

Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

La remédiation

La Certification Par Unités d'acquis d'apprentissage

« Le présent document dédié à la remédiation aborde dans un premier temps la philosophie et les concepts de remédiation, propose ensuite une série d'outils disponibles, liste les formations susceptibles d'être organisées dans les secteurs concernés par la CPU et fournit enfin les coordonnées d'établissements et personnes ressources ».

Référence : CPU/2012/2



Préambule	3
AVANT-PROPOS	4
LA REMÉDIATION DANS LES TEXTES	5
LES TEXTES LÉGAUX	5
Autres références	6
1. PHILOSOPHIE ET CONCEPTS	7
1.1. PROJET DE MISE EN ŒUVRE CPU (PMO).....	7
VOLET REMÉDIATION	7
Préambule	7
Focus.....	12
1.2. ERREUR ET APPRENTISSAGE	13
La classification des erreurs selon Astolfi	14
Les différents types d'erreurs selon REASON <i>Avertissement</i>	18
1.3. FICHES-OUTILS DE REMÉDIATION	21
1.4. REMÉDIATION : une procédure	24
1.5. ERREURS DANS LE CADRE DES REMÉDIATIONS IMMÉDIATES ET DIFFÉRÉES.....	25
Détection et apprentissage des erreurs dans les disciplines	25
TYPLOGIE DES ERREURS : FICHE GÉNÉRIQUE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS	26
Application : préparer et calculer le prix de revient d'une quiche aux poireaux et aux tomates	28
1.6. Moyens, outils, ressources	34
1.6.1 REMÉDIATION IMMÉDIATE	34
1.6.2 REMÉDIATION DIFFÉRÉE	36
1.6.3. MISE EN PLACE DE LA REMÉDIATION	37
2. OUTILS DISPONIBLES.....	40
2.1. RESSOURCES	40
2.2. Exemples de bonnes pratiques	43
2.2.1 MISE EN PLACE DE LA REMÉDIATION	43
3. ENSEIGNEMENT « QUALIFIANT » : FORMATION EN COURS DE CARRIÈRE.....	71
3.1. THÉMATIQUE: LA REMÉDIATION.....	71
Formations « MACRO »	71
Formations « MÉSO » / « MICRO »	72
3.2. SECTEUR 2 INDUSTRIE, OPTIONS "MÉCANICIEN(NE) AUTOMOBILE" ET "TECHNICIEN(NE) DE L'AUTOMOBILE"	77
3.2.1. FORMATIONS PROPOSÉES PAR LE CENTRE DE COMPÉTENCE « AUTOFORM »	77
3.2.2. FORMATIONS PROPOSÉES PAR LE CENTRE DE COMPÉTENCE « AUTOTECH »	77
3.3. SECTEUR 8 SERVICES AUX PERSONNES, OPTION COIFFEUR/COIFFEUSE	78
3.4. SECTEUR 8 SERVICES AUX PERSONNES, OPTION ESTHÉTICIEN/ESTHÉTICIENNE	78
4. APPUI	79

PREAMBULE

Notes au lecteur

- Le présent document est une notice pédagogique à usage interne à destination des chefs d'établissement, chefs des travaux, chefs d'atelier et coordonateurs CEFA.
- La maîtrise de ce document nécessite selon ses auteurs la connaissance de la signification précise des termes utilisés. C'est une étape incontournable pour son exploitation optimale mise au service des élèves ; ce qui explique l'ordre des différents points ci-dessous.
- Le lecteur trouvera des redondances dans le document qui suit. Nous les avons voulues car la problématique abordée est vaste et complexe.

AVANT-PROPOS

La certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) est une étape logique dans le vaste chantier de la revalorisation de l'enseignement qualifiant. Elle entraîne une série de mutations dans notre vision de l'apprentissage et du travail scolaire, tant du côté des enseignants que des apprenants. Dans sa philosophie, la CPU vise à mettre en valeur les acquis – et par là les réussites - des élèves plutôt que de se focaliser sur leurs lacunes. Elle implémente, donc sur le terrain, ce que de nombreux chercheurs en pédagogie ont mis en évidence depuis de longues années.

Deux décrets organisent la CPU. La phase expérimentale est régie par les décrets du 19.07.2011 modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire et le décret du 12.07.2012 organisant la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire. Celui-ci fonde la phase organique.

De ces textes, il ressort que, d'un point de vue organisationnel, le projet de mise en œuvre (PMO) est un document central au fonctionnement des établissements en CPU. Il est le témoin de l'ensemble des actions menées par l'équipe éducative pour faire de la CPU une réussite.

Actions au rang desquelles la **remédiation** tient une place prépondérante. En effet, l'une des caractéristiques non négligeables de la CPU est l'institutionnalisation de la remédiation comme faisant partie de l'arsenal à disposition des équipes pédagogiques. Avec la CPU, la **remédiation** devient **décrétale**.

Il ne suffit pourtant pas de décréter la remédiation pour qu'elle devienne réalité. Dans un souci d'appui à ses établissements, le Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles propose des outils relevant des quatre axes du PMO, que sont l'organisation pédagogique, les procédures de remédiation, les ressources éducatives et pédagogiques ainsi que le matériel mobilisé pour la mise en œuvre.

Le présent document dédié à la **remédiation** aborde dans un premier temps la philosophie et les concepts de remédiation, propose ensuite une série d'outils disponibles, liste les formations susceptibles d'être organisées dans les secteurs concernées par la CPU et fournit enfin les coordonnées d'établissements et personnes ressources.

Ont participé à la conception du présent document :

Dimitri D'AGOSTINO, chargé de mission, cellule pédagogique ;
Michel DUVIVIER, formateur CAF ;
Alain FAURE, chargé de mission, Préfet coordonateur de zone ;
Joëlle HOUGARDY, chargée de mission, cellule qualifiant ;
Serge MOSMANS, conseiller pédagogique secteur 2
François GOFFINET, conseiller pédagogique secteurs 4 et 8
Fabrizio PRIMERANO, chargé de mission, cellule pédagogique ;
Alain STIENON, formateur CAF ;
Olivier VAN WASSENHOVE, chargé de mission.

Secrétariat et logistique : Bernadette WOOS, attachée.

LA REMÉDIATION DANS LES TEXTES

LES TEXTES LÉGAUX

Décret organisant la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire. Décret du 12-07-2012

« Article 3. - § 1^{er}. d) détaille l'évolution graduelle des acquis d'apprentissage maîtrisés et restant à acquérir par l'élève ainsi que, le cas échéant, les remédiations proposées; cette partie du document est mise à jour régulièrement sous la responsabilité du Conseil de classe.

§ 3. Les établissements organisent en interne des activités de remédiation au bénéfice des élèves. Ces activités sont des dispositifs pédagogiques pour une remédiation immédiate en cours d'apprentissage et/ou des temps de remédiation organisés à des moments définis de l'année scolaire, par exemple au terme de chaque unité d'acquis d'apprentissage. La remédiation porte tant sur la formation commune que sur la formation qualifiante.

§ 6. c) des activités spécifiques de remédiation organisées dans l'établissement;

§ 8. b) les procédures de remédiation : celles-ci précisent les procédures installées pendant ou après les unités d'acquis d'apprentissage dispositifs prévus, le cas échéant, au terme du degré, et formation commune que pour les cours de l'option groupée; »

Décret modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire Décret du 19-07-2011

« Article 4 sexies-§ 1^{er} 3° l'expression « Projet de mise en œuvre de la certification par unités d'apprentissage » désigne un texte décrivant « ...*les procédures de remédiation,* »

Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française D. 27-03-2002 M.B. 17-05-2002

« 3° La prise en compte des articles 6, 8, 12, 13, 15, 16 § 3, 24, 34 et 78 du décret missions. Dans ce cadre, une attention particulière est réservée à la présence de stratégies de remédiation. »

Arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire

A.R. 29-06-1984 M.B. 03-08-1984 *modifié par A.R. 01-06-1987 et A.Gt 19-07-1993; remplacé par A.Gt 15-07-1996 ; modifié par D. 30-06-2006*

« **Article 4. - § 1^{er}.** En vue de répondre à des besoins spécifiques, peuvent être organisées : 1° des activités de remédiation individualisées et/ou de réorientation dans les deuxième et troisième degrés; »

Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire. L. 19-07-1971. M.B. 28-08-1971

« **Article 10.** - Les cours sont suspendus pendant six demi-jours maximum afin de permettre aux membres du personnel de participer aux formations, organisées dans le cadre du décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécial, l'enseignement secondaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un Institut de la formation en cours de carrière.

À condition que des activités à caractère socio-culturel et pédagogique soient organisées pour les élèves concernés, les cours peuvent être suspendus durant cinq demi-jours supplémentaires pour permettre aux membres de l'équipe éducative de participer à cinq demi-jours de concertation consacrée à la guidance et de suivre des formations centrées sur la pédagogie par compétences, l'évaluation formative, la pédagogie différenciée, les méthodes et les structures de soutien pédagogique et de remédiation »

AUTRES RÉFÉRENCES

Contrat pour l'École – 10 priorités pour nos enfants – Marie ARENA - 2005

Priorité 2 : conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base : « ...Accentuer la remédiation... »

Priorité 5 : Mieux préparer les enseignants

Chevilles ouvrières de la mise en œuvre de ces différents objectifs, les enseignants y seront sensibilisés via une formation initiale et continuée de haut niveau. Une attention particulière sera accordée :

- « ... à la détection rapide des difficultés ;
- aux techniques de remédiation ainsi qu'aux mécanismes sociologiques ou psycho-affectifs qui peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage d'un élève ; ... »

Priorité 8 : Piloter les écoles en permanence

... « Pour mieux piloter notre système éducatif, il est nécessaire que l'inspection se concentre sur l'évaluation et le renforcement de la qualité des écoles. L'animation pédagogique propre à chaque réseau devra aider à ce que les remédiations à apporter aux difficultés relevées s'intègrent dans la pratique quotidienne des enseignants... »

www.contrateducation.be

Circulaire n° 3620 du 20-06-2012 : CPU : - Référentiels de formation expérimentaux –

Circulaire n°4053 du 15-06-2012 : dispositif expérimental de la CPU en 2012-2013

Circulaire informative du 26-06-2012 : La certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) – Dispositions applicables au 01-09-2012. **II/DL/CG/701/2012/25**

Fichiers annexés :

- DA CPU Coiffure, esthétique, mécanique et technicien automobile ;**
- Dossier informatif ;**
- DA mode d'emploi ;**
- PMO CPU plein exercice ;**
- PMO CPU alternance.**

1. PHILOSOPHIE ET CONCEPTS

1.1. PROJET DE MISE EN ŒUVRE CPU (PMO)

VOLET REMÉDIATION

Préambule

Plutôt que de se lancer dans cette partie dans une définition théorique de la remédiation, il semble plus aisé de définir ce que la remédiation NE DEVRAIT PAS ÊTRE : en aucun cas, la remédiation ne doit s'apparenter à une reproduction à l'identique du dispositif mis en place par l'enseignant afin que l'élève puisse s'approprier les compétences attendues au terme de son UAA.

