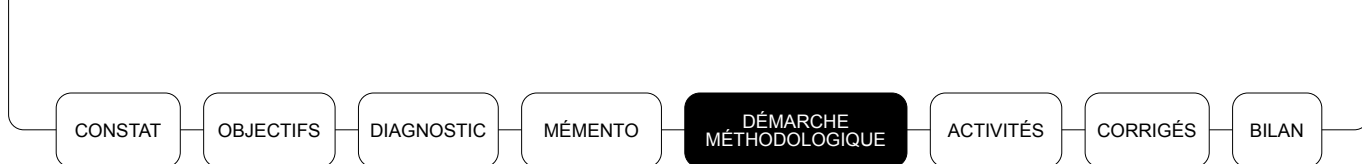
- aménager un cadre propre, aéré et bien décoré disposant de mobiliers en nombre suffisant pour recevoir les visiteurs ;
- organiser la file d'attente et si nécessaire installer un affichage à l'entrée et dans l'école, utile pour les nouveaux parents ;
- recevoir les parents avec un sourire bienveillant ;
- féliciter chaleureusement l'élève et ses parents pour avoir accepté venir à l'école et surtout dans « votre école » ;
- mettre en confiance les nouveaux parents en leur demandant s'ils ont d'autres enfants plus jeunes non encore scolarisés ou d'autres plus grands. Tu peux leur indiquer que tu seras toujours disponible s'ils ont des questions ou des préoccupations. Si tu as institué une permanence pour recevoir les parents, tu peux les informer du créneau horaire (par exemple, tous les jeudis de 16 h 30 à 18 h) ;
- mettre en confiance le/la nouvel(le) élève en établissant le contact avec lui/elle par de petits questionnements sur sa personne et ses loisirs (« Bonjour, comment t'appelles-tu ? », « Ton sac est très joli ! », « Tu aimes manger quoi ? », « À quels jeux adores-tu jouer ? », « Qu'est-ce que tu aimes apprendre à l'école ? »...) ;
- Présenter brièvement à l'élève et à ses parents, s'ils sont nouveaux, les avantages que procure la vie dans ton école. Tu peux aussi présenter les résultats et les performances de ton école (s'ils sont satisfaisants).

N'oublie pas, pour les nouvelles familles, on ne peut jamais faire deux fois « la première impression ».

1.3 L'aménagement de l'environnement scolaire

Pour favoriser un bon accueil des élèves, tu dois, en tant que directeur(trice), veiller à avoir en permanence un cadre de travail et ses environs bien aménagés. Dans ce sens, tu :

- fais assurer la propreté permanente du domaine de l'école et ses environs immédiats (désherbage, balayage...) ;
- peux faire installer des poubelles dans les salles de classe et dans la cour ;
- dotes dans la mesure du possible la cour de l'école d'arbres à ombrage et d'installations de jeux individuels et collectifs ;
- peux aussi faire installer des points d'eau à boire et des dispositifs de lavage de mains ;
- fais installer des lieux d'aisance (latrines et urinoirs) répartis par sexe et maintenus toujours propres, d'accès facile et situés dans un endroit bien protégé ;
- fais aménager des parterres de fleurs devant chaque salle de classe ;
- incites enfin chaque enseignant(e) à embellir l'intérieur de sa classe par de belles gravures éducatives et tous autres objets décoratifs.



Dans le paragraphe 3 de la séquence 1 du livret 2, tu trouveras des modalités pour impliquer les membres de la communauté éducative dans l'entretien de l'environnement de l'école.

1.4 L'accueil au quotidien

Après la prise de toutes les dispositions environnementales et le recrutement des élèves, tu auras à développer et à faire développer au quotidien chez tes collaborateur(trice)s certains comportements et attitudes pouvant leur permettre de mettre à l'aise les élèves lors de leur accueil à l'école. Il s'agira, par exemple, de/d' :

- présenter un visage rayonnant et souriant ;
- répondre avec bienveillance et affection aux salutations des élèves ;
- faire recours à la langue du milieu pour communiquer avec l'élève accueilli(e) ;
- prendre quelques secondes pour échanger, sur un ton apaisant, avec les élèves qui te semblent soucieux(euses) afin de t'enquérir des problèmes qu'ils/elles peuvent avoir ;
- questionner brièvement certains enfants sur l'évolution de leur apprentissage ;
- organiser par moments, en fonction du temps disponible, de petits jeux auxquels tu participes activement ;
- promouvoir une approche inclusive pour développer le vivre-ensemble et le respect mutuel au-delà des différences d'origine, de religion, de sexe, de conditions sociales...

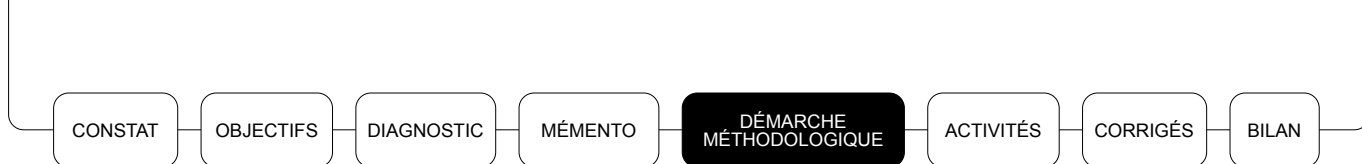
Pour que ces gestes favorables à un bon accueil soient une réalité dans tout ton établissement, tu veilles à en faire prendre conscience à tes collaborateur(trice)s en vue d'une mise en œuvre au profit des élèves.

Enfin, le suivi de la présence des élèves dans l'enceinte de l'école participe également au bon accueil à l'école. À cet effet, tu peux mettre en place un moyen te permettant d'avoir un regard sur les déplacements de tous/toutes les élèves dans l'enceinte de l'école. Il s'agira par exemple de circuler par moments dans l'enceinte de l'école avec un air bienveillant et non d'adopter l'attitude d'un gendarme en quête d'un fautif. Être fréquemment présent à l'entrée, à la sortie et durant les récréations constitue un bon moyen pour apprécier le climat scolaire. Ce faisant, tu développes aussi chez les élèves le sentiment de sécurité et par conséquent le plaisir d'être à l'école.

1.5 Les relations avec les parents d'élèves

L'école est la seconde famille des enfants qui y sont inscrit(e)s. Pour assurer une certaine continuité du bon accueil des élèves et leur maintien, l'école et la famille doivent se donner la main.

En tant que directeur(trice), tu travailles à établir une relation fonctionnelle entre l'école et la famille. Dans le cadre du bon accueil des élèves, tu peux par exemple inviter chaque collaborateur(trice) à échanger avec les parents d'élèves sur les particularités



caractérielles de leur enfant afin de mieux les connaître. Tu peux faire réaliser et entretenir ces échanges à l'école ou au domicile des enfants lors d'une visite aux parents.

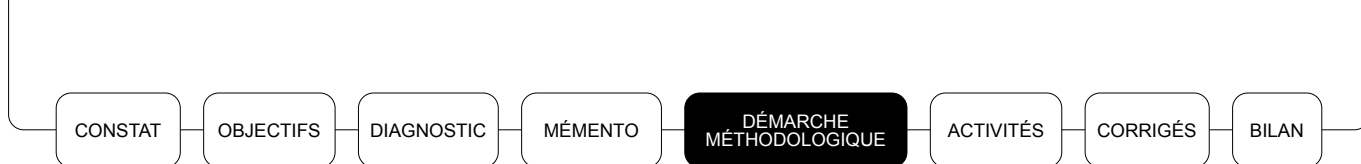
Outre la rencontre avec les parents lors de l'inscription exposée plus haut, tu peux :

- organiser une réunion d'accueil spécifique pour les nouvelles familles du CI. Lors de celle-ci, tu pourras présenter l'école, faire une visite des locaux, présenter le règlement intérieur et la charte de l'école s'il y en a une ;
- transmettre aux familles une note expliquant que l'équipe pédagogique est disponible pour rencontrer les familles comme celles-ci peuvent solliciter un entretien avec l'enseignant de leur enfant ou avec toi-même ;
- proposer à tes adjoint(e)s de faire une réunion de rentrée pour les parents de leurs élèves à la fin d'une journée, quelques temps après la rentrée. Lors de celle-ci, l'enseignant(e) pourra décrire les principaux apprentissages au programme de l'année, l'emploi du temps de la semaine, l'organisation d'une séance d'apprentissage, les outils de travail des élèves, le travail que doivent effectuer les élèves à la maison et les supports de correspondance enseignant-famille, éventuellement la charte de la classe si elle a été élaborée (voir livret 3, séquence 1) et répondre aux préoccupations des parents ;
- proposer à tes adjoint(e)s de les accompagner pour recevoir les parents d'un(e) élève qui rencontre des difficultés dans sa scolarité, qu'elles soient de nature sociale, médicale, psychologique ou autre.

2. ORGANISER LA PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES EN SITUATIONS DE VULNÉRABILITÉ POUR DES RAISONS LIÉES AU GENRE ET DES ENFANTS HANDICAPÉ(E)S

Comme le dispose l'article 7 de la loi n° 2015-08 du 15 décembre 2015 portant Code de l'enfant en République du Bénin, « [t]out enfant a le droit de jouir de tous les droits et libertés reconnus et garantis par la présente loi et a notamment droit à un traitement égal en matière de services, de biens ou de prestations, sans discrimination fondée sur la race, l'origine, le groupe ethnique, l'origine sociale ou nationale, le sexe, la langue, la religion, l'appartenance politique ou autre opinion, la fortune, la naissance, le handicap, la situation familiale ou autre statut ; sans distinction du même ordre pour ses parents ou des membres de sa famille ou de son tuteur ».

À ce titre, la réussite de tous/toutes les élèves d'une école, sans distinction doit être le souci permanent d'un(e) bon(ne) directeur(trice). Et pour parvenir à ce résultat, en tant que directeur(trice), tu auras à faire adopter à tes collaborateur(trice)s, des gestes métier en vue d'organiser une bonne prise en charge de certain(e)s de leurs apprenant(e)s en situation de vulnérabilité, entre autres pour des raisons liées au genre. Tu vas notamment les amener à se pencher de façon professionnelle et bienveillante sur les enfants handicapé(e)s dont l'expression des besoins est frappante.