Les pistes organisationnelles concrètes (philosophie & concepts) visent à répondre aux questions fondamentales suivantes : quand ?, où ?, comment ?, par qui ?. Il est vite apparu que les réponses à ces questions différaient selon qu'on les appliquait aux deux grandes variétés de remédiation : immédiate ou différée. Variétés qui sont par ailleurs prises en compte par le décret.

	REMÉDIATION IMMÉDIATE	REMÉDIATION DIFFÉRÉE
CARACTÉRISTIQUES	Importance du diagnostic. (Source et nature du problème) N'est valable que pour des problèmes ponctuels auxquels une réponse rapide peut être apportée. La vitesse de réaction est essentielle.	L'épreuve de validation de l'UAA sert de diagnostic. Aborde des problèmes persistants (parfois antérieurs à l'UAA) ou nécessitant une mise en œuvre plus conséquente
QUAND ?	Se pratique en cours de séquence d'apprentissage lors du constat d'une difficulté rencontrée par l'élève pour s'approprier le dispositif d'apprentissage proposé par l'enseignant.	Se pratique après une séquence d'apprentissage (UAA) évaluée ou validée. Devrait idéalement faire l'objet d'une organisation temporelle à part entière, à situer avant d'aborder l'UAA suivante OU entre l'épreuve à blanc si elle est organisée et l'épreuve de validation. Certaines compétences sont spirales, à savoir qu'elles sont récurrentes pendant le cursus avec un mouvement vers la complexification. Si la succession des UAA le permet, la remédiation et l'évaluation de ces compétences peuvent-être reportées à la prochaine

		UAA les mettant en œuvre. Il s'agira éventuellement de valider deux UAA en même temps.
OÙ ?	Là où le problème a été constaté, dans l'école, l'entreprise, ...	Ne doit pas nécessairement se dérouler à l'endroit où le problème a été rencontré.
COMMENT ?	Elle implique une interruption de la séquence pour proposer un correctif ou un dispositif différent.	La remédiation peut prendre des formes diverses et peut utiliser des ressources telles que (compléments) de stages, Centres de Technologie Avancée (CTA), Centres De Compétence (CDC), Centres De Référence (CDR).
PAR QUI ?	Vu son immédiateté, elle se pratique par le professeur titulaire.	Étymologiquement, la remédiation propose une nouvelle « médiation » entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage, le recours à un enseignant remédiant serait la situation idéale ... indépendamment de la réalité du terrain. Toutefois, l'essentiel réside peut-être moins dans l'identité de l'enseignant que dans la volonté de proposer une « médiation » différente de celle initialement offerte.

Deux exemples d'organisation temporelle d'une UAA

(1)

UAA X					
Apprentissages + Remédiation Immédiate	Fixation des compétences		Épreuve formative	Remédiation différée	Épreuve de validation

(2)

UAA X				UAA X+1 ou X+n (si approche spiralaire)
Apprentissages + Remédiation Immédiate	Fixation des compétences		Épreuve de validation	Remédiation différée

GLOSSAIRE

Les extraits cités ci-dessous ont parfois été modifiés en fonction des besoins de la publication.

Remédiation

Terme générique.

Mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'**apprentissage** repérées au cours d'une évaluation.¹

On ne peut aborder les moments de la remédiation sans tenir compte du dispositif d'**apprentissage** dans lequel elle est intégrée car le diagnostic, l'intervention de l'enseignant et les réactions des élèves sont autant de paramètres qui l'influencent et déterminent ses modalités et son efficacité potentielle.²

*Les évaluations diagnostiques permettent d'élaborer un ensemble d'analyses, d'hypothèses quant aux causes des points forts et des points faibles des élèves, pour envisager des pistes de remédiation ou infléchir les modalités d'enseignement³. De ce constat découle l'importance de la codification fine des réponses afin de révéler des types de démarches et d'**erreurs**, de poser des hypothèses sur la façon dont le jeune se situe dans ses **apprentissages**.⁴*

Poser un diagnostic revient à acquérir la connaissance d'un problème à travers des signes observables. Le diagnostic constitue une étape importante dans la prise de conscience de la nature d'une difficulté : il est indispensable à l'établissement d'une remédiation efficace.⁵

Remédiation immédiate

Elle est une pratique pédagogique permettant de faire face à l'hétérogénéité des classes et de conduire les élèves, quel que soit leur niveau de départ, à développer les compétences prescrites.⁶

Elle est entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/**apprentissage** et se concentre sur des problèmes spécifiques. Il s'agit d'une réponse immédiate proposée à l'élève dès qu'une difficulté (les **erreurs** à rectifier, des blocages et les obstacles à dépasser⁷) a été diagnostiquée.⁸

¹ JORF n°138 du 16 juin 2007 page 10437 texte n° 102.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000649217&dateTexte>

² DEHON, DEROBERTMASURE & DEMEUSE, 2008.

³ Définition

⁴ Ministère de l'Éducation nationale française, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Les dossiers*, Évaluation 2003.

⁵ Université de Mons, *Mieux diagnostiquer pour mieux enseigner*, A.DEHON, C.DEMIERBE, S. MALAISE, recherche 076/09, rapport final de recherche, Novembre 2010.

⁶ Décret Missions, article 5 12° pédagogie différenciée : démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves.

⁷ DE VECCHI & CARMONA-MAGNALDI, 1996.

⁸ HIRSOUX, 2006 ; DEMEUSE *et al.*, 2007.

Processus de régulation, elle intègre « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et des ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'**apprentissage** dans le sens d'un objectif défini de maîtrise ». ⁹

Présente dans trois priorités ^{2,5,8} du *Contrat pour l'école*¹⁰ elle a pour but d'apporter une aide directe aux difficultés des élèves en vue de leur permettre d'atteindre les compétences de base reprises dans *Les Socles de Compétences* (1997).⁴

Remédiation différée

La remédiation différée implique l'enseignant qui propose des activités particulières ou adaptées organisées à des moments distincts, hors du cheminement de la séquence d'**apprentissage**.

La remédiation différée peut aussi consister en un traitement portant sur des difficultés parfois *lourdes* et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires.

Re-médiation

Il s'agit d'appréhender les **apprentissages** qui posent problème de manière différente, en utilisant d'autres méthodes, d'autres moyens, **d'autres procédés** que ceux déjà mis en place.

Il s'agit donc de mettre en œuvre une autre forme de **médiation** afin d'aborder les difficultés et leur résolution sous un autre angle.¹¹

Pour ce faire, on visera la restauration ou l'établissement de médiations positives entre un enfant (et non plus élève) et l'école, apprendre, lui-même, les autres (ses pairs, les adultes), les objets culturels, les disciplines scolaires,... Ce pourra être aussi un travail sur le projet personnel de l'enfant : ses projets de vie, d'actions ou professionnels¹²...

Rattrapage

Il consiste en une remise à niveau des savoirs.

Soutien pédagogique

Fournir aux élèves des méthodes de travail propres à leur personnalité et leur permettre ainsi de répondre efficacement à la tâche demandée.

Il pourra exister :

- soit pendant la séquence d'apprentissage en étant plus présent en tant qu'enseignant, en donnant plus de temps, d'aides matérielles...(forme de remédiation immédiate),
- soit pendant une séance supplémentaire pour un groupe identifié : par une évaluation de leurs besoins par rapport à des compétences de base visées, après un apprentissage (le groupe n'est pas défini a priori)¹².

⁹ PERRENOUD cité par DEAUDELIN *et al*, 2007.

¹⁰ Contrat pour l'école.
http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=8087&do_check=

¹¹ Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires.
<http://enseignement.be/index.php?page=24685&navi=346>

¹² <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/119.htm>

Évaluation formative

Évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier **le progrès accompli** par l'élève et à comprendre **la nature des difficultés** qu'il rencontre lors d'un **apprentissage**; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.¹³

Épreuves à caractère sommatif

Épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves.¹⁴

Métacognition

Ce sont les moments et les occasions de revenir sur un travail déjà effectué pour le réexaminer **mentalement** afin d'en dégager les caractéristiques et parvenir à terme à construire **consciemment** sa pensée.¹⁵

La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser.¹⁶

Etre dans une attitude métacognitive, c'est faire un travail de prise de conscience sur sa propre activité de penser. Il s'agit donc d'une réflexion qui consiste à aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il fait et comment il le fait.

Un des meilleurs indicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'**apprentissage**.

Remédiation cognitive

La remédiation cognitive prend la forme d'un traitement rééducatif - pratiqué sous forme d'exercices ludiques - destiné à améliorer le fonctionnement attentionnel, mnésique, langagier et/ou exécutif. Une action indirecte sur les déficits fonctionnels affectant la vie quotidienne est attendue, ce qui peut contribuer à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des patients traités.

Elle est indiquée entre autres chez les enfants souffrant de troubles psychotiques, de troubles de l'attention avec hyperactivité et chez les personnes présentant un déficit intellectuel modéré.