2.1 Organisation de la prise en charge des apprenant(e)s afin qu'ils/elles ne soient pas vulnérables pour des raisons liées au genre

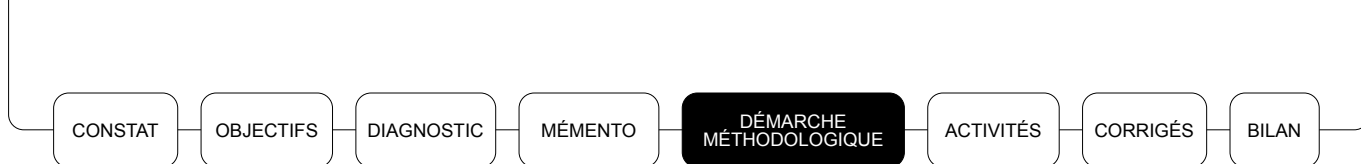
Pour amener tes collaborateur(trice)s à organiser une bonne prise en charge des enfants vulnérables surtout liés au genre, tu pourras :

- évaluer l'égalité d'accès aux apprentissages des filles et des garçons dans les cours ;
- prévoir et effectuer des visites te permettant aussi d'accompagner tes collaborateurs dans une amélioration de pratiques professionnelles sur la problématique.

2.1.1 Comment évaluer l'égalité d'accès aux apprentissages des filles et des garçons de façon équitable

Tu auras à vérifier :

- L'aménagement de la salle de classe : la disposition du mobilier, la répartition des apprenant(e)s (filles et garçons) par groupes peut influencer positivement ou négativement sur les processus pédagogiques. Par exemple, une disposition de la salle de classe doit favoriser la participation aussi bien des filles que des garçons ; une disposition qui motive les filles à prendre facilement la parole et à surmonter leur timidité ; des agencements, des supports visuels affichés aux murs véhiculant des messages respectueux du genre.
- Le matériel éducatif et pédagogique : généralement, les enseignant(e)s appliquent une didactique qui ne donne pas de chances égales aux filles et aux garçons. Ils/Elles font parfois usage de matériels didactiques qui perpétuent des stéréotypes à caractère sexiste. À ce titre, beaucoup de manuels scolaires et didactiques renforcent « les attitudes et croyances » selon lesquelles les garçons sont supérieurs aux filles. C'est pour cela que en tant que directeur(trice), tu veilleras à tous ces aspects qui dégradent la petite fille, qui déjà dans une situation de vulnérabilité, se voit encore marginalisée si tout doit être pratiquement fait par les garçons et seules quelques activités sont dévolues aux filles, traitées de sexe faible.
- La préparation des séquences de classe : elle doit permettre à tous les élèves filles et garçons de participer au processus d'apprentissage. Lors de l'attribution des tâches/rôles, il faut tenir compte des chances égales à assumer les responsabilités par l'un(e) et l'autre. Tu dois t'assurer que l'évaluation formative s'adresse aussi bien aux garçons qu'aux filles.
- Le langage employé par l'enseignant(e) : la langue étant un outil de communication qui révèle nos pensées et croyances, il convient de l'utiliser à bon escient. Une expression mal employée peut véhiculer des messages négatifs et ainsi compromettre l'apprentissage. Un langage de classe respectueux du genre traite les garçons et les filles en « partenaires égaux » et favorise un climat d'apprentissage convivial pour tous.



- L'interaction en classe constitue un autre élément important, en ce qui concerne le processus pédagogique (cf. paragraphe 2.7 du mémento de la séquence 1 de ce livret, page 30). Il est donc important de créer et de maintenir un environnement convivial pour l'apprentissage en promouvant une interaction entre apprenant(e)s de différents sexes. La présentation de l'enseignant(e), son apparence et ses manières de faire ont un impact considérable sur les processus pédagogiques. De plus, le fait de savoir que chaque apprenant(e) vient en classe avec son individualité est d'une grande utilité dans l'établissement de relations empreintes de sensibilité de genre au niveau de la classe. L'enseignant(e) doit éliminer de son langage tout propos insultant et à connotation sexiste ; interdire de tels propos à l'ensemble de ses apprenant(e)s également⁴.

2.1.2 Comment prévoir et effectuer des visites de classe afin d'accompagner tes collaborateur(trice)s dans une amélioration de pratiques professionnelles sur la pratique du genre

En tant que directeur(trice) d'une école, pour faire évoluer les pratiques professionnelles de tes collaborateur(trice)s, un levier important s'inscrit dans les visites que tu effectues à leur endroit en situation de classe. Celles-ci te permettent de les accompagner dans une amélioration de pratiques professionnelles et d'évaluer l'égalité d'accès aux apprentissages des filles et des garçons dans ton école. Voici une démarche pour organiser et effectuer tes visites.

❶ Avant la visite

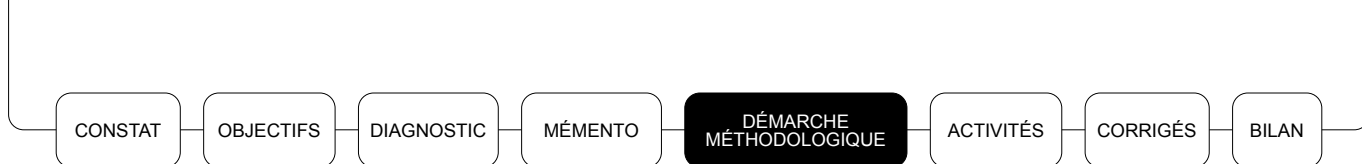
Il te faut fixer les objectifs de ta visite. Ainsi, tu peux vouloir :

- établir un diagnostic des compétences professionnelles relativement à cette problématique du genre ;
- recueillir les besoins de formation sur cette problématique ;
- corriger des insuffisances dans la pratique professionnelle ;
- évaluer l'égalité de traitement des filles et des garçons dans l'enseignement dispensé ;
- évaluer les rapports, la coopération, les interactions entre les filles et les garçons durant les apprentissages ;
- évaluer une éventuelle différence de performance des filles et des garçons dans les apprentissages ;
- etc.

Tu gagneras en efficacité si tu te munis de grilles d'observation dont les items prennent en compte tes objectifs. Tu pourrais en concevoir une ou en adapter une déjà existante et il serait souhaitable que tu la partages avec tes collaborateur(trice)s. Nous te proposons des items ci-dessous comme éléments constitutifs de l'éventuelle grille.

ASSURER L'ACCÈS, LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE DE TOUS/TOUTES LES APPRENANT(E)S

⁴ Sources : Les pratiques de genres en salle de classe, Projet EduFI-Atacora, PLAN International.



② Observation de la préparation

Voici une liste non exhaustive d'items d'observation de la préparation :

- L'absence de stéréotypes dans les supports d'apprentissage ;
- L'usage d'un langage inclusif dans les supports d'apprentissage ;
- L'équilibre des personnages hommes/femmes dans les textes, images et photos utilisés ;
- La prévision d'une observation/évaluation pour repérer d'éventuelles difficultés d'apprentissage ;
- La prévision des modalités pour les gérer ;
- La préparation du matériel didactique en tenant compte des objectifs et de la dimension genre ;
- La prévision d'activités d'évaluation pertinentes non discriminantes (fille/garçon, en réussite/en difficulté) ;
- La planification cohérente de la démarche didactique ;
- Le soin de la préparation.

③ Observation de l'intervention pédagogique et de la gestion de la classe

Voici une liste non exhaustive d'items d'observation :

- La pertinence de l'aménagement de la classe en fonction des activités et favorisant une mixité réelle ;
- La clarté et la concision des consignes de travail et d'organisation favorisant notamment la coopération fille/garçon ;
- La qualité du langage de l'enseignant(e) : propos inclusifs et respectueux, non discriminants ;
- La vérification des prérequis des élèves (filles et garçons) ;
- La démarche choisie et la conduite de l'enseignant(e) suscitent la même motivation chez les filles et les garçons ;
- Les situations d'apprentissage favorisent une participation identique des filles et des garçons ;
- La variété des stratégies d'enseignement-apprentissage ;
- La maîtrise par l'enseignant(e) des contenus des disciplines enseignées ;
- L'implication et la participation de l'ensemble des élèves (garçons comme filles) dans l'apprentissage ;
- L'action de l'enseignant(e) vis-à-vis des élèves garçons et filles silencieux (timides) ;
- La prise en charge non discriminante des élèves filles et garçons qui rencontrent des difficultés ;

- Les interactions élève-enseignant(e), enseignant(e)-élèves et élèves-élèves équilibrées, respectueuses et non discriminantes selon le sexe ;
- L'utilisation et l'exploitation du matériel didactique sensible au genre ;
- La gestion des facteurs humains qui perturbent la classe, sans référence à des préjugés sexistes.

Quelques conseils pour débiter ta visite

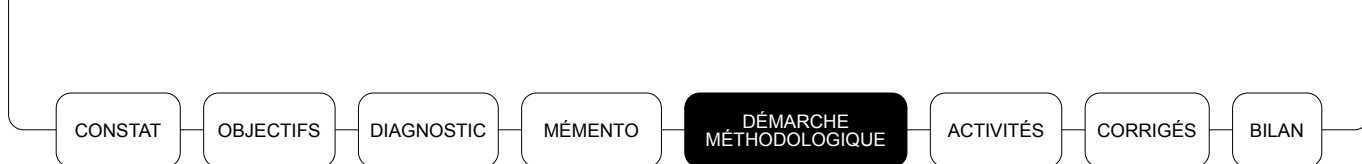
Il est souhaitable que tu :

- maîtrises le contenu des leçons ;
- maîtrises les supports utilisés ;
- mettes l'enseignant et les apprenants en confiance ;
- t'enquiers de ses difficultés dans la préparation de la leçon ;
- laisses l'enseignant(e) expliquer ce qu'il/elle compte faire ;
- explicites l'objectif de l'observation ;
- demandes à l'enseignant(e) s'il/si elle a des questions ;
- expliques à l'enseignant(e) ton modus operandi (attitudes dans la classe, prise de notes, déplacements, regard porté sur le travail de certain(e)s élèves) ;
- annonces à l'enseignant(e) l'entretien qui sera mené après sa prestation ;
- conduises cette discussion, de préférence, juste après la leçon.

4 Pendant la visite

Il faut essayer de/d' :

- arriver avant le début de la leçon pour ne perturber ni l'enseignant (e) ni les élèves ;
- saluer la classe et de prendre le registre d'appel journalier avant d'aller t'asseoir au fond de la classe ;
- vérifier que le registre d'appel journalier est bien renseigné ; comparer le taux d'absence des filles et des garçons ; repérer si certaines filles (ou certains garçons) ont une fréquentation irrégulière ;
- suivre sa prestation dans le silence, sans aucune intervention en évitant de perturber ; cependant, tu peux te déplacer à certains moments du cours pour observer de temps en temps les cahiers/ardoises des élèves ou écouter les échanges filles/garçons au sein des groupes ;
- relever les points positifs mais aussi les points à améliorer pour un enseignement-apprentissage qui assure une égalité de scolarité filles/garçons ;



- échanger, à la sortie, avec quelques élèves notamment certaines filles ou certains garçons qui te semblent rencontrer des difficultés ;
- noter sur ton cahier de visites toutes les observations et les remarques pendant la prestation. Tu feras ensuite le tri.

⑤ Après la visite (l'entretien)

Tout entretien est préparé à l'avance. Pour cela, tu dois :

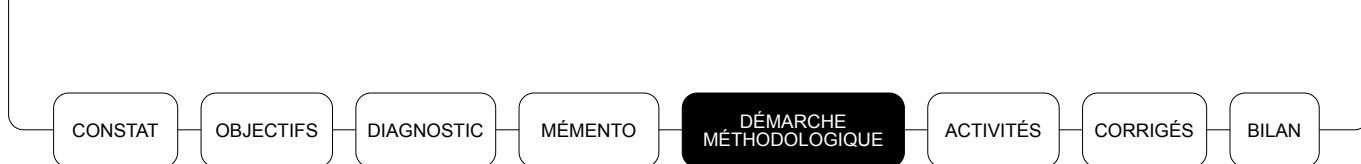
- mettre de l'ordre dans tes notes en distinguant ce qui relève de l'objectif qui a motivé ta visite de ce qui relève d'autres points (constat d'insuffisances dont la correction améliorerait la prise en compte de l'égalité des filles et des garçons mais qui feront l'objet d'un suivi ultérieur) ;
- veiller à relever aussi les réussites que tu aborderas avant les insuffisances ;
- ordonner l'entretien en catégorisant et en hiérarchisant un maximum de trois points à aborder ;
- éviter de te disperser.

Pour mener l'entretien, tu :

- accueilles l'enseignant(e), de préférence dans sa classe avec sympathie et courtoisie, lorsque les enfants ne sont plus là ;
- adoptes une posture d'accompagnateur, c'est-à-dire, tu t'assois au même niveau, pas de dominant, ni de dominé ;
- évites de l'incriminer ou de l'accuser, voire de le juger, car tu es un accompagnateur, pas un juge, ni un censeur.

Dans la mesure du possible, tu :

- conduis l'enseignant(e) à une autoanalyse : tu peux lui demander « sa lecture » de sa prestation, son ressenti à la fin de la séquence. Au cours de son récit, tu pourras valoriser les éléments pertinents de sa conduite, au regard de l'équité filles/garçons, que tu as relevés ;
- parles en premier lieu de ce qu'ont fait ou vécu les élèves, notamment les filles, en t'appuyant sur des observations précises dans leurs productions (orales et/ou écrites) et leurs comportements ;
- portes ton échange sur ce qui s'est passé pour les élèves, notamment les filles, plutôt que sur la prestation de l'enseignant(e), il ne se sentira pas remis en cause. Tu peux aussi l'interroger sur une représentation d'un objet pédagogique contenant de stéréotypes ;
- laisses du temps à l'enseignant(e) pour prendre conscience des insuffisances de sa prestation pour plus d'égalité filles/garçons ;



- aides l'enseignant(e) à concevoir de nouvelles façons d'assurer la prestation. Tu peux lui en proposer si nécessaire ;
- laisses à l'enseignant(e) l'initiative de décider de comment construire ses nouvelles compétences.

⑥ Poursuivre l'accompagnement

- Essaie d'être plus vigilant(e) lors du contrôle de ses documents pédagogiques afin de t'assurer de l'impact de ta visite et de l'entretien sur ses pratiques professionnelles ;
- Organise une prochaine visite pour contrôler les acquis ;
- Observe les productions et les comportements des élèves (un regard régulier sur les cahiers de devoirs de quelques élèves, sur les comportements dans la cour et aux entrées/sorties de classe).

2.1.3 Quelles attitudes l'enseignant(e) adopte-t-il/elle vis-à-vis des élèves handicapés

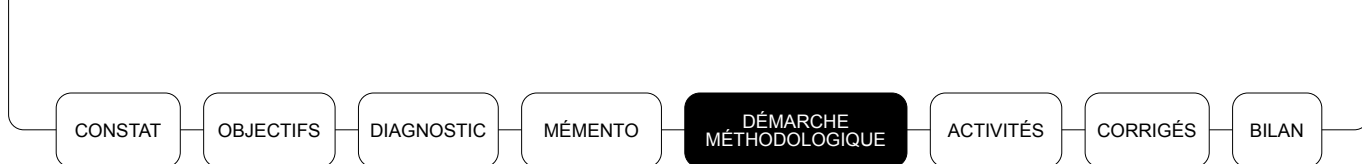
Cette partie t'aidera à faire repérer, dans un premier temps, par tes collaborateurs les apprenant(e)s à besoins spécifiques et, dans un second temps, leur accorder de l'importance lors du déroulement des séquences de classe.

■ Comment repérer les élèves à besoins spécifiques

Dans certaines écoles, lors de l'inscription de l'élève, les parents signalent la situation spécifique de leur enfant. Celle-ci a été précédemment détectée et évaluée. En revanche, dans d'autres cas, c'est à l'école que se révèlent les besoins spécifiques de l'enfant. En général, l'enseignant(e) constate que l'élève rencontre des difficultés particulières dans ses apprentissages.

L'observation attentive des enfants et de leurs comportements en classe peuvent permettre à l'enseignant(e) de détecter des signes de déficiences chez ces dernier(ère)s. Par exemple, un(e) enfant qui demande à chaque fois à ses camarades de lui répéter ce que l'enseignant(e) a dit ou quelles sont les consignes, souffre probablement d'une déficience auditive. De la même sorte, un(e) enfant qui copie tout le temps sur ses camarades ou qui a besoin de se rapprocher du tableau pour recopier ce qui y est écrit présente peut-être des signes de déficience visuelle. L'enseignant(e) doit faire attention à de telles attitudes.

Dans ce cas, il est très utile d'engager une évaluation et une investigation croisée. Un(e) conseiller(ère) pédagogique ou toi-même peut aller observer l'élève durant les enseignements-apprentissages. Bien sûr, cette visite d'observation sera présentée comme une visite de toute la classe. Si les doutes concernent un domaine particulier (vision, audition, langage...) et si c'est possible, l'examen par un personnel spécialisé est nécessaire.



Cet examen doit conduire à déterminer les incapacités motrices, sensorielles, cognitives de l'élève. Voici quelques exemples :

► **Assita**

Après plusieurs redoublements, Assita étudie à présent en classe de CM2. Elle rencontre des difficultés à écrire correctement. Elle peut produire des textes simples et effectuer des opérations simples, mais elle a du mal à résoudre de petits problèmes mathématiques. Durant la classe, elle se lève et se déplace. Son temps de concentration est très court dans la journée. Les autres élèves sont méchants avec Assita et la traitent d'idiote. Assita pleure souvent.

À partir de ces constats, il est légitime de s'interroger sur les capacités cognitives de Assita.

► **Sunday**

Sunday ne peut pas marcher facilement. C'est difficile pour lui de tenir des choses avec ses mains, comme un crayon. Il est difficile de le comprendre quand il parle. Cependant, il entend très bien ce que les autres lui disent. Il a 12 ans et est toujours en CE2. Il peut lire mais s'énerve parce qu'il est très lent. En maths, à l'oral notamment, il est très fort. Il reste dans la classe durant la récréation.

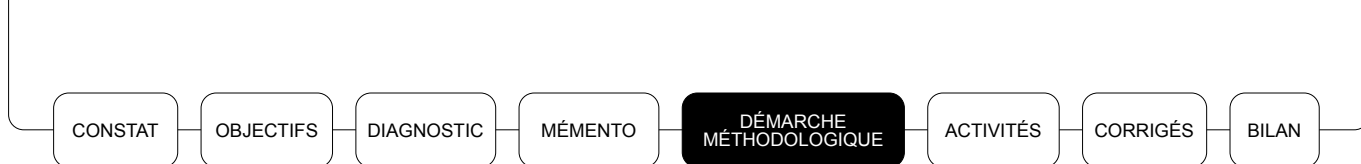
Il est possible que Sunday soit gêné par une dyspraxie ; c'est un trouble du mouvement qui entraîne une incapacité totale ou partielle à automatiser et planifier les gestes, et qui touche spécifiquement les enfants, sans pour autant qu'ils/elles présentent de troubles moteurs ou un déficit intellectuel.

► **Abran**

Abran a 11 ans et est inscrite en CM2. Elle a eu la polio quand elle avait deux ans. Sa jambe droite est maintenant plus courte que la gauche. Elle se déplace avec une béquille. Elle est dans le fond de la classe. Il est difficile pour elle de rentrer et sortir de la classe. Elle reste dans la classe durant la récréation. Elle est très intelligente et a de bons résultats scolaires.

Abran a manifestement une déficience motrice.

Attention ! L'acceptation par les parents d'un handicap chez leur enfant est une épreuve très douloureuse. Bien souvent, ils ont du mal à l'accepter. Si tu es toi-même parent, tu dois comprendre la souffrance que peut constituer la prise de conscience que son enfant « n'est pas comme les autres ». Avec l'enseignant(e), si possible aidé(e)s par des professionnels, il vous faudra beaucoup de compassion et de patience pour accompagner les parents dans cette épreuve et reconstruire des perspectives positives de scolarité pour ce jeune.



■ Comment développer une prise en charge adaptée pour les élèves handicapés

Lorsqu'une déficience apparaît chez un élève, il est nécessaire de rechercher pour lui des modalités de travail propres à réduire l'impact de celle-ci sur ses apprentissages.

Pour cela, avec l'enseignant(e), tu peux :

- travailler avec la famille, elle connaît son enfant et peut indiquer beaucoup de stratégies de compensation déjà développées à la maison ;
- dialoguer avec l'enfant qui peut exprimer ses besoins et ses souhaits. Les jeunes concernés sont souvent très aptes à imaginer des stratégies de contournement de leurs difficultés ;
- essayer différentes réponses que tu peux élaborer avec les autres enseignants de l'école. Par exemple, pour un(e) enfant qui a une déficience visuelle, outre le rapprocher du tableau, on peut lui adjoindre un tuteur qui lui lit à voix basse ce qui est écrit au tableau (on peut changer de tuteur régulièrement pour impliquer plusieurs camarades) ;
- rechercher sur Internet des modalités de réponses ;
- solliciter l'aide de professionnels pour des conseils, s'il en existe à proximité ;
- solliciter l'accompagnement des ONG telles Handicap International.

2.2 Comment repérer les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et mettre en place un dispositif de remédiation pour les élèves concerné(e)s

Après avoir adopté des comportements favorisant un bon accueil des apprenant(e)s à l'école et mis en place une bonne organisation pour le déroulement des activités pédagogiques par tes collaborateur(trice)s, tu pourras les aider à repérer les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et mettre en place un dispositif de résolution des difficultés d'apprentissage de tous les apprenants.