L'objectif d'une telle prise en charge est d'aider à une plus grande autonomie dans la vie sociale et professionnelle.¹⁷

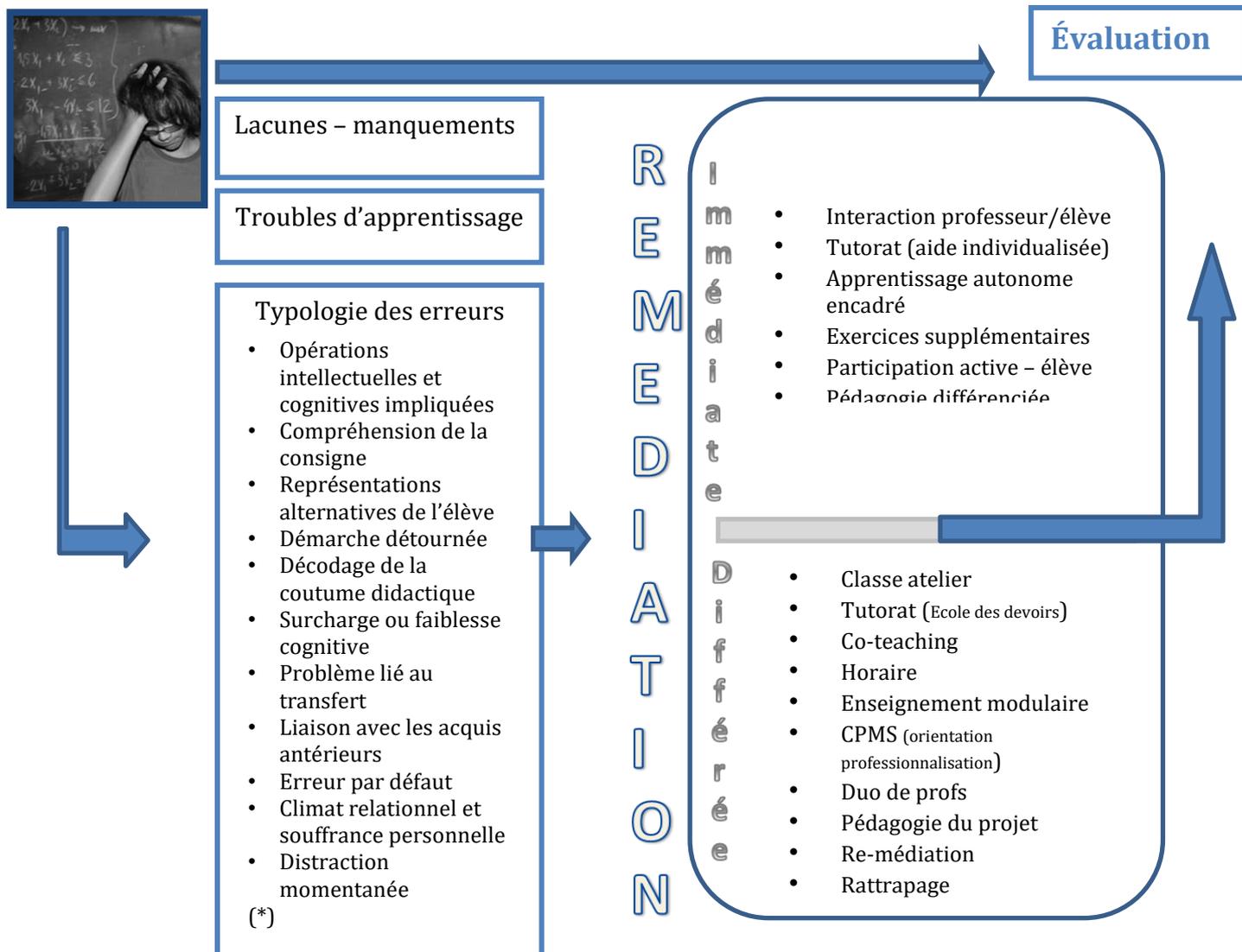
¹³ Décret Missions, Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5,10°, 24-07-1997.

¹⁴ Décret Missions, Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5,11°, 24-07-1997.

¹⁵ John FLAVELL, 1976.

¹⁶ http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2767

¹⁷ <http://dictionnaire.sensagent.com/Remédiation%20cognitive/fr-fr/>



(*) Sur base d'un document présenté lors de la formation des 9 et 10 janvier 2012 au CAF Tihange par Arnaud DEHON et Stéphanie MALAISE de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Lors d'un exposé consacré au statut de **l'erreur** dans le cadre de **l'apprentissage**, Philippe MEIRIEU disait ceci : « *L'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur...* » et d'ajouter : « *Déjà au XVème siècle, les compagnons créèrent des écoles où les apprentis pouvaient se tromper. En effet, il était impensable de gâcher la matière première ou de mécontenter le client.* ».

Hélas, au fil du temps, l'école s'est considérablement éloignée de ce postulat fondamental. Aujourd'hui, les élèves ont peur de se tromper et l'institution demande des travaux sans faute. Agir de la sorte, c'est oublier les prescrits légaux qui exigent l'évaluation formative, qui doit être considérée comme un entraînement, une préparation.¹⁸

Avertissement : pour mettre au point cet article, nous avons exploité les travaux de quatre références scientifiques de l'éducation : J-P ASTOLFI, P. MEIRIEU¹⁹, J. REASON²⁰ et A. D. DRAGHICI²¹. Nous avons modifié les textes de ce dernier pour les besoins de notre publication.

Jean-Pierre Astolfi²² a longuement travaillé sur le **statut de l'erreur** dans les apprentissages. Ce travail a débouché sur les constats suivants :

- premier constat: l'erreur scolaire est plutôt source de stress. Cependant, en dehors de l'école, dans le domaine sportif par exemple, elle est davantage source de défi pour les jeunes. Le didacticien identifie ensuite les principaux types d'erreurs scolaires ;
- deuxième constat : l'« aversion » pour l'erreur est spontanée. Il en résulte un rejet didactique qui correspond, d'abord, à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et la société civile. Dans l'idée d'une acquisition naturelle des connaissances, les erreurs ne peuvent être considérées que comme des « ratés » de l'apprentissage. Symptôme d'une incompétence avérée, l'erreur est synonyme de faute, voire de « bogue », dans le sens informatique du terme.

¹⁸ Décret « Missions » du 24/07/1997.

¹⁹ Meirieu P., *Apprendre..., oui mais comment ?* E.S.F., 1995.

²⁰ REASON, J. (1993). *L'erreur humaine*. Paris: P.U.F.

²¹ Dan Draghici, D., *Les stratégies d'enseignement au collège et à l'université*, EDU 7490, février 2002.

²² Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F.

La classification des erreurs selon Astolfi

Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe

Outre des problèmes de lexique, les verbes d'action (verbes dits opératoires, ceux qui guident l'action mentale) employés sont « traduits » par les élèves, qui n'ont pas nécessairement la maîtrise de l'acception attendue. Que signifie pour eux analyser, interpréter, expliquer, etc.

Astolfi propose une gamme d'exercices permettant aux élèves de décoder l'implicite des consignes. Par exemple, il propose d'analyser quelques "pièges"²³, de rechercher les rapports entre les exercices et les leçons qui précèdent, de distinguer ce qui est utile et essentiel dans un exercice, de choisir "la bonne question" ou de **rédigé** des consignes correspondant à une réponse donnée.²⁴

Des erreurs dues à des habitudes scolaires et à un mauvais décodage des attentes

Ce qui caractérise l'élève, c'est qu'il raisonne sous "influence" par le jeu du contrat didactique. Il sait qu'il est attendu et si le contrat didactique fonctionne bien, il sait où on l'attend.

Exemple: la réponse ne "tombe" pas sur un nombre simple ; par exemple, la quantité de litres d'huile nécessaire à l'entretien de tel moteur, c'est probablement que l'élève s'est trompé.

Dans ce cas de mauvais décodage, il s'agit donc, très rapidement, d'amener l'élève à diverses possibilités de réponses. De la sorte, il ne rejettera plus systématiquement les réponses qui ne seraient pas canoniques.

Des erreurs témoignant des représentations mentales des élèves

Les élèves n'attendent pas nécessairement une leçon pour se donner des explications par rapport à un problème donné. Ces préconceptions s'avèrent très résistantes aux efforts accomplis par l'enseignant. Elles doivent donc être didactiquement prises en compte. On doit les identifier, amener les élèves à en discuter, à les comparer. On voit bien ici qu'apprendre n'est pas seulement augmenter son "stock" de savoirs, c'est aussi et peut-être même d'abord transformer ses façons de penser le monde.

Pour Bernard REY, professeur émérite à l'ULB, il convient d'ajouter que la transformation des préconceptions vise aussi les « vérités » et les acquis.

À dire les choses autrement, l'élève doit désapprendre pour apprendre.

➤ Des erreurs liées à des opérations intellectuelles impliquées

D'autres erreurs sont plus directement liées à la diversité des opérations intellectuelles pour résoudre des problèmes apparemment proches.

Ex. : l'élève doit suivre une procédure qui lui a été remise et qui contient des opérations « parallèles », il rate l'une d'entre elles. Or, la pratique professionnelle compte beaucoup d'opérations « parallèles ». Il s'agira donc pour l'enseignant de mettre en évidence et à l'écrit ces dites opérations en utilisant, par exemple, des couleurs, un signal « danger », ...

Des erreurs dues à des démarches étonnantes

²³ ZAKHARTCHOUCK, J.-M., Comprendre les énoncés et les consignes, in Les Cahiers pédagogiques, CRDP d'Amiens, 1999.

²⁴ Sur le thème prioritaire qu'est la compréhension des consignes, le CAF organise des formations.

Certaines productions d'élèves sont peut être parfois étiquetées comme des erreurs alors qu'elles manifestent seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée. L'élève utilise des procédures différentes²⁵ de la procédure "canonique" attendue.

L'idée est de mettre en œuvre des conflits sociocognitifs, dont on sait qu'ils permettent des progrès intellectuels par le jeu des interactions entre élèves.

A cet égard, le professeur fait circuler des copies présentant la réponse attendue, mais qui montrent des procédures de réponse variées. Par ce fait, il accepte donc différentes procédures de réponse.

Des erreurs dues à une surcharge cognitive

En situation de surcharge cognitive, les élèves oublient certains éléments du problème, ils perdent le sens du problème et ne savent plus où ils en sont.

Dans ce cas de figure, le professeur invite l'élève qu'il estime compétent, à reprendre la procédure.

Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline

Ici, nous évoquerons un type fréquent d'erreur, il concerne les transferts entre disciplines. Régulièrement, les élèves se trouvent sanctionnés parce qu'ils n'ont pas réinvesti en mécanique ce qu'ils ont appris en mathématiques.

Des erreurs causées par la complexité propre du contenu

L'origine des erreurs peut enfin être recherchée dans la complexité propre au contenu d'enseignement.

L'analyse de ce type d'erreur est typique du travail proprement didactique, qui consiste plus souvent qu'on ne le croit, à remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont classiquement associées.

Dans ce cas, l'enseignant doit permettre à l'élève de comprendre ledit contenu et/ou la méthode d'apprentissage.