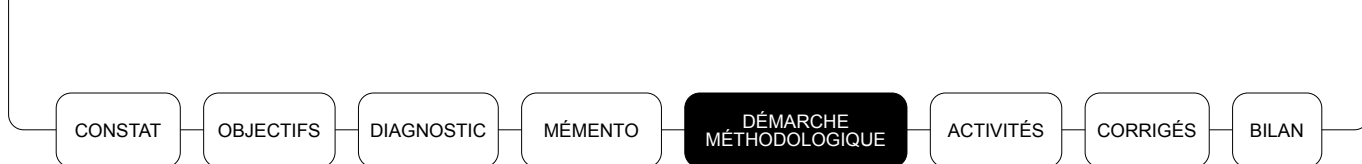
■ Repérer les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage

Pour repérer les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, en tant que directeur (trice) d'école, tu peux utiliser les deux moyens suivants :

- L'observation des élèves en situation d'apprentissage en classe ;
- L'analyse des productions écrites et des résultats de l'évaluation de leurs apprentissages.

■ L'observation des élèves en situation d'apprentissage en classe

Parmi les activités pédagogiques, l'observation d'une classe est un élément-clé qui permet au/à la directeur(trice) d'école de diagnostiquer les pratiques pédagogiques en vue de déceler, d'une part, les forces et faiblesses de ses collaborateurs et, d'autre part,



les lacunes des élèves et d’y remédier. Tu es donc tenu(e) d’observer et d’analyser le déroulement des activités pédagogiques dans une classe et de donner au titulaire de la classe des conseils appropriés. Au cours d’une visite de classe, tu dois avoir une attitude collaborative. Une grille d’observation est nécessaire pour ce faire. Observer une classe, c’est d’abord et avant tout observer les apprentissages des élèves, au regard des objectifs fixés par les programmes d’études. Il s’agit d’observer ce qu’ils/elles font, ce qu’ils/elles apprennent et ce qu’ils/elles savent finalement. Le résultat des apprentissages doit être ton premier souci.

■ L’analyse des résultats de l’évaluation des apprentissages des élèves

En tant que directeur(trice) d’école, tu devras instruire tes collaborateur(trice)s dans le sens que l’évaluation des apprentissages intervienne régulièrement pour apprécier le degré d’assimilation des notions enseignées par rapport aux objectifs pédagogiques poursuivis par les programmes d’études.

Pour accompagner tes collaborateur(trice)s, tu devras nécessairement t’arrêter pour évaluer et apprécier les degrés d’acquisition des notions en cours d’apprentissage (évaluation formative), après l’apprentissage (évaluation sommative ou finale) ou avant l’apprentissage (évaluation diagnostique). Il s’agit de développer une « évaluation positive », c’est-à-dire une observation et une investigation cherchant à repérer d’abord les réussites (les points forts, les points d’assurance) puis les erreurs des apprenant(e)s pour comprendre la nature des difficultés et les obstacles à l’apprentissage qui les arrêtent afin de concevoir des modalités de remédiation.

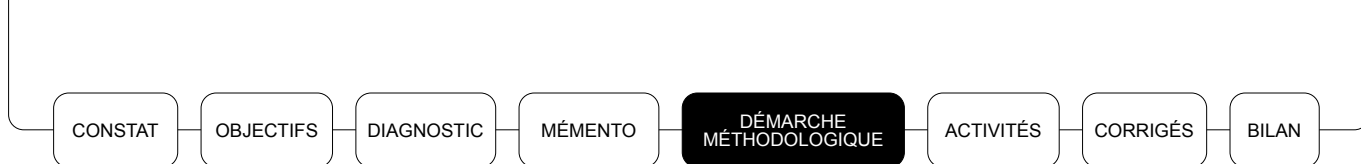
Dans cette perspective, vous pouvez, l’enseignant(e) et toi :

- analyser les productions écrites des élèves concernés : sur leurs cahiers ou sur leurs ardoises ;
- analyser aussi les productions éphémères des élèves : ce qu’ils/elles disent, ce qu’ils/elles font ;
- interroger l’élève pour lui demander comment il/elle a procédé, quelle fut sa démarche. Il vous faudra parfois l’aider à trouver ses mots pour le dire ;
- interroger l’élève pour lui demander pourquoi il/elle a procédé ainsi. Ici aussi, il vous faudra parfois l’aider à trouver ses mots pour le dire.

Cette « lecture » de ce qui se passe pour l’enfant peut vous permettre de saisir les points de blocage et d’imaginer une stratégie pédagogique pour aider l’enfant à surmonter les obstacles.

Par exemple, sur une addition avec retenue posée en colonnes, les erreurs peuvent être :

- un calcul de la gauche vers la droite ;
- un mauvais alignement des chiffres (unités sous unités...);



- une mauvaise connaissance de tables d’addition ;
- une mauvaise compréhension de la numération : la retenue est à ajouter aux nombres de rang supérieur ;
- une mauvaise notation ou un oubli de la retenue ;
- un mauvais transfert de la retenue.

Dans cette activité d’analyse des résultats de l’évaluation des apprentissages, tu devras chercher à identifier les erreurs récurrentes chez les élèves, après l’administration des épreuves. La démarche consiste à conduire les enseignant(e)s à :

- corriger les réponses des élèves à l’aide de la grille de correction établie à cet effet ;
- relever dans chaque épreuve, item par item, les bonnes et les mauvaises réponses en confrontant ce qui est attendu et ce qui est réellement fait ;
- déterminer, dans chaque épreuve, les items les plus réussis et les items les moins réussis ;
- identifier pour chaque élève les items les moins réussis.

2.3 Mettre en place un dispositif de résolution des difficultés d’apprentissage de tous/toutes les élèves

La mise en place d’un dispositif de résolution des difficultés d’apprentissage de l’ensemble des apprenant(e)s peut se faire en suivant les étapes suivantes :

- ❶ La catégorisation des erreurs commises par les élèves ;
- ❷ L’adoption des approches de résolution ;
- ❸ La prévention des difficultés d’apprentissage des élèves .

2.3.1 La catégorisation des erreurs commises par les élèves

Ceci est un exercice très difficile en pratique. Les causes d’erreur sont souvent multiples et complexes. Néanmoins, la démarche suivante est proposée pour que tu essaies de catégoriser les erreurs commises par les élèves.

Après l’identification des items les moins réussis et leurs auteur(e)s (les élèves), tu amèneras les enseignant(e)s à :

- regrouper les erreurs selon les objectifs et les compétences ;
- formuler des hypothèses relatives aux origines des difficultés rencontrées ;
- catégoriser les erreurs selon les hypothèses retenues (les difficultés peuvent relever de la consigne, des conditions d’administration, des connaissances, des productions des élèves, etc.).

Exemple de catégorisation

Après une leçon sur l'adjectif qualificatif, un enseignant propose à ses élèves du CE2 l'exercice ci-dessous :

Soulignez les adjectifs qualificatifs contenus dans ce texte :

Ma tante paternelle est belle et vit avec mes parents. C'est une femme qui a des cheveux blancs mais ses jambes sont solides. Le soir, notre tante paternelle nous raconte de belles histoires.

► Voici la production d'un élève

« *Ma tante paternelle est belle et vit avec mes parents. C'est une femme qui a des cheveux blancs mais ses jambes sont solides. Le soir, notre tante paternelle nous raconte de belles histoires. »*

► Catégorisation

Dans cette production, la difficulté de cet élève est la suivante : il prend les noms pour des adjectifs qualificatifs. Est-ce un contresens sur la consigne ou une confusion des deux notions (nom et adjectif) ?

2.3.2 L'adoption des approches de résolution des difficultés d'apprentissage des élèves

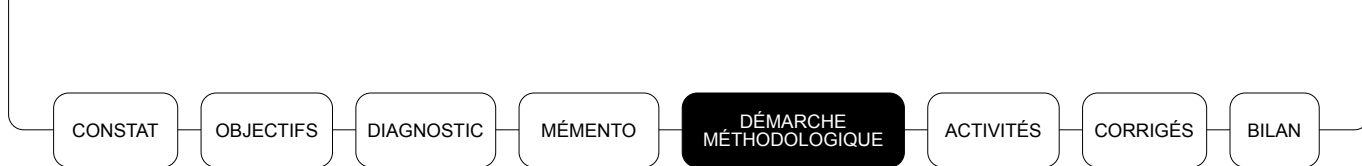
Après la catégorisation des erreurs, tu as plusieurs possibilités pour aider les enseignant(e)s à résoudre les difficultés d'apprentissage de leurs élèves.

S'il est question d'aider peu d'élèves dans la durée, l'enseignant(e) peut :

- mettre en œuvre un tutorat. L'élève qui rencontre des difficultés est assisté(e) par un(e) élève en situation de réussite capable de s'occuper de son/sa camarade avec tact et bienveillance.
- se rendre systématiquement auprès de ces quelques élèves dès qu'il/elle a énoncé la consigne de travail pour les aider à s'engager dans la tâche.

Si un groupe d'élèves rencontrent des difficultés de même nature (un groupe au même besoin) :

- dans le déroulement de l'activité, dès que l'enseignant(e) a énoncé la consigne de travail, il/elle peut regrouper autour de lui dans un coin de la classe (éventuellement aménagé à cet effet) ces élèves pour les aider à comprendre la consigne, à réfléchir sur la façon de s'y prendre, sur ce à quoi il faut faire attention...



- dans la phase d’application de la leçon, l’enseignant(e) peut donner une tâche différente, plus accessible à ces élèves. Avec eux/elles, il/elle peut diversifier les explications en variant les supports ou les techniques.
- à certaines séances, l’enseignant(e) peut donner à la majorité en réussite des exercices d’entraînement qu’ils/elles pourront traiter en autonomie. Pendant ce temps, l’enseignant(e) pourra prendre en charge le petit groupe d’élèves pour reprendre un apprentissage qui n’a pas été réussi.

Cette modalité constitue de la pédagogie différenciée. Dans cette modalité, l’enseignant(e) peut reprendre tout ou une partie de la leçon mal assimilée, mais il/elle peut aussi traiter le même objectif, en usant de nouvelles situations d’apprentissage.

Tu peux guider les enseignant(e)s à la fois dans la conception et dans la mise en œuvre d’activités différenciées de remédiation.

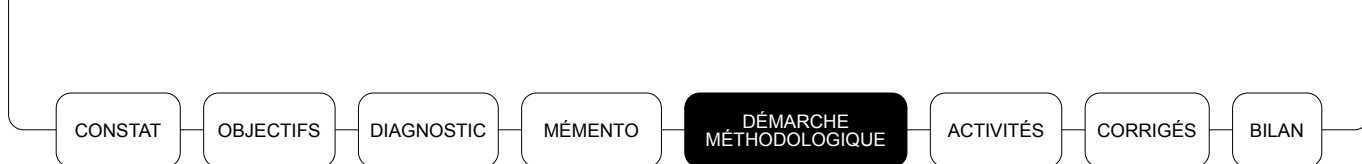
■ Au moment de la planification des séances, tu veilleras à les amener à :

- concevoir des tâches qui respectent les capacités des apprenants. Grâce à l’évaluation, ils/elles sont en mesure de repérer les acquis et les lacunes des apprenant(e)s et de déterminer par voie de conséquence l’aide à leur apporter ;
- prévoir différentes formes de différenciation :
 - La différenciation du contenu. Par exemple, en lecture, les enseignant(e)s pourront simplifier ou complexifier le contenu en fonction des capacités des apprenant(e)s ;
 - La différenciation des productions. Ils/Elles pourront demander des productions qui reflètent les niveaux différents de compétences des élèves ;
 - La différenciation des techniques d’enseignement : travail individuel, en binômes, prise en charge d’un groupe homogène par l’enseignant, groupes hétérogènes, travail autonome ;
 - La différenciation des outils d’apprentissage : la parole, le geste, le tableau, la fiche individuelle de travail, le livre, supports auditifs et visuels, etc. ;
- élaborer des évaluations différenciées en fonction du niveau des élèves et des activités proposées pendant l’apprentissage.

■ Pour la mise en œuvre des activités, tu inciteras fortement les enseignant(e)s à :

- aménager dans la classe des espaces où des petits groupes d’élèves peuvent travailler dans le calme et sans distraction ;
- donner aux élèves les moyens matériels et pédagogiques de travailler en autonomie ;
- établir des routines, ou habitudes, qui permettent aux élèves en difficulté d’obtenir de l’aide, lorsque l’enseignant(e) est occupé avec d’autres élèves et ne peut répondre promptement.

ASSURER L’ACCÈS, LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE DE TOUS/TOUTES LES APPRENANT(E)S



En tout état de cause, l'important est que ces élèves renouent avec la réussite plutôt que d'échouer régulièrement. Il faut ensuite qu'ils/elles puissent répéter cette réussite.

Tout cela nécessite, de la part des enseignant(e)s, un savoir-faire en termes de gestion de groupes d'élèves qui fait appel aux techniques de la pédagogie différenciée. Si les enseignant(e)s sont peu formé(e)s à ces techniques, tu peux, pour qu'ils/elles réussissent la mise en œuvre des activités ci-dessus, leur proposer une méthode ou des outils, leur donner des exemples ou de la documentation.

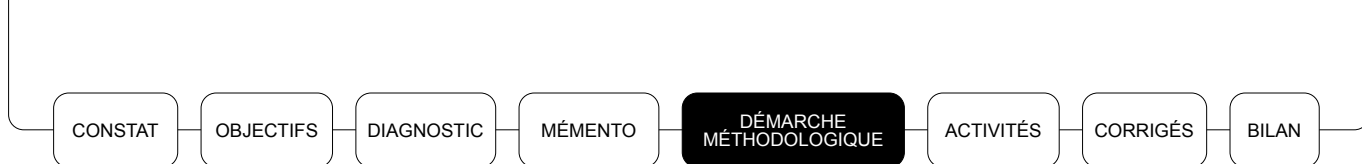
2.3.3 La prévention des difficultés d'apprentissage des élèves

La prévention des difficultés d'apprentissage est de l'ordre de l'ordinaire de la classe.

Ce sont des gestes et postures professionnels bienveillants, sécurisants et encadrants, qui s'expriment au quotidien dans la classe et qui assurent une prévention efficace.

Pour prévenir les difficultés d'apprentissage, tu pourras donner les conseils ci-dessous à tes collaborateur(trice)s :

- Mettre l'organisation de la classe au service de l'apprentissage en développant la coopération et l'entraide entre élèves dans le travail en groupes ou le travail en binômes (quand on apprend on peut échanger avec son voisin(e) ; ce n'est pas copier), le tutorat entre élèves, quand c'est nécessaire à l'apprentissage ;
- Constituer des groupes de besoin et non pas de niveau (par exemple, des groupes de langage en maternelle) ;
- Prendre en compte ce que les élèves savent déjà, au niveau social, personnel, ce qu'ils/elles ont appris hors de l'école (dans leur environnement familial, au sein d'autres structures éducatives, dans les médias et les réseaux sociaux, etc.), pour s'en servir comme point d'appui ou, au contraire, de connaissances à remettre en cause ;
- Donner du sens aux apprentissages et comprendre que l'important n'est pas l'exécution de la tâche mais l'enjeu d'apprentissage, les savoirs et les compétences. Aider les élèves à apprendre en rendant accessible la tâche à réaliser ;
- Accorder de l'importance à la motivation pour apprendre, fournir des retours utiles aux élèves, les centrer sur leurs acquis scolaires et leurs progrès ;
- Diversifier la forme des situations pédagogiques en variant les supports, les scénarios, les contextualisations ou les techniques ;
- Identifier et diagnostiquer la difficulté (plutôt que l'élève en difficulté), notamment de façon précoce, sans attendre que la difficulté ne soit trop importante, sans stigmatiser.



N. B. : L'essentiel à retenir est qu'il est possible de prévenir les difficultés d'apprentissage chez les élèves en :

- ayant une bonne connaissance du développement de l'enfant ;
- demeurant à l'affût des premières manifestations de difficulté ;
- atténuant les facteurs de risque et en travaillant sur les facteurs de protection ;
- travaillant de façon concertée ;
- s'assurant que les actions entreprises s'inscrivent dans une perspective de continuité ;
- intervenant auprès des élèves et des parents.

ACTIVITÉS



Tu trouveras, dans cette rubrique, des activités pour mettre en pratique tes acquis dans le mémento et la démarche méthodologique.

► Activité 1

Monsieur Yacoubou est un jeune directeur nommé deux mois après la rentrée à la tête de l'école primaire publique de Monsi. Lors de la première rencontre avec les parents d'élèves, il reçoit d'eux beaucoup de plaintes quant aux conditions d'accueil des enfants à l'école. Certains estiment même qu'il serait préférable d'enlever leurs enfants de cette école et d'aller les inscrire ailleurs.

1. Caractérise le problème qui se pose dans cette école.

.....

.....

.....

.....

2. En tant que directeur(trice), quels conseils donnerais-tu à ton collègue pour assurer au quotidien un meilleur accueil des élèves dans son école ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

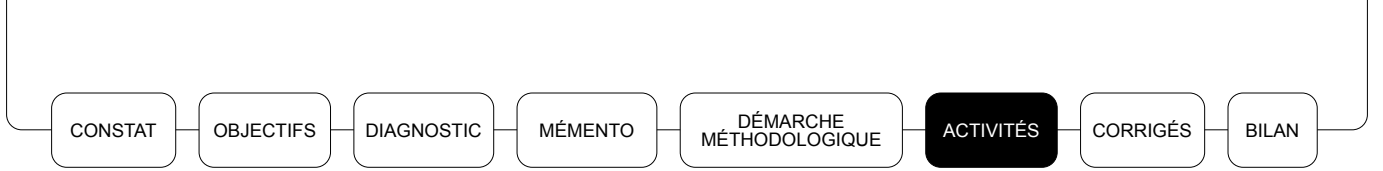
.....

.....

.....

.....

.....



► **Activité 2**

Au cours d’une discussion entre collègues directeurs et directrices d’école à propos de l’accueil des élèves à l’école, un des participants déclare : « L’accueil des élèves ne se limite pas aux gestes quotidiens de bienveillance envers les enfants. Il implique aussi l’aménagement convenable du cadre scolaire. » Mais le directeur Moussa n’est pas de cet avis et s’étonne du fait qu’on évoque l’aménagement du cadre scolaire en parlant de l’accueil des élèves.

Explique à ton collègue Moussa comment l’aménagement de l’environnement scolaire contribue à assurer un bon accueil des élèves à l’école. Indique-lui ensuite des dispositions à prendre pour un aménagement du cadre scolaire favorable à un bon accueil.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 3**

Comme à l’accoutumée, à la veille de la pré-rentrée, le chef de la circonscription scolaire de Cocota organise une rencontre d’échanges avec les directeurs d’école sur les préparatifs de la rentrée scolaire. À cet effet, le jeune directeur Mamadou a été désigné pour présenter au cours de la réunion un petit exposé sur les dispositions qu’un(e) directeur(trice) doit prendre pour assurer un bon accueil des élèves et des parents lors des opérations de recrutement. Convaincu de tes connaissances en la matière, il te sollicite pour l’aider à bien meubler son exposé.

Indique à Mamadou au moins quatre points importants sur lesquels il doit insister pour la réussite de l’accueil des élèves et des parents lors des opérations de recrutement.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

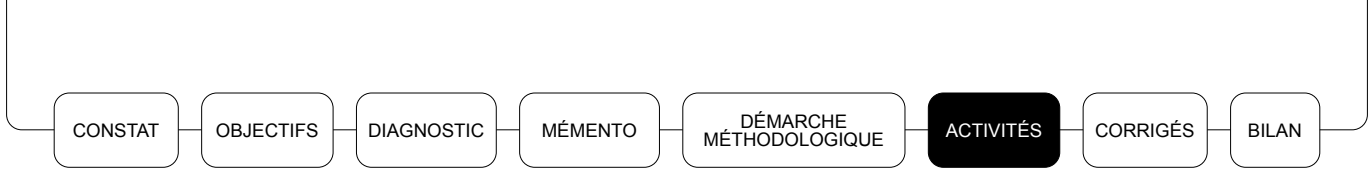
.....

.....

.....

.....

ASSURER L’ACCÈS, LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE DE TOUS/TOUTES LES APPRENANT(E)S



► **Activité 4**

Voici deux déclarations :

« Les mères et leurs filles effectuent la majorité des travaux domestiques et s’occupent des jeunes enfants à la maison. »

« Dans les salles de cours, les garçons étant supérieurs aux filles doivent être sollicités pour des tâches plus difficiles ; et aux filles, il faut confier les rôles mineurs. »

En te fondant sur tes connaissances sur l’égal accès des filles et des garçons aux apprentissages, expose ton point de vue sur chaque déclaration.

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 5**

Dans une classe de 42 apprenants, on dénombre 24 filles et 18 garçons. Monsieur Hodofinin, l’enseignant de cette classe interroge régulièrement 2/3 des garçons avant de solliciter une fille. Mieux, dans la constitution des groupes, deux groupes sont uniquement composés de filles et dans le reste des groupes, on note une disparité criarde entre les deux sexes.