ASTOLFI DISTINGUE TROIS MODÈLES D'ENSEIGNEMENT

Le modèle transmissif

La connaissance vient s'imprimer dans la tête de l'élève comme dans une cire molle. Ce modèle peut être *efficace* quand on rencontre un public averti ou motivé qui effectue positivement la démarche de venir s'informer, qui possède des structures intellectuelles comparables à celles de l'enseignant et qui dispose aussi de connaissances dans le domaine concerné. Il peut profiter de l'exposé pour organiser et restructurer des informations préalables lacunaires et mal hiérarchisées.

Le conditionnement

La pédagogie behavioriste considère les structures mentales comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès.

Il faut donc s'intéresser aux « entrées » en découpant la tâche à réussir en petites unités et aux « sorties » en définissant un comportement observable attendu en fin d'apprentissage.

Les objectifs sont alors définis par : "l'élève devra être capable de + verbe d'action (distinguer, classer, nommer, reconnaître...)" et non pas un verbe « mentaliste » (comprendre, savoir, réfléchir...) qui renverrait à « la boîte noire ».

La pédagogie par objectifs et la pédagogie assistée par ordinateur découlent de ce modèle.

²⁵ In décret « Missions », op. cit.

Le constructivisme

Il revient au mentalisme. L'erreur n'est plus considérée comme une déficience de l'élève (comme dans le modèle transmissif) ou du programme (comme dans le modèle du conditionnement), elle est mise au centre du processus d'apprentissage. Ce modèle propose deux variantes :

- un modèle de la découverte : l'élève apprend seul, il faut lui **apprendre à apprendre** ;
- un modèle didactique qui insiste sur la nécessaire analyse de chaque domaine du savoir et sur les obstacles que les élèves pourraient rencontrer afin de se l'approprier.

C'est la combinaison des deux modèles qui permettra d'améliorer les apprentissages disciplinaires.

Pour **ASTOLFI**, une séquence didactique peut être pensée et construite autour de cinq pôles alternatifs :

- une situation à exploiter
- une méthode à maîtriser
- une connaissance à acquérir
- un obstacle à franchir
- une production à réussir

Dans son ouvrage, Jean-Pierre Astolfi classe les réactions négatives face à l'erreur de la part des enseignants en deux catégories :

- la réaction par la sanction
- la réaction par la remise en cause de la progression.

Pour la première réaction, il s'agit pour le professeur de matérialiser l'erreur sur la copie (souvent en biffant ou en soulignant en rouge), afin de faire remarquer qu'il a bien vu l'erreur²⁶. Pourtant le professeur sait très bien que les élèves ne tiendront probablement pas compte de ces remarques (seront-elles seulement lues ?), mais il le fait quand même : c'est "le syndrome de l'encre rouge". Deux raisons peuvent expliquer ce comportement :

- **La première raison** est que c'est une manière pour le professeur de montrer à l'administration et aux parents d'élèves qu'il fait son travail, qu'il ne laisse pas passer les fautes.
- **La deuxième raison** est qu'il est perturbant de chercher des explications aux erreurs des élèves car il faut se plonger "dans " leur tête, "redescendre" à leur niveau, alors qu'on désire les élever le plus possible ; on craint alors de perdre du temps. La sanction est ici une manière de se rassurer pour ne pas avoir à se remettre en cause.

Pour la deuxième réaction, le professeur se sent responsable des erreurs des élèves : "si évaluation négative des élèves il y a, n'est-ce pas qu'on se sent soi-même évalué, dévalué, c'est-à-dire mis en cause quant à notre valeur professionnelle et personnelle".²⁶

Dans cette vision de l'erreur, la **remédiation** consistera alors dans une réécriture de la progression sans prendre en compte les élèves. Pour reprendre la métaphore de Jean-Pierre Astolfi, ici l'erreur joue le rôle d'un **bogue** dans un programme informatique, il faut modifier le programme pour éviter l'erreur.

Ces deux réactions sont symptomatiques de deux modèles pédagogiques.

La réaction par sanction correspond au **modèle transmissif** : l'élève qui a fait une erreur est "fautif". L'erreur prend ici l'équivalent de "faute" qui n'est pas un mot neutre.

La réaction par réécriture de la progression correspond au **modèle comportementaliste**, dit aussi behavioriste, où la réussite de l'élève est due au parcours étroitement jalonné et guidé par le professeur, mais qui ne favorise pas l'autonomie intellectuelle de l'élève.

²⁶ NdA : nous citons, ici, Astolfi.

Pour donner à l'erreur **un statut positif**, il faudrait comprendre la "logique" de l'erreur afin d'en tirer profit pour améliorer les apprentissages. Pour cela, il est nécessaire de donner du sens à l'erreur, ce qui n'est pas facile. On se plaint souvent à voir l'erreur comme le seul fruit de l'ignorance ou de la distraction, ce qui dans certains cas est vrai, mais néanmoins, essayons de faire l'effort de trouver "le sens caché" de l'erreur. Pour ce faire, il conviendra de maîtriser l'une des typologies de l'erreur et de mettre en pratique la remédiation, immédiate ou différée, selon les priorités que l'enseignant se sera fixées.

Conclusions selon Astolfi

Lorsque **l'erreur est assimilée à une faute**, elle est à la charge de l'élève.

Dans ce cas, le modèle sous-jacent de l'enseignant est un modèle transmissif.

Quand **l'erreur est assimilée à un "bogue"**, elle est à la charge du concepteur du cours, qui ne s'est pas suffisamment adapté au niveau réel de l'élève ; le modèle sous-jacent peut alors être qualifié de comportementaliste.

Mais dès que **l'erreur devient "indicateur de processus"** et qu'elle intéresse l'enseignant, elle revêt un caractère nettement plus positif. Ici, le modèle pédagogique est constructiviste. L'erreur devient le "témoin des processus intellectuels en cours comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. »

L'erreur devient alors créatrice au lieu d'être destructrice.

Les différents types d'erreurs selon REASON *Avertissement*

L'essentiel de cette partie d'article est extrait de « *Erreur et apprentissage* », Ph. DESSUS, IUFM de Grenoble, janvier 2006. Nous avons condensé une partie de ce texte pour les besoins de notre publication.

J. Reason, un psychologue ergonomiste, distingue **échec** ou **raté**, et propose trois grands types d'erreurs :

- les erreurs fondées sur les automatismes, les **ratés**

Les actions s'écartent de l'intention poursuivie à la suite de défaillances dans l'exécution, le manque d'attention, ou le stockage, la mémoire ou, encore, à la suite de l'application d'un automatisme inadéquat.

Exemple : appuyer régulièrement sur la mauvaise touche d'un clavier.

On ne peut s'apercevoir de ces dernières seulement dans l'action.

- Les erreurs fondées sur les règles, les **lapsus**.

Elles consistent en de mauvaises applications de règles dans la résolution d'un problème.

Exemple : employer la mauvaise procédure de dosage dans le cadre d'une coloration des cheveux.

- Les erreurs fondées sur les connaissances, les **fautes**.

Elles consistent en un mauvais usage des connaissances dans la résolution d'un problème.

Exemple : l'élève sait qu'il faut utiliser telle quantité d'eau dans la préparation d'un potage, mais il double cette quantité.

REASON a proposé un catalogue d'erreurs très complet, dont voici quelques éléments.

Activité fondée sur les automatismes, les ratés	
Inattention	Attention excessive
<p>Double capture : en écrivant un deuxième rapport de stage, je réponds aux questions du premier rapport.</p> <p>Omission suivant des interruptions : je prenais ma salopette quand mon GSM a sonné. J'y ai répondu et suis sorti ensuite sans ma salopette.</p> <p>Intentionnalité réduite : en TP cuisine, j'ouvre le réfrigérateur et suis incapable de me souvenir de ce que je veux.</p> <p>Confusions perceptives : je voulais prendre la bouteille de lait mais je saisis à la place la bouteille de jus d'orange.</p> <p>Erreur d'interférence : je commençais à préparer le lavage de la voiture quand un autre élève m'a demandé le produit de simonisation. J'ai simonisé la voiture sans la laver.</p>	<p>Ces ratés surviennent quand on accorde trop d'attention à un processus largement automatisé, où l'on opère des vérifications qui peuvent nuire au bon déroulement de l'action, pour peu qu'on analyse mal où on en est dans le processus.</p> <p>Omissions : oublier de mettre de l'huile dans le moteur.</p> <p>Répétition : verser une quantité d'huile dans le carter déjà rempli.</p> <p>Retour en arrière : j'ai pris un sèche-cheveux dans le salon, mais je l'ai remis avant de sécher les cheveux de la cliente.</p>

Activité fondée sur les règles, les lapsus

Mauvaise application de règles correctes.

Application de règles erronées.

Premières exceptions : appliquer une règle inappropriée à la première rencontre d'une exception. Par exemple, mettre du céleri dans tous les potages étudiés et mettre du céleri dans une soupe de poissons.

Force de la règle : plus une règle a donné de bons résultats par le passé, plus elle a de chances d'être appliquée, même si elle n'est pas appropriée à la situation.

Ex. : l'élève utilise la règle de trois pour calculer des proportions, il utilise encore la règle de trois pour réduire de moitié.

Redondance : ce sont des généralités abusives.

Tous les fruits sont bons pour la santé ! Et les allergies ?

Déficiences d'encodage : on simplifie une tâche en ne considérant plus qu'une variable.

Ex. : les chauffeurs débutants oublient de gérer la vitesse de la voiture et roulent trop lentement.

Déficiences de l'action : rien ne se passe.

Règles erronées : on applique des règles incorrectes à une situation-problème.

Règles inélégantes : pour économiser de l'essence, on roule en roue libre.

Règles déconseillées : on préfère risquer un accident plutôt que de rater un rendez-vous.

Activités fondées sur les connaissances, les fautes

Limitation de l'espace de travail : on ne se souvient d'événements que dans l'ordre dans lequel ils se sont produits.

Hors de la vue, hors de l'esprit : on a du mal à prendre en compte des éléments non visibles.

Confiance excessive : une fois engagé dans la résolution d'un problème, on a tendance à justifier les actions choisies et à rejeter les signes qui contredisent le choix.

Vagabondage thématique : on a tendance à voleter d'un aspect d'un problème à l'autre, afin de ne pas prendre le problème frontalement (fuite, procrastination).