Tu es invité(e) à aider l’enseignant Hodofinin à mieux gérer la question du genre dans sa classe afin d’éviter la frustration.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CORRIGÉS

1. DIAGNOSTIC

► Autotest 1 : Le sens de l'accueil

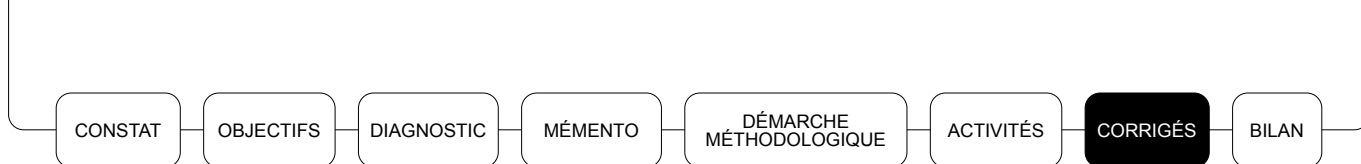
- 1. L'accueil consiste à recevoir les parents et les élèves avec gentillesse puis à les mettre à l'aise et en confiance.
- 2. Un accueil bien fait prédispose les élèves à une ambiance conviviale et un climat de confiance.
- 3. L'accueil est une importante activité essentiellement réalisée au profit des nouveaux(elles) élèves le premier jour de la rentrée.
→ L'accueil concerne tous les élèves et leurs parents. Il est important tout au long de l'année.
- 4. L'opération d'accueil des élèves est un processus qui débute dès la pré-rentrée pour se poursuivre toute l'année scolaire durant.
- 5. Un bon aménagement du cadre scolaire est déterminant pour la réussite de l'accueil des élèves à l'école.

► Autotest 2 : Les conditions pour la réussite de l'accueil des élèves

L'école étant considérée comme la deuxième famille de l'élève, il est important qu'il/elle y trouve un environnement qui suscite en permanence en lui/elle le désir de venir à l'école. Ainsi, le cadre scolaire doit être bien aménagé, propre et attrayant, présentant des dispositifs sanitaires et sécuritaires appropriés.

Voici quelques dispositions à prendre pour un aménagement du cadre scolaire favorable à un bon accueil :

- Désherbage régulier du domaine scolaire et de ses environs immédiats ;
- Balayage et nettoyage quotidien des salles de classe ;
- Installation dans les salles de classe d'une réserve d'eau pour se laver les mains ;
- Installation de poubelles dans les espaces communs (cour, couloirs, escaliers...);
- Nettoyage régulier de ces lieux communs ;
- Entretien très régulier des sanitaires ;
- Plantation d'arbres pour ombrager la cour de l'école ;
- Installer des dispositifs de jeux individuels ou collectifs dans la cour de l'école ;
- Embellir la devanture de chaque classe par l'installation de jolis parterres de fleurs ;
- Faire embellir l'intérieur de chaque classe par de belles gravures éducatives et tous autres objets décoratifs.



► **Autotest 3** : Le concept du genre

- 1. Le genre est un concept qui détermine les différences entre les individus u niveau du sexe.
- 2. Le genre est un concept qui désigne l'ensemble des caractéristiques relatives à la femme et à l'homme ne relevant pas de la biologie mais de la construction sociale.
- 3. Le genre est un concept qui traite des questions relatives aux femmes relevant de l'anatomie des organes génitaux.
- 4. Le genre est un concept qui désigne les rapports sociaux des sexes ou encore des rapports culturellement et socialement construits entre les hommes et les femmes.

La définition du concept de « genre » et sa différence avec la notion de « sexe » sont explicitées dans le mémento de cette séquence.

► **Autotest 4** : La prise en charge des élèves à besoins spécifiques

Réponses **b** et **c**.

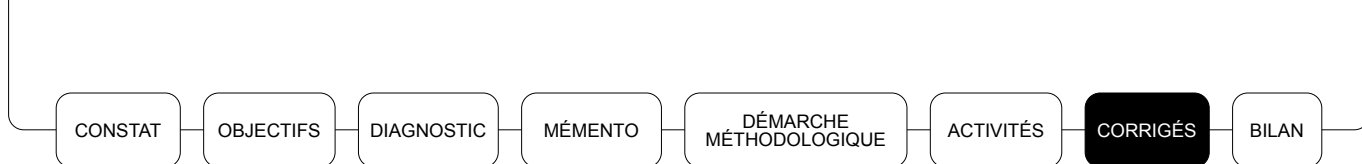
- a) L'approche par les compétences (APC) n'est pas plus à même de répondre à un besoin spécifique que la pédagogie par objectifs (PPO).
- b) Il est effectivement important de rechercher si l'apprenante présente des déficiences. Une observation particulière de cette enfant en train de travailler peut vous amener à repérer des difficultés liées à un éventuel handicap.
- c) La différenciation pédagogique constitue une bonne démarche pour apporter à cette élève un parcours d'apprentissage adapté à ses besoins.
- d) La méthode coercitive est rarement une bonne démarche. Lorsqu'un élève ne se met pas au travail, la cause est bien souvent que la tâche proposée n'a pas de sens pour lui ou que l'activité n'est pas à sa portée.

► **Autotest 5** : Caractéristiques d'une classe inclusive

1. La classe de Codjovi peut être considérée comme une classe inclusive, si cet enseignant met en œuvre un parcours et des conditions d'apprentissage adaptés à ses besoins spécifiques et si les autres apprenant(e)s accompagnent leur camarade handicapée à travailler au même titre qu'eux.
2. Dans le cas particulier de ce handicap moteur, la première réponse est l'aménagement matériel. Il faudra aménager la salle de classe afin que cette enfant puisse se déplacer le plus facilement possible, pour les entrées et sorties de classe et au sein de la salle de classe comme dans les lieux collectifs (cour, couloir...). L'accompagnement par ses camarades, à tour de rôle, sera aussi un facteur d'une bonne scolarisation.

► **Autotest 6** : Les concepts relatifs au repérage des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage

| N° | Propositions | Vrai | Faux | Observations |
|----|--|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1. | Un(e) élève en difficulté d'apprentissage est un(e) élève(e) qui n'est pas en mesure d'atteindre pleinement les attendus visés dans un apprentissage. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2. | Les difficultés d'apprentissage naissent seulement à l'école et sont résolues exclusivement au sein de l'école. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | Les difficultés peuvent provenir, par exemple, de la situation sociale de l'enfant qui altère sa disponibilité intellectuelle. difficultés peuvent provenir, par exemple, de la situation sociale de l'enfant qui altère sa disponibilité intellectuelle. |
| 3. | Les difficultés d'apprentissage chez les élèves peuvent provenir des facteurs biologiques ou des facteurs environnementaux. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4. | La prise en charge des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage nécessite au préalable, une observation / évaluation de ces élèves et de leurs productions. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5. | Le/La directeur(trice) doit utiliser l'évaluation comme un outil de pilotage-objectif pour donner plus de sens aux apprentissages et plus de visibilité aux élèves. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6. | L'erreur étant un indicateur du processus didactique de l'élève, des tâches intellectuelles qu'il/elle réalise et des obstacles qu'il/elle rencontre, elle devra être réprimandée par l'enseignant(e). | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | La première partie de cette affirmation est tout à fait pertinente. En revanche, la réprimande n'est pas efficace. Le droit à l'erreur est essentiel pour pouvoir apprendre. |



| N° | Propositions | Vrai | Faux | Observations |
|----|--|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| 7. | Le rôle d'accompagnateur des collaborateur(trice)s exige du/de la directeur(trice) d'école, l'analyse des items d'évaluation et l'analyse des résultats des acquis des élèves. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 8. | Consacrer du temps aux élèves en difficulté est préjudiciable pour les élèves qui travaillent. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | Un(e) élève en difficulté n'est pas un(e) élève qui ne travaille pas mais un(e) élève qui malgré ses efforts n'arrive pas à surmonter les obstacles des tâches demandées. La pédagogie différenciée permet d'offrir des parcours d'apprentissage adaptés aux capacités de chacun(e). |

► **Autotest 7** : Repérer les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et mettre en place un dispositif de remédiation.

- 1. La pratique de « l'évaluation positive ».
- 2. La prévention des difficultés d'apprentissage des élèves.
- 3. L'application d'une stricte égalité dans la classe : tous/toutes les élèves suivent le même cours et font les mêmes tâches.
 - Les élèves ne sont pas égaux/égales face aux apprentissages. Il est nécessaire de pratiquer l'équité et d'adapter l'enseignement aux capacités de chacun(e).
- 4. L'analyse et la catégorisation des erreurs commises par les élèves.
- 6. La notation chiffrée sans commentaire des exercices d'application et d'entraînement.
 - La simple notation chiffrée dans les exercices d'application et d'entraînement ne donne pas à l'élève d'indication pour dépasser ses erreurs.
- 7. L'intervention auprès des élèves et l'invitation de leurs parents.
- 8. L'utilisation de la différenciation pédagogique.

2. ACTIVITÉS

► Activité 1

1. Manifestement l'accueil des élèves à l'école ne correspond pas aux attentes des familles. Il peut s'agir de l'environnement matériel, du climat scolaire en général, des relations avec les enseignant(e)s ou encore des relations entre les élèves.
2. Voici quatre domaines où ce collègue peut travailler pour progresser dans l'accueil des élèves :
 - Développer une attitude exemplaire en ayant une relation empathique avec les élèves :
 - Présenter un visage rayonnant et souriant ;
 - Répondre avec bienveillance et affection aux salutations des élèves ;
 - Utiliser la langue du milieu pour communiquer avec l'élève accueilli(e) ;
 - Prendre quelques secondes pour échanger, sur un ton apaisant, avec les élèves qui te semblent soucieux(euses) afin de t'enquérir des problèmes qu'ils/elles peuvent avoir ;
 - Questionner brièvement certain(e)s enfants sur l'évolution de leur apprentissage ;
 - Organiser par moments, en fonction du temps disponible, de petits jeux auxquels tu participes activement.
 - Améliorer l'accueil des nouveaux(elles) élèves lors de leur inscription ;
 - Accroître la qualité de l'environnement matériel ;
 - Assurer une vigilance du climat scolaire en étant très présent dans les espaces communs de l'école (cour, couloirs, escaliers...).

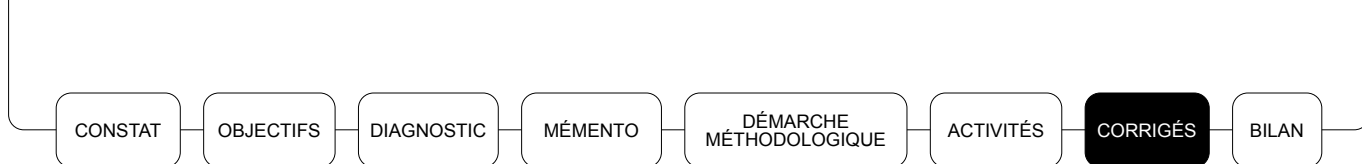
Tu peux aussi l'inviter à développer son accueil des parents.

► Activité 2

L'école étant considérée comme la deuxième famille de l'élève, il est important qu'il/elle y trouve un environnement qui suscite en permanence en lui/elle le désir de venir à l'école. Ainsi, le cadre scolaire doit être bien aménagé, propre et attrayant, présentant des dispositifs sanitaires et sécuritaires appropriés.

Voici quelques dispositions à prendre pour un aménagement du cadre scolaire favorable à un bon accueil :

- Désherbage régulier du domaine scolaire et de ses environs immédiats ;
- Balayage et nettoyage quotidien des salles de classe ;
- Installation dans les salles de classe d'une réserve d'eau pour se laver les mains ;
- Installation de poubelles dans les espaces communs (cour, couloirs, escaliers...)



- Nettoyage régulier de ces lieux communs ;
- Entretien très régulier des sanitaires ;
- Plantation d'arbres pour ombrager la cour de l'école ;
- Installer des dispositifs de jeux individuels ou collectifs dans la cour de l'école ;
- Embellir la devanture de chaque classe par l'installation de jolis parterres de fleurs ;
- Faire embellir l'intérieur de chaque classe par de belles gravures éducatives et tous autres objets décoratifs.

► **Activité 3**

Le moment de recrutement des élèves est un moment déterminant dans la motivation de l'élève à revenir avec confiance dans « votre école ». Voici quelques points importants sur lesquels il faut insister pour la réussite de l'accueil des élèves et des parents lors des opérations de recrutement :

- Aménager un cadre propre, aéré et bien décoré disposant de mobiliers en nombre suffisant pour recevoir les visiteur(euse)s ;
- Recevoir les parents avec un sourire bienveillant ;
- Féliciter chaleureusement l'élève et ses parents pour avoir accepté venir à l'école et surtout dans « votre école » ;
- Mettre en confiance les nouveaux parents en leur indiquant par exemple que tu seras toujours disponible s'ils ont des questions ou des préoccupations ;
- Mettre en confiance le/la nouvel(le) élève en établissant le contact avec lui/elle par de petits questionnements sur sa personne et ses loisirs (« Bonjour, comment t'appelles-tu ? », « Ton sac est très joli ! », « Tu aimes manger quoi ? », « A quels jeux adores-tu jouer ? », « Qu'est-ce que tu aimes apprendre à l'école ? »...);
- Présenter brièvement à l'élève et à ses parents, s'ils sont nouveaux, les avantages que procure la vie dans ton l'école ;
- Offrir au besoin un petit présent à l'élève et à son parent.

► **Activité 4**

Les deux déclarations traduisent deux stéréotypes liés au genre :

- Les travaux domestiques et la garde des enfants sont des affaires de femmes.
- Les garçons sont supérieurs aux filles.

Ces conceptions sont des schémas sociaux qui ne reposent sur aucune prédisposition naturelle liée au sexe. Un homme est tout aussi capable d'assurer des tâches domestiques ou de garder des jeunes enfants. Il n'existe pas de supériorité naturelle des garçons sur les filles, celles-ci sont aussi capables de pratiquer des activités sportives ou intellectuelles de même niveau.

► Activité 5

Je pourrai dire à monsieur Hodofinin que la gestion d'une classe est délicate quant à la disposition spatiale des apprenant(e)s ; désigner de façon équitable filles et garçons ; confier des tâches similaires à l'ensemble de la classe ; désigner de façon alternative les apprenants de sexes opposés en accordant la même chance à chacun(e). Ne faire aucune distinction au niveau des familles, ni des ethnies de quelque apprenant que ce soit. Car dit-on : « Tous les hommes sont nés égaux » (Déclaration universelle des droits de l'homme).

Comment disposer les apprenant(e)s en groupes ? 24 filles /19 garçons : total 42

Avec 42 comme effectif, l'enseignant pourrait avoir sept groupes de six apprenant(e)s. Vu que le nombre de filles dépasse légèrement celui des garçons, il pourrait avoir de surplus de filles dans quelques groupes, mais jamais de groupes composés uniquement de filles.

En cas de désignation de ses apprenant(e)s, il fera attention à ne pas discriminer les un(e)s et les autres. Trois filles, deux garçons pour faire l'équilibre.

► Activité 6

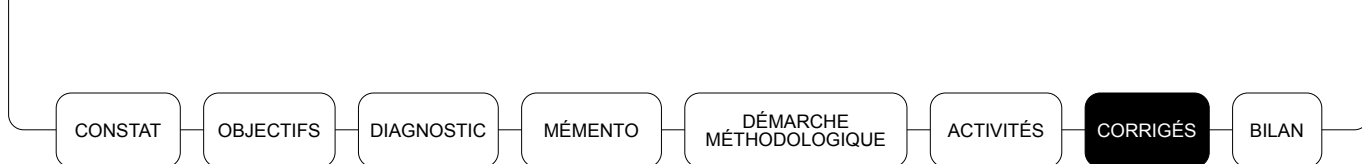
Voici les points essentiels à observer :

❶ Dans la préparation :

- L'absence de stéréotypes dans les supports d'apprentissage ;
- L'usage d'un langage inclusif dans les supports d'apprentissage ;
- L'équilibre des personnages hommes/femmes dans les textes, images et photos utilisés ;
- La prévision d'une observation/évaluation pour repérer d'éventuelles difficultés d'apprentissage ;
- La prévision des modalités pour les gérer ;
- La préparation du matériel didactique en tenant compte des objectifs et de la dimension genre ;
- La prévision d'activités d'évaluation pertinentes non discriminantes (fille/garçon, en réussite/en difficulté).

❷ Dans la gestion de la classe :

- La pertinence de l'aménagement de la classe en fonction des activités et favorisant une mixité réelle ;
- La clarté et la concision des consignes de travail et d'organisation favorisant notamment la coopération fille/garçon ;
- La qualité du langage de l'enseignant(e) : propos inclusifs et respectueux, non discriminants ;



- La démarche choisie et la conduite de l'enseignant(e) suscitent la même motivation chez les filles et les garçons ;
- Les situations d'apprentissage favorisent une participation identique des filles et des garçons ;
- L'implication et la participation de tous les élèves autant les garçons que les filles dans l'apprentissage ;
- L'action de l'enseignant(e) vis-à-vis des élèves garçons et filles silencieux(euses) (timides) ;
- La prise en charge non discriminante des élèves filles et garçons qui rencontrent des difficultés ;
- Les interactions élève-enseignant(e), enseignant(e)-élèves et élèves-élèves équilibrées, respectueuses et non discriminantes selon le sexe ;
- L'utilisation et l'exploitation du matériel didactique sensible au genre ;
- La gestion des facteurs humains qui perturbent la classe, sans référence à des préjugés sexistes.

► **Activité 7**

La personne handicapée motrice dans le fauteuil roulant n'a pas de facilitateur sur son chemin. Il n'y a pas un dispositif pour faciliter son déplacement vers le monsieur qui est chargé de le recevoir. Il faut ériger une rampe sur laquelle il pourrait rouler jusqu'à son interlocuteur. Les personnes handicapées perdent leur situation de handicap lorsqu'elles rencontrent sur leur chemin des gens qui les aident à dépasser leur handicap et à travailler comme les autres.

Cette personne a une déficience neuromotrice (elle semble « paraplégique »). Il en résulte une incapacité : elle ne peut pas marcher, encore moins monter un escalier. Elle subit donc un désavantage pour sa vie sociale et professionnelle.

Pour combler ce désavantage et assurer une équité de traitement des candidat(e)s au recrutement une rampe d'accès devrait être installée ou le bureau devrait être descendu.

À l'école, on ne peut pas supprimer les déficiences qui affectent certain(e)s élèves (c'est l'objet de la médecine) ni les incapacités qui en découlent (c'est l'objet des prothèses et de la rééducation). En revanche, on peut lutter contre les désavantages qui touchent les enfants handicapés en aménageant leurs conditions de scolarité afin de rechercher la plus grande équité possible dans l'accès aux apprentissages.

► **Activité 8**

Pour réaliser l'objectif de performance, le directeur Olaoyé devra accompagner l'enseignant du CE2 à exécuter deux tâches successives :

- Procéder à une évaluation positive durant les activités de ses élèves. C'est-à-dire repérer les élèves qui rencontrent des difficultés importantes d'apprentissage,

observer leurs démarches de travail et leurs productions pour analyser la nature de ces difficultés ;

- Mettre en place un dispositif de remédiation notamment par une pédagogie différenciée.

❶ Le repérage des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage : cette tâche passe par deux étapes

1. L'observation des élèves en situation d'apprentissage en classe

Par des visites d'observation-évaluation appelée « évaluation positive » dans la classe du CE2, en utilisant une grille d'observation appropriée, avec une attitude collaborative, le directeur Olaoyé va d'abord et avant tout observer les apprentissages des élèves, au regard des objectifs fixés par les programmes d'études en mathématiques et en français. Il va observer ce qu'ils/elles font, ce qu'ils/elles apprennent et ce qu'ils/elles retiennent à la fin des apprentissages : le résultat des apprentissages doit être son premier souci.

2. L'analyse des résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves

Sur la base des informations recueillies au cours des visites d'observation-évaluation, le directeur Olaoyé fera une analyse objective des résultats de cette première évaluation sommative de l'année scolaire des élèves de la classe du CE2, en mathématiques et en français.

Les informations recueillies lors de « l'évaluation positive » pourront l'aider à repérer d'abord les réussites (les points forts, les points d'assurance) puis les erreurs des apprenant(e)s pour comprendre la nature des difficultés et les obstacles à l'apprentissage qui ont conduit à cette mauvaise performance pour la première évaluation sommative de l'année scolaire.

Dans cette perspective, monsieur Olaoyé et l'enseignant vont :

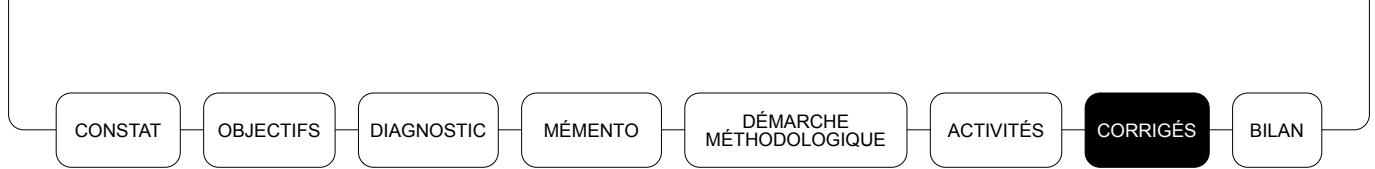
- analyser les productions écrites sur les copies d'évaluation des élèves n'ayant pas réussi chaque épreuve ;
- interroger l'élève pour lui demander comment il/elle a procédé, quelle fut sa démarche. Il leur faudra parfois l'aider à trouver ses mots pour le dire ;
- interroger l'élève pour lui demander pourquoi il/elle a procédé ainsi. Ici aussi, il leur faudra parfois l'aider à trouver ses mots pour le dire.