Fixation : en cas de situation critique, on ne se centre que sur des aspects marginaux du problème.

Note au lecteur

Afin de **respecter** la propriété intellectuelle de J.REASON, nous avons conservé le terme « **fautes** ». De plus, selon l'auteur, les fautes rentrent dans la **catégorie des erreurs**. Rappelons une fois encore que la notion de « fautes » est associée soit au manque de connaissances ; soit à la mauvaise utilisation de celles-ci.

BREVES CONCLUSIONS INTERMEDIAIRES

On vient de le voir, le domaine de l'erreur est vaste et complexe.

Le premier postulat qui s'impose est celui qui autorise l'élève à commettre des erreurs, sources d'apprentissage et des moments de remédiation, qui ne sont pas considérées comme des fautes dans le sens didactique du terme.

De ce postulat en découle un autre : tout maître qui se respecte se doit de connaître cette « taxonomie » de l'erreur, non pas de manière livresque, mais en se basant sur les travaux observables de l'élève.

Ces deux premiers postulats en engendrent un troisième : inutile de vouloir gérer toutes les formes d'erreurs en même temps : le remède serait pire que le mal. Au contraire, il conviendrait de lister les erreurs les plus fréquentes et/ou les plus importantes ... Cette idée fait aussi partie de l'évaluation formative.

Nous n'avons pas voulu être exhaustifs, raison pour laquelle certaines erreurs cognitives, troubles de l'attention, dyslexie, dyscalculie, hyperactivité, ..., ne sont pas reprises dans cet article. Ces troubles sont le fait des spécialistes vers lesquels l'élève doit être orienté.

« L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs ». Oscar WILDE

1.3. FICHES-OUTILS DE REMÉDIATION

Le point de vue des auteurs : selon le constructivisme, l'apprentissage est un processus au cours duquel les connaissances nouvelles peuvent s'appuyer sur les connaissances anciennes ou les remettre en cause. L'erreur témoigne donc des difficultés que doit résoudre l'élève pour produire une connaissance nouvelle ; on évoque alors le fameux **conflit cognitif** que l'élève doit résoudre. La correction de l'erreur par un élève indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.

Brève synthèse du cadre scientifique

- L'erreur scolaire, celle que l'on trouve dans tous les travaux scolaires est une source de stress. Cependant, en dehors de l'école, dans le domaine sportif par exemple, elle est davantage un motif de défi perçu positivement par les jeunes.
- Que l'on soit enfant ou adulte, l'« aversion » pour l'erreur est spontanée. Pour l'élève, il en résulte un rejet didactique qui correspond, d'abord, à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et la société civile. Dans l'idée d'une acquisition naturelle des connaissances, les erreurs ne peuvent être considérées que comme des « ratés » de l'apprentissage. Symptôme d'une incompétence avérée, l'erreur est synonyme de faute, voire de « bogue », dans le sens informatique du terme.
- Les actes et moments de remédiation engendrent un constat : inutile de vouloir gérer toutes les formes d'erreurs en même temps : le remède serait pire que le mal. Au contraire, il conviendrait de lister les erreurs les plus fréquentes et/ou les plus importantes ... Ce concept fait aussi partie de l'évaluation formative.
- Digne successeur de PIAGET, Bernard REY (op. cit) a démontré dans les recherches qu'il a menées, que pour **apprendre**, il fallait accepter de **désapprendre**.

Ce constat perturbant est pourtant frappé au coin du bon sens : dans la vie quotidienne, lorsque l'on commet une erreur, on s'empresse souvent de la corriger et, pour ce faire, on analyse ce que l'on a fait – on est là dans un vaste processus métacognitif – pour ne plus commettre d'erreurs.

Il s'agira donc, pour le professeur d'apprendre à l'élève à analyser, puis à oraliser le processus qui a causé l'erreur. Une fois ledit processus acquis, l'élève commettra moins d'erreurs.

Erreurs observées	Exemples pluridisciplinaires	Formes de remédiation: différée et/ou immédiate	Méthodologie pour le professeur
Erreurs dans le respect des consignes	Prépare ce véhicule neuf. Que signifie préparer pour l'élève ?	Différée puis immédiate.	Différée : l'élève doit être formé à la lecture de consignes, la compréhension fine de celles-ci. Immédiate : lorsqu'une nouvelle erreur se présente, le professeur pointe l'erreur et il demande de rappeler la « règle ».
Erreurs dans le respect des consignes dues à une mauvaise compréhension du vocabulaire utilisé	Explique la recette du saumon accompagné d'une sauce mousseline. Que signifie expliquer pour l'élève ?	Différée puis immédiate	Les verbes dits opératoires, ceux qui guident l'action mentale , employés sont « traduits » par les élèves, qui n'ont pas nécessairement la maîtrise de l'acception attendue. Que signifie pour eux analyser, interpréter, expliquer, etc... Astolfi propose une gamme d'exercices permettant aux élèves de décoder l'implicite des consignes. Par exemple, il propose d'analyser quelques "pièges", de rechercher les rapports entre les exercices et les leçons qui précèdent, de distinguer ce qui est utile et essentiel dans un exercice, de choisir "la bonne question" ou de rédi ger des consignes correspondant à une réponse donnée. ²⁷
Habitudes scolaires et mauvais décodage	Habituellement, le remplissage des carters d'huile moteur se compte en litres. Cette fois, on a besoin de litres et de centilitres.	Différée puis immédiate	L'élève fonctionne par rapport à une « mécanique » habituelle. Il est alors difficile pour lui de répondre à une question qui sort de ses habitudes. Il est habitué à des réponses qui tombent « juste ». Or, cette fois, il doit fournir une réponse comportant des chiffres décimaux. Le professeur habitue l'élève à des formes multiples de réponses.

²⁷ Sur le thème prioritaire qu'est la compréhension des consignes, le CAF organise des formations.

Surcharge cognitive	C'est le cas classique des modes opératoires à tâches multiples, voire intriquées. Ces cas de figure se retrouvent dans les recettes de cuisine, les opérations de maintenance, les normes d'hygiène et de sécurité, ...	Différée puis immédiate	C'est un problème de mémoire qui survient quand l'élève doit traiter plusieurs informations en même temps. Via une fiche technique qui découpe les opérations les unes après les autres, le professeur demande à l'élève de recommencer la tâche.
Transfert d'une discipline à l'autre	Le professeur de mathématique enseigne le théorème de Pythagore dans une OBG de Construction-gros œuvre et l'élève qui doit appliquer la règle en TP ne le fait pas.	Immédiate puis différée	Il faudrait que l'élève puisse réinvestir ce qu'il a acquis dans une discipline vers d'autres disciplines. Le professeur rappelle à l'élève ce qu'il a acquis.
Les erreurs relevant des préconceptions de l'élève	Dans une cuisine, on propose à l'élève un atelier du goût. Il doit retrouver les saveurs de base en dégustant des produits . Il retrouve le sucré et le salé. Pour lui, les autres saveurs n'existent pas.	Immédiate	Les élèves n'attendent pas nécessairement les apports de l'école pour avoir une réponse à différents problèmes. Ils possèdent des représentations de ce qui va être abordé. Le professeur organise une démonstration pratique.
Les erreurs liées aux opérations intellectuelles.	Un autre grand classique. Le professeur demande à l'élève de pratiquer un grand entretien sur un véhicule usagé et l'élève est déjà en difficulté pour un petit entretien.	Différée	L'élève ne dispose pas encore des compétences nécessaires pour répondre aux demandes du professeur. Ce dernier doit organiser le plus souvent possible des évaluations diagnostiques, puis, partant de là, amener l'élève aux compétences requises.
Les erreurs portant sur les démarches	En PP, dans un local coiffure, les élèves apprennent la coupe au carré . Un élève sèche systématiquement les cheveux avant de les couper.	Différée puis immédiate	L'élève est au travail, mais il obtient des réponses erronées. Le professeur demande à l'élève de dire les différentes étapes de sa démarche. De la sorte, les deux pourront découvrir la source de l'erreur. Cette procédure est longue à installer, mais elle est toujours rentable. Elle vaut pour tous les types d'erreurs.

Les erreurs causées par la complexité du contenu.		Immédiate	Il est nécessaire que le professeur s'assure de la parfaite compréhension de la tâche à accomplir. Si l'élève ne comprend pas précisément le travail à effectuer, il y aura erreur. Le professeur doit rendre parfaitement compréhensible la tâche à effectuer.
---	--	-----------	--

1.4. REMÉDIATION : UNE PROCÉDURE

1. Connaissance de la typologie des erreurs et des fautes.
2. Détection des erreurs et des fautes.
3. Classement afin de déterminer les priorités dans le groupe classe.
4. Choix du (des) type(s) de remédiation(s) adéquat(s).
5. Organisation des remédiations ciblées.
6. Évaluation des compétences visées.
7. Évaluation de la procédure mise en place.

Les erreurs relèvent de dimensions multiples et variées.

Par conséquent, elles pourront être classées en diverses rubriques de notre proposition typologique.

Les informations destinées à compléter le document de base d'ASTOLFI sont extraites du référentiel programmes de l'enseignement primaire²⁸, tableaux des compétences transversales, et des travaux réalisés par REASON.²⁰

²⁸ Programme des Etudes, Enseignement fondamental, Volume1, 363/2008/14, p.

1.5. ERREURS DANS LE CADRE DES REMÉDIATIONS IMMÉDIATES ET DIFFÉRÉES

Détection et apprentissage des erreurs dans les disciplines

Note des auteurs

Le concept d'«apprentissage» peut paraître inapproprié dans la démarche de remédiation. Cependant, il est prioritaire d'amener l'élève, après la détection de l'erreur, à savoir ce qu'il doit faire dans tel ou tel cas.