❷ La mise en place d'un dispositif de remédiation pour tous/toutes les élèves de son école

Pour mettre en place un dispositif de remédiation pour l'ensemble des élèves de son école, le directeur Olaoyé pourra suivre les trois étapes ci-dessous :

1. La catégorisation des erreurs commises par les élèves ;
2. L'adoption des approches de résolution ;
3. La prévention des difficultés d'apprentissage des élèves.

(Voir la démarche méthodologique pour le développement de chaque étape).



► Activité 9

Voici ce que madame Ganigui peut proposer à ces trois enseignant(e)s pour mettre en place un dispositif de remédiation des difficultés d'apprentissage par la différenciation.

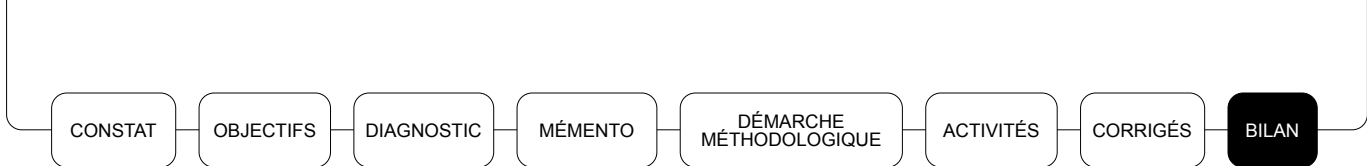
Au moment de la planification des séances, elle veillera à amener les enseignant(e)s à concevoir des objectifs et des tâches qui respectent les capacités des apprenant(e)s. Grâce à l'évaluation, ils/elles sont en mesure de repérer les acquis et les lacunes des apprenant(e)s et de déterminer par voie de conséquence l'aide à leur apporter ;

Prévoir différentes formes de différenciation :

- La différenciation du contenu. Par exemple, en lecture, les enseignant(e)s pourront choisir des textes plus ou moins complexes en fonction des capacités des apprenant(e)s ;
- La différenciation des productions. Par exemple, en compréhension de la lecture, ils pourront poser, sur un même texte, plus de questions sur des informations explicites que sur des éléments implicites ;
- La différenciation des modalités de travail :
 - Travail individuel pour certain(e)s et en binômes pour d'autres ;
 - Prise en charge d'un groupe homogène par l'enseignant(e) et travail autonome pour les autres ;
 - Travail en groupes hétérogènes ;
 - Tutorat pour certain(e)s élèves ;
 - Etc.
- La différenciation des outils et supports d'apprentissage : la parole, le geste, le tableau, la fiche individuelle de travail, le livre, les supports auditifs et visuels, etc. ;
- Élaborer des évaluations différenciées en fonction du niveau des élèves et des activités proposées pendant l'apprentissage.

Pour la mise en œuvre des activités, elle incitera fortement les enseignant(e)s à :

- aménager dans la classe des espaces où quelques élèves peuvent être regroupé(e)s pour être accompagné(e)s par l'enseignant(e) ;
- donner aux élèves les moyens matériels et pédagogiques de travailler en autonomie ;
- établir des routines ou habitudes qui permettent aux élèves en difficulté d'obtenir de l'aide, lorsque l'enseignant(e) est occupé(e) avec d'autres élèves et ne peut pas venir immédiatement. Par exemple, solliciter un(e) tuteur(trice).



BILAN

Après avoir traité toutes les étapes de cette séquence, cette partie te propose de faire le point sur l'usage que tu as fait, ou que tu envisages de faire, des démarches qui ont été proposées.

Au terme de cette séquence :

- ▶ 1. As-tu mené, ou vas-tu mener, de nouvelles actions pour améliorer les relations avec les parents d'élèves ?

Si oui, cites-en quelques-unes.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

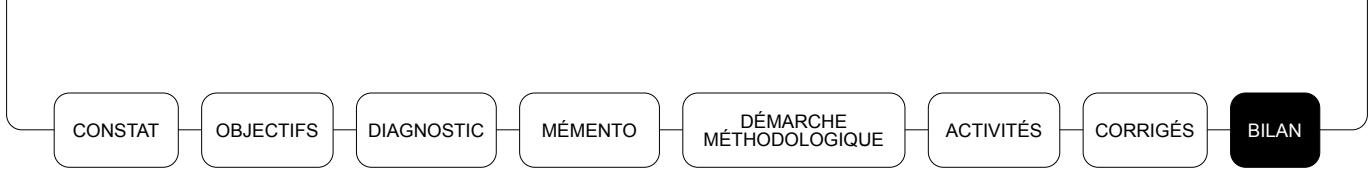
Si non, quelles ont été tes difficultés ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ▶ 2. Quelles sont les actions que tu penses entreprendre pour améliorer le recrutement des élèves à la prochaine rentrée scolaire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ASSURER L'ACCÈS, LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE DE TOUS/TOUTES LES APPRENANT(E)S



- ▶ 3. As-tu pu organiser, avec tes enseignant(e)s, un traitement particulier au sein de la classe pour les élèves vulnérables et ceux/celles ayant des besoins éducatifs particuliers ?

Si oui, quels changements as-tu observé dans le comportement de tes enseignant(e)s envers ces élèves ?

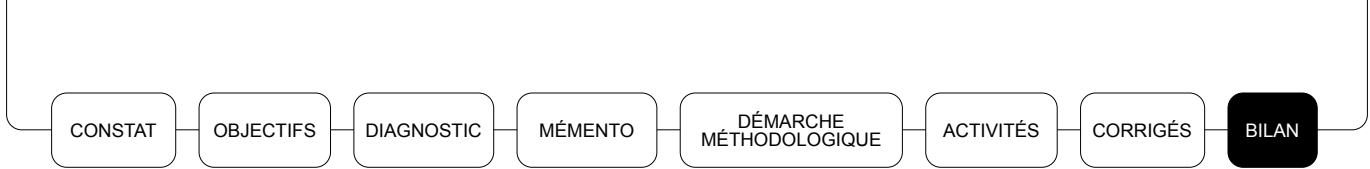
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Si non, quels sont les difficultés que cela pose et comment penses-tu les résoudre ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ▶ 4. Quelles sont les difficultés d'apprentissage les plus récurrentes que tu as pu repérer avec les enseignant(e)s chez leurs élèves ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



► 5. Est-ce que tu as pu amener tes enseignant(e)s à mettre en place un dispositif de prise en charge des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ?

Si oui, quels changements de pratiques pédagogiques as-tu observé dans les classes ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Si non, quels sont les obstacles que tu as rencontrés et comment penses-tu les surmonter l'année prochaine ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ASSURER L'ACCÈS, LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE DE TOUS/TOUTES LES APPRENANT(E)S

**BIBLIOGRAPHIE
SITOGRAFIE**

- ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Eliane et GINSBURGER-VOGEL Yvette, *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- ASTOR Ron et BENBENISHTY Rami, *Bullying, School Violence, and Climate in Evolving Contexts*, New York, Oxford University Press, 2018.
- BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold et THÉLOT Claude, *Évaluer pour former : outils dispositifs et acteurs*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008.
- BEAUVAIS Martine, « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », *Savoirs*, 2004/3 (n° 6), pp. 99-113.
- CARRÉ Philippe et CASPAR Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Malakoff, Dunod, 2017.
- COHEN Jonathan, « Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-being », *Harvard Educational Review*, 76, 2006, pp. 201-237.
- COHEN Jonathan, MCCABE Elizabeth M., MICHELLI Nicholas M. et Pickeral Terry « School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education », *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 11, n° 1, 2009.
- DEMAN Isabelle, *100 idées pour aider les élèves en difficulté à l'école primaire*, 2^e édition, Paris, Tom Pousse, 2011.
- DE PEDRO K. T., ASTOR R. A., GILREATH T., BENBENISHTY R. et BERKOWITZ, R., « School Climate, Deployment, and Mental Health Among Students in Military-Connected Schools », *Youth and Society*, vol. 50, n° 1, 2015.
- DOISE Willem et MUGNY Gabriel, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-editions, 1981.
- ECCLES J., WIGFIELD A., HAROLD R. D., BLUMENFELD P., « Age and Gender Differences in Children's Self and Task Perceptions during Elementary School », *Child Development*, vol. 64, n° 3, 1993, pp. 830-847.
- FEYFANT Annie, *La différenciation pédagogique en classe*, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 113, 2016, Lyon, ENS de Lyon.
- GHAITH Ghazi, « The Relationship between Forms of Instruction, Achievement and Perceptions of Classroom Climate », *Educational Research*, vol. 45, n° 1, 2003, pp. 93-93.
- HOY W. et HANNUM John W., « Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement, Education, Psychology », *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n° 33, 1997, pp. 290-311.
- KIRKPATRICK : <https://city-formation.fr/la-pedagogie/quest-ce-que-le-modele-devaluation-kirkpatrick/>
- LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005.
- MEMP, *Manuel de sensibilisation des acteurs éducatifs sur le handicap et l'éducation inclusive*, Handicap International, AFD, 2018.
- MEMP, *Manuel de formation aux pratiques éducatives et pédagogiques en inclusion scolaire*, Handicap International, 2019

- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE, Cahiers des charges des acteurs du réseau d'animation pédagogique, USAID, 2006.
- MUCCHIELLI Roger, *Les méthodes actives : dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF sciences humaines, 2019.
- NATIONS UNIES, Convention relative aux droits des personnes handicapées, Préambule, Décembre 2006.
- PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, P. Lang, 2000.
- REASON James, *Human Error*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- ROEGIERS Xavier, « Chapitre 2. Un cadre de référence en matière d'évaluation des acquis des élèves », in X. Roegiers, *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 51-108.
- RUUS Viive-Riina, VEISSON Marika *et al.*, « Students' Well-being, Coping, Academic Success, and School Climate, Education », *Social Behavior and Personality : An International Journal*, vol. 35, n° 7, 2007, pp. 919-936.
- TORAILLE Raymond, *L'animation pédagogique aujourd'hui*, Paris, ESF, 1990.
- TYLER Ralph W., « General Statement on Evaluation », *The Journal of Educational Research*, 35, 1942, pp. 492-501.
- UNESCO, Objectif de Développement Durable n° 4 (ODD4) : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>
- VIAL Michel, *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2007.



Belgique
partenaire du développement