A. Démarches mentales pour fonder sa formation

- Saisir l'information
- Traiter l'information
- Mémoriser l'information
- Utiliser l'information
- Communiquer l'information

B. Manières d'apprendre pour accéder à l'autonomie

- Porter son attention sur ses manières d'apprendre
- Planifier une activité
- Gérer le temps
- Utiliser des documents et des outils

C. Attitudes relationnelles pour structurer sa personnalité

- Se connaître
- Prendre confiance
- Connaître les autres
- Accepter les différences – Dialoguer

D. Erreurs à traiter dans le cadre d'une discipline

- Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe
- Erreurs dues à des habitudes scolaires et à un mauvais décodage des attentes
- Erreurs témoignant des représentations mentales des élèves
- Erreurs liées à des opérations intellectuelles impliquées
- Erreurs dues à des démarches étonnantes
- Erreurs dues à une surcharge cognitive
- Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline
- Erreurs causées par la complexité propre du contenu
- Erreurs fondées sur les automatismes, les ratés
- Erreurs fondées sur les règles, les lapsus
- Erreurs fondées sur les connaissances, les fautes

TYPOLOGIE DES ERREURS : FICHE GÉNÉRIQUE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS

Nom :		OBG :	
Prénom :		Année :	
Erreur observée :			
Détection et apprentissage à partir des erreurs commises dans les disciplines		Erreurs à traiter dans le cadre d'une discipline	
Démarches mentales pour fonder sa formation		Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe	
Saisir l'information		Erreurs dues à des habitudes scolaires et à un mauvais décodage des attentes	
Traiter l'information		Erreurs témoignant des représentations mentales des élèves	
Mémoriser l'information		Erreurs liées à des opérations intellectuelles impliquées	
Utiliser l'information		Erreurs dues à des démarches étonnantes	
Communiquer l'information		Erreurs dues à une surcharge cognitive	
Manières d'apprendre pour accéder à l'autonomie		Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	
Porter son attention sur ses manières d'apprendre		Erreurs causées par la complexité propre du contenu	
Planifier une activité		Erreurs fondées sur les automatismes, les ratés	
Gérer le temps		Erreurs fondées sur les règles, les lapsus	
Utiliser des documents et des outils		Erreurs fondées sur les connaissances, les fautes	
Attitudes relationnelles pour structurer sa personnalité		Remarques	
Se connaître			
Prendre confiance			
Connaître les autres			
Accepter les différences – Dialoguer			

Nom : OBG :

Prénom : Année :

Erreur(s) observée(s) :

Classement dans la typologie des erreurs	Description des erreurs et des obstacles	Remédiation immédiate	Remédiation différée	Stratégies de remédiation et propositions didactiques pour le professeur

Application : préparer et calculer le prix de revient d'une quiche aux poireaux et aux tomates

1. Fiche diagnostique

Quiche aux poireaux et tomates						
Préparer et calculer le prix de revient d'une quiche aux poireaux et aux tomates						
	Cours		Je sais...			
FG	CT	PP				
X	X	X	Identifier les matières premières			
	X	X	Organiser son poste de travail			
	X	X	Planifier et gérer son temps			
X	X	X	Peser et mesurer les ingrédients			
	X	X	Choisir et utiliser le matériel adéquat			
	X	X	Travailler dans le respect des règles d'hygiène			
	X	X	Respecter les normes de sécurité			
X	X	X	Travailler dans le respect des règles d'ergonomie			
X	X	X	Traiter les déchets de manière pertinente			
X		X	Lire et respecter une fiche technique			
		X	Respecter la technique de préparation			
	X	X	Préparer une pâte brisée			
	X	X	Abaisser la pâte			
	X	X	Foncer un moule			
	X	X	Préparer un flan			
		X	Rôtir les lardons			
	X	X	Emonder les tomates			
	X	X	Cuire à blanc			
		X	Laver et nettoyer les légumes			
	X	X	Blanchir les légumes			
		X	Assaisonner selon la norme			
		X	Cuire la préparation			
		X	Démouler			
X	X		Calculer le prix de revient			
X	X	X	Evaluer l'aspect commercial			

2. Erreurs ou difficultés d'apprentissage/stratégies de remédiation

Erreurs observées	Identification des « Nœuds », des obstacles	Remédiation Immédiate	Remédiation Différée	Stratégies de remédiation et propositions méthodologiques pour le professeur
Mauvaise organisation du poste de travail.	Erreur portant sur la démarche adoptée (incapacité à trier, ranger selon un critère) Manque d'entraînement	X		Gestion par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté : travail sur les stratégies personnelles
Hygiène de travail insuffisante (tenue professionnelle, port de bijoux, gestes professionnels non-conformes)	Pas de prise de conscience de l'importance de l'hygiène dans le métier ou méconnaissance des normes	X	X X	Gestion par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté : travail sur les stratégies personnelles Donner du sens lors des apprentissages Informer du cadre légal (appel à une personne-ressource de l'AFSCA)
Fautes en matière de sécurité (sol glissant et non essuyé, utilisation des appareils électriques, ...)	Inconscience du danger	X		Gestion par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté : travail sur les stratégies personnelles
Positions de travail inadaptées	Méconnaissance, mauvaise perception de l'importance des positions ergonomiques et du port de charges dans un contexte professionnel et lié au bien-être personnel	X	X X	Réactivation des procédés de mémorisation Interaction professeur-élève Donner sens au cours d'hygiène professionnelle

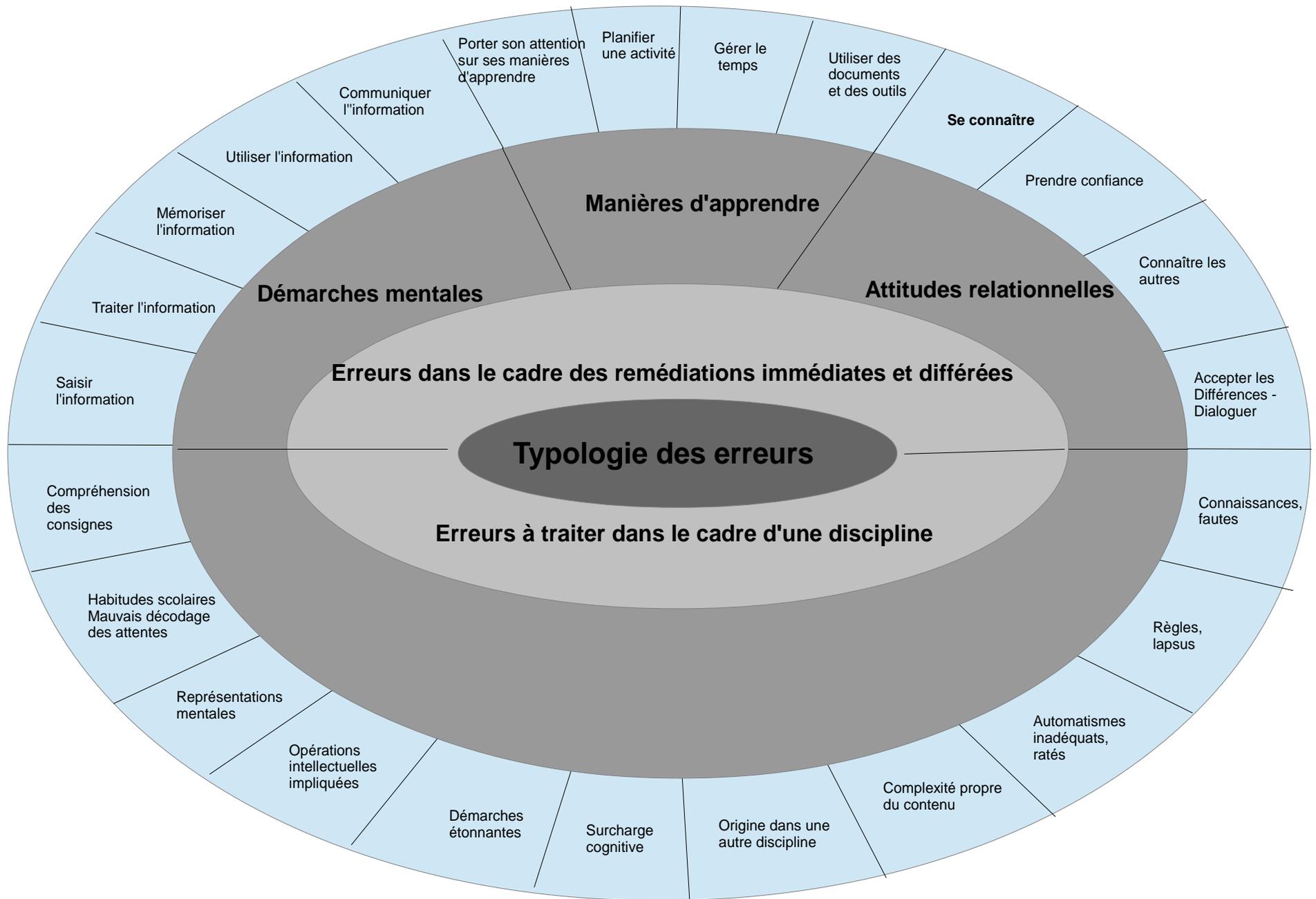
<p>Les opérations sont erronées, moments de la recette</p> <p>(Cfr. tableau section suivante)</p>	difficulté de lecture, de décodage (texte suivi, fiche procédurale, ...)	X		Proposer des modèles différents (recette filmée, schéma logique, procédure, photo, ...)
	difficulté pour l'élève d'entrer dans la tâche	X		Prendre le temps de structurer les acquis des élèves :
	les erreurs causées par la complexité du contenu	X		le professeur demande à l'élève d'explicitier les différentes étapes de sa démarche
	manque de qualification préalable		X	Le professeur s'assure quela tâche à effectuerest parfaitement compréhensible Le professeur s'assure de la parfaite compréhension de la tâche à accomplir
	faiblesse cognitive	X		Prévoir des activités d'entraînement Apprentissage coopératif → estime de soi, « faire » ensemble avant de « faire seul »
	manque/ absence de liaison avec des acquis antérieurs			X
Inattention		X ← → X		Variation des approches sensorielles (ex : changement de l'intonation,..)
le temps imparti n'est pas respecté	manque de temps (temps mal estimé par le professeur pour l'apprentissage)	X		Conception de l'organigramme avec l'élève
	élève dépassé par le rythme	X		Les pairs comme levier d'apprentissage
	élève désinvesti, non motivé, climat relationnel		X	Contrat d'apprentissage (plan d'activités négocié)
Incompréhension d'une phase de la recette	incompréhension du vocabulaire professionnel (ex : foncer un moule, émonder, cuisson à blanc,...)		X	Travaux à domicile

	oubli d'un précacuis (ex. : préparation du flan salé)	X		Renvoi vers une « boîte à outils »
La pâte n'a pas l'apparence souhaitée	difficulté à suivre des consignes la technique de réalisation de la pâte brisée n'est pas connue		X	Révisions des apprentissages à domicile Renvoi vers une « boîte à outils »
La quiche est mal cuite (trop ou trop peu)	problème technologique ou mauvaise utilisation (réglage, positionnement de la préparation) du four	X		Analyse des causes du problème en duo
La quiche est cassée au démoulage	manque de dextérité distraction momentanée trouble du geste hyperactivité	X X	X X	Travail sur la confiance en soi Recadrage sur la vigilance Remédiation psycho - relationnelle (CPMS)
Le produit final n'est pas commercialisable	Mauvais décodage des attentes « clients » Pas de perception du sens esthétique (régularité de la pâte, couleur, aspect,...)	X X		Support visuel pertinent (quiche réalisée, photo de qualité) Identifier les critères d'évaluation et les indicateurs Annoncer les compétences ciblées Autoévaluation (fiche diagnostique).
La dégustation est mauvaise	La « norme » d'assaisonnement n'est pas appliquée et/ ou oubli de l'apport en sel des lardons Qualité organoleptique déficiente (goût)		X	Prévoir des activités d'entraînement
Le calcul du prix de revient est incorrect	Opérations fondamentales de math, règle de trois non maîtrisées Troubles d'apprentissage (dyscalculie)		X X	L'erreur relève d'une autre discipline → co- titulariat ou co- intervention (organisée en atelier) CPMS→logopédie

Développement d'un exemple issu du tableau précédent en regard de la typologie des erreurs

Erreurs observées /CTPP Cuisine/ Quiche aux poireaux et aux tomates				
Les opérations, les moments de la recette sont erronés				
Classement dans la typologie des erreurs	Description des erreurs et des obstacles	Remédiation immédiate	Remédiation différée	Stratégies de remédiation et propositions didactiques pour le professeur
Connaissances, les fautes	Manque de qualification préalable		X	Prévoir des activités d'entraînement
Porter son attention sur ses manières d'apprendre	Inattention	X ←	→ X	Variation des approches sensorielles (ex : changement de l'intonation,..)
Complexité propre du contenu	Difficulté pour l'élève d'entrer dans la tâche	X		Prendre le temps de structurer les acquis des élèves : le professeur demande à l'élève d'explicitier les différentes étapes de sa démarche
Opérations intellectuelles impliquées	Faiblesse cognitive	X		Apprentissage coopératif → estime de soi, « faire » ensemble avant de « faire seul » Remédiation coopérative(*)
Compréhension des consignes	Difficulté de lecture : texte suivi, fiche procédurale, ...	X		Proposer des modèles différents (recette filmée, schéma logique, procédure, photo, ...)

(*)Par **remédiation coopérative**, il faut comprendre des explications complémentaires ou non, formulées par des condisciples de l'élève en difficulté(s). Il peut s'agir également d'exemples de travaux finis ou en cours de réalisation pris comme exemples de bonnes pratiques.



1.6. MOYENS, OUTILS, RESSOURCES

1.6.1 REMÉDIATION IMMÉDIATE

Elle est une pratique permettant de faire face à l'hétérogénéité des classes et de conduire les élèves, quel que soit leur niveau de départ, à développer des compétences.

Elle est entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/d'apprentissage et se concentre sur les problèmes spécifiques.

Il s'agit d'une réponse immédiate proposée à l'élève dès qu'une difficulté a été diagnostiquée.

INTERACTION PROFESSEUR-ELEVE

TUTORAT ou **L'ENSEIGNEMENT PAR LES PAIRS** : Les élèves ou des groupes d'élèves qui ont acquis des compétences ou des connaissances dans un domaine particulier enseignent ce qu'ils ont appris aux autres élèves. L'élève apprend plus facilement et est plus motivé avec quelqu'un qui est proche de son univers. Il s'agit d'une pratique de soutien scolaire efficace car elle permet *l'identification facile* de l'élève tutoré vis-à-vis de son tuteur, par la *proximité* d'âge, de langage et de culture. Les outils mobilisés lors du tutorat se distinguent de ceux d'un professeur expliquant sa matière aux élèves, car l'explication se fait davantage par l'intuitif, par des images, des métaphores.

Le tuteur utilise également des mimiques et du langage non verbal qui offrent une autre approche d'une matière particulière.

LE TRAVAIL PAR PAIRE : permet d'apparier des élèves en fonction de leur âge pour favoriser le soutien mutuel lors de diverses activités relatives au programme.

EXERCICES SUPPLEMENTAIRES

OUTILS de remédiation : logiciels, jeux commercialisés pour les compétences transversales, cahiers d'exercices, manuels scolaires, boîte à outils, ...

PEDAGOGIE DIFFERENCIEE (*Décret Missions Art 5 12° pédagogie différenciée : démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves*).

Pédagogie qui prend en compte le fait que des élèves différents suivent des chemins différents pour effectuer un apprentissage. Elle se base souvent sur les mécanismes de socio-construction, un groupe d'élèves confrontés à un problème formulent leurs hypothèses, les confrontent et construisent ainsi leur savoir. Dans le discours des enseignants, le terme de pédagogie différenciée est souvent confondu avec la pédagogie individualisée qui met en place des stratégies pour que chaque élève puisse faire seul ses apprentissages. Ces pédagogies sont en fait très différentes. (Fondation Roi Baudouin-octobre 2011).

STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DIFFERENTES :

Les discussions : sont des échanges structurés qui permettent aux élèves d'explorer des sujets de réflexion, de réagir à des idées, de traiter des informations et d'articuler leurs réflexions dans des échanges verbaux .

Les discussions à deux : les élèves réfléchissent seuls, pendant un certain temps, à une question posée par l'enseignant, puis se regroupent afin d'échanger leurs idées. Ils présentent ensuite une réponse commune.

L'écriture dirigée: est une méthode qui permet d'orienter les réflexions des élèves par le biais d'expériences de rédaction qui favorisent leur compréhension des procédés, des objectifs et des formes.

L'enquête : est une méthode qui permet de faire des apprentissages, de poser des questions et de résoudre des problèmes lors d'activités en classe, ou d'effectuer une recherche à propos d'un sujet, d'une question, d'un phénomène ou d'une idée.

L'enseignement assisté par ordinateur : donne l'occasion aux élèves d'utiliser un ordinateur afin d'acquérir de nouvelles connaissances ou d'approfondir la matière qu'ils ont déjà étudiée.

L'enseignement semi-dirigé : est centré sur l'élève la plupart du temps. L'élève s'implique activement en observant, en effectuant de la recherche, en formulant des hypothèses et en tirant des conclusions.

L'entrevue : est une conversation ou un dialogue qui favorise la collecte de données ou de points de vue nouveaux auprès de la personne interviewée.

L'étude de cas : un problème concret est choisi et étudié par les élèves. L'étude de cas peut être réalisée à partir d'un problème réel ou simulé. Elle fait souvent appel à un jeu de rôle qui permet aux élèves de comprendre clairement le problème et de déterminer des solutions possibles.

Les exercices en petits groupes : utilisés afin de consolider leurs connaissances ou d'approfondir leurs aptitudes.

Les explications orales : représentent une méthode qui permet aux élèves de justifier leur raisonnement.

L'exposé : est une présentation publique de l'information.

La générale, la répétition: est une technique qui permet de s'exercer à plusieurs reprises afin de mémoriser des faits, des rôles, des modèles, des compétences, des méthodes ou des stratégies qui doivent être activés instantanément et appliqués afin d'approfondir certains apprentissages.

La pratique : permet de faire la démonstration immédiate des connaissances acquises.

Le graphique : est un outil visuel pour régler un problème. Il fait appel à une description et à une interprétation du monde à l'aide de nombres ainsi qu'à la représentation de ces notions sous forme visuelle.

L'improvisation : est un procédé qui aide les élèves à réaliser des expériences et à faire des créations dans le cadre de structures prévisibles.

Les indices : sont des mots, des phrases ou des énoncés pour orienter ou susciter la réflexion.

Le jeu de rôle: permet aux élèves et à l'enseignant d'explorer les pensées et les émotions d'une autre personne en se comportant, dans un contexte théâtral, comme le ferait cette personne.

Le journal des apprentissages : Les élèves indiquent par écrit le processus et le contenu de leurs apprentissages dans un journal personnel.

La lecture à haute voix : donne l'occasion à l'enseignant et aux élèves de lire des textes, des récits ou des poèmes afin de réaliser des apprentissages variés.

La lecture assistée : permet aux élèves de lire un texte en compagnie d'une personne d'expérience.

La lecture individuelle : est une composante du programme de lecture qui permet aux élèves de faire des lectures et des apprentissages à partir de textes choisis en fonction de leur projet de lecture dans un ensemble de textes sélectionnés au préalable par l'enseignant ou par le bibliothécaire.

Les procédés mnémotechniques : sont des indices qui favorisent le rappel de certaines données qui ont été mémorisées.

La rédaction d'un journal personnel : favorise l'expression régulière des idées, des expériences, des questions, des réflexions et des connaissances personnelles ainsi que des nouveaux apprentissages.

La recherche : est une méthode d'enquête qui permet aux élèves de réunir, choisir, organiser et présenter de l'information afin d'approfondir leurs connaissances et leur capacité à effectuer de nouveaux apprentissages.

La réflexion à haute voix : est un exercice qui permet à l'enseignant et aux élèves de verbaliser un processus ou une méthode pendant son application.

Le théâtre-forum : est la présentation d'un problème sous une forme non résolue devant un auditoire invité à proposer et appliquer des solutions. Un certain nombre de solutions sont appliquées après chaque séance, ce qui permet de mettre en commun les connaissances, les méthodes et l'expérience.

Le tour de table : les élèves, en petits groupes, ont des échanges structurés avec chaque élève présent autour de la table, qui présente des idées et de l'information. Ce tour de table fait appel à des textes rédigés par chacun des participants.

Le speed-dating : est une méthode pédagogique permettant à tous les participants d'échanger dans un temps très court.

1.6.2 REMÉDIATION DIFFÉRÉE

La remédiation différée implique que l'enseignant propose des activités, particulières ou adaptées, organisées à des moments distincts, hors cheminement de la séquence d'apprentissage.

CLASSE ATELIER : par exemple un après-midi par semaine pour résorber les retards. Mais aussi des ateliers sur le développement personnel ou la peur de l'échec, des projets créatifs ou des moments d'immersion cadrée dans une formation professionnelle pour aider les élèves à faire leurs choix.

TUTORAT PARRAINAGE/ MONITORAT : généralement en dehors de la classe et en dehors de la grille-horaire de l'élève. Sur base volontaire, avec comme partenaires (tuteurs, parrains) des élèves du 2^e ou 3^e degré de l'école, des étudiants de l'enseignement supérieur, des seniors...

DEVOIRS : sont des travaux de recherche ou de révision réalisés en dehors de la classe.

REMISE A NIVEAU DES CONTENUS : Il s'agit souvent de faire plus « de ce qu'on ne sait pas faire », de refaire des exercices supplémentaires, de rattraper son retard par rapport à la classe, de répéter, de se remettre à niveau, ... Dans ou en dehors de la classe, sur base volontaire ou

obligatoire dans le chef de l'élève.

ECOLE DE DEVOIRS : Sur le plan local, les écoles de devoirs sont des structures d'accueil d'enfants et de jeunes de 6 à 18 ans qui développent, en dehors des heures scolaires, un travail pédagogique, éducatif et culturel de soutien et d'accompagnement à la scolarité et à la formation citoyenne.

ETUDE DIRIGEE : ce sont des lieux, des temps où les élèves sont encadrés lorsqu'ils font leurs devoirs après les cours. Un ou plusieurs enseignants encadrent les séances d'études.

DUO: nécessite la présence de deux enseignants dans la classe et suppose une réelle complicité entre eux.

ENSEIGNEMENT À DISTANCE : [18/12/1984](#)- Décret organisant l'enseignement à distance de la Communauté française.

Depuis la diffusion de la circulaire n°2492, mise à disposition en ligne des supports de cours de l'Enseignement à distance, à destination des enseignants de l'Enseignement primaire et secondaire, du 10/10/2008 plusieurs chantiers de création d'outils de remédiation ont été ouverts (ou réactivés) en français, néerlandais, chimie et mathématiques.

Les modules sont accessibles via le portail internet de l'EAD : <http://www.ead.cfwb.be>.

Ce dernier permet à l'internaute de prendre connaissance du catalogue complet des cours développés par l'EAD et de procéder à une inscription en ligne pour des parcours de formation personnalisés.

Concrètement, l'élève recevra un identifiant et un mot de passe qui lui permettront de se connecter à son (ses) module(s) quand il le voudra, autant de fois qu'il le voudra, depuis n'importe quel point d'accès à internet. Pour la plupart de ces modules, un tuteur suit le travail de l'élève.

CENTRES DE COMPÉTENCE de la Région wallonne et CENTRES DE RÉFÉRENCE de la Région de Bruxelles-Capitale.

Les Centres de compétence mettent leurs ressources humaines et leurs équipements à la disposition des élèves du 3^e degré de l'enseignement secondaire technique et professionnel.

L'accord de coopération conclu entre la Région wallonne et la Communauté française prévoit l'**accès gratuit** aux Centres de compétence.

CENTRE DE TECHNOLOGIES AVANCÉES : est une infrastructure, localisée au sein d'un établissement d'enseignement technique et professionnel ou assimilé, qui met des équipements de pointe à la disposition des élèves et des enseignants, quels que soient le réseau et le caractère d'enseignement.

1.6.3. MISE EN PLACE DE LA REMÉDIATION

NTPP

Sur base du NTPP, le chef d'établissement est amené à faire des choix organisationnels afin de mettre en œuvre les programmes et les options proposés pour la formation commune, l'apprentissage des langues, les formations optionnelles et la lutte contre l'échec scolaire. Une certaine latitude lui permet donc d'envisager la programmation de périodes de remédiation dans le cadre des heures qui lui sont allouées.

Article 54 du décret « Missions » D. 24-07-1997

« Dans le cadre de son projet, visé à l'article 67, chaque établissement peut répartir les volumes-horaires réservés à une, plusieurs ou toutes les disciplines, qu'il s'agisse des cours généraux ou de la formation qualifiante, dans des ensembles fonctionnels d'études s'étendant sur plusieurs semaines. Il peut aussi regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires ou culturelles. La seule obligation de l'établissement, lorsqu'il fait appel à la présente disposition, est d'indiquer que les procédures particulières qu'il met en œuvre, sont de nature à atteindre :

1° les objectifs généraux visés à l'article 6;

2° la formation globale visée à l'article 35;

3° les compétences définies dans les profils de formation visés aux articles 39, 39bis, 44, 45, 46, 47 et 49 dans le cadre des programmes d'études adoptés par son pouvoir organisateur.

A l'exception des cours de religion et de morale non confessionnelle et d'éducation physique, les cours qui comptent un volume horaire de moins de trois périodes hebdomadaires peuvent être regroupés sur une année du degré ou sur un semestre par année ».

Éléments indispensables à une remédiation efficace

12 JUILLET 2012. - Décret organisant la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire

Art. 15. L'article 4sexies de la même loi, inséré par le décret du 19 juillet 2011 modifiant certaines dispositions relatives à la loi du 19 juillet 1971, est remplacé par un texte rédigé comme suit : « Article 4sexies § 1^{er}. Pour l'application du présent article, 5° l'expression « Projet de mise en œuvre de la certification par unités d'apprentissage » désigne un texte décrivant l'organisation pédagogique, les procédures de remédiation, les ressources éducatives, pédagogiques et matérielles mobilisées pour la mise en œuvre de la CPU dans un établissement. Il établit l'adéquation de l'organisation prévue avec les objectifs de formation fixés à l'article 54 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre; il est accompagné d'un plan de formation des enseignants.

- **penser tout dispositif de remédiation en fonction du contexte** : chaque école doit réfléchir à son opérationnalisation concrète : il ne faut pas être trop prescriptif. Chaque établissement doit avoir une certaine liberté de décliner ses propres solutions, tout en ayant à l'esprit les éléments nécessaires à la mise en œuvre d'une remédiation efficace.

- **prévoir un coordinateur de remédiation** : pour valoriser et animer de manière active la démarche de remédiation auprès de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Celui-ci aurait également pour missions de veiller à la bonne collaboration entre enseignants, de créer ou collationner des outils, de les diffuser auprès de l'équipe pédagogique, mais aussi de servir de relais entre les enseignants et la direction.

- **prévoir un temps de concertation** : si possible dans l'horaire. La concertation doit se faire de manière disciplinaire et inter-disciplinaire au sein du degré.

- **faire place au travail de remédiation au sein des conseils de classe** : en effet, si celle-ci est promue, analysée et évaluée pour chaque élève au travers de son dossier d'apprentissage, on pourra mettre en place une véritable culture de la remédiation et suivre l'évolution des élèves en fonction de cet apport pédagogique.

- **favoriser la visibilité de la remédiation** par divers moyens pratiques comme des communications aux valves des professeurs, des élèves, des traces dans le bulletin (commentaires du professeur remédiant) et une communication spécifique avec les parents et/ou les élèves via le dossier d'apprentissage.

- **constituer des équipes pluridisciplinaires** (enseignants, équipe de direction, coordinateur, assistant social, CPMS, logopède...) peut améliorer la prise en charge des élèves en difficulté.

- **désigner les professeurs remédians (chargés de la remédiation sur une base volontaire et en fonction de leurs compétences)**: il est conseillé d'attribuer ces heures à des professeurs expérimentés, motivés ou préalablement formés à la remédiation.

SOUTIEN PEDAGOGIQUE ET P45 : Toutes les périodes de cours passent de 50 à 45 minutes (d'où l'appellation P45). Le fait de capitaliser cinq minutes par période permet de dégager du temps (2h45 par semaine) pour aborder l'enseignement sous un autre angle et faire de la remédiation. Par exemple, les élèves sont pris en charge par les « professeurs remédians ».

REMÉDIATION PSYCHO-RELATIONNELLE (motivation, orientation,...) : sous forme de coaching individuel, de groupe, en ateliers, dans ou en dehors de la classe, dans ou en dehors de la grille-horaire de l'élève.

CPMS : La remédiation peut consister en un traitement portant sur des difficultés lourdes relevant d'autres catégories de personnels. Ex : dyslexie, retards scolaires importants.

PÉDAGOGIE DU PROJET : des projets transversaux permettent de travailler de front diverses compétences.

RE-MÉDIATION: il s'agit d'appréhender les apprentissages qui posent problème de manière différente, en utilisant d'autres méthodes, d'autres moyens, d'autres procédés que ceux mis en place.

PÉDAGOGIE DU CONTRAT : plan d'activités négociées entre l'enseignant et l'élève visant à répondre à ses besoins et ses intérêts.

LA PLACE DES PARENTS DANS LES PROCESSUS DE REMÉDIATION :

Les parents sont partie prenante dans le processus de scolarité de leur enfant. Cette implication prend une dimension supplémentaire dans le cadre de la remédiation.

LA REMÉDIATION NE DEVRAIT PAS ÊTRE...

« Une recette miracle »

« Une recette toute faite »

« Une politique de 'sparadrap' »

« Une déresponsabilisation des enseignants »

« Un moyen de combler le déficit d'un collègue »

« Une façon de décharger les professeurs des élèves en difficulté, voire de leurs problèmes de gestion de groupe »

« De l'assistantat »

« Le travail effectué à la place de l'élève »

« Une concentration d'élèves dits faibles »

« Un peu plus de la même chose », « Refaire la même chose que ce qui se fait en classe »

« Un cours magistral »

« Une répétition »

« Une condamnation », « Un motif de honte », « Un jugement de valeur »

« Une sanction »

« Payante dans ou en dehors de l'école », ...

2. OUTILS DISPONIBLES

2.1. RESSOURCES

Cette section dédiée aux outils de remédiation disponibles listera dans un premier temps des documents tant sur format papier que téléchargeables qui traitent de la remédiation en général. Vous y trouverez de quoi nourrir et enrichir votre réflexion sur les dispositifs envisageables dans votre établissement.

Dans un deuxième temps, cette section propose un outil concret – sous forme de fiches – élaboré par notre groupe de travail et testé dans quelques établissements. Nous vous en livrons les deux exemples les plus complets.

Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe: réglementations et statistiques

eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_fr.php

7/02/2011

CPU <http://www.cpu.cfwb.be/>



Cellule Certification Par Unités

Centre de Coordination et de Gestion des programmes européens

Cabinet de la Ministre Marie-Dominique SIMONET

8^e étage- Bureau 806

15-17, Place Surllet de Chokier - 1000 Bruxelles

La remédiation scolaire en Communauté française. Quelles pratiques en vue de réduire l'échec scolaire ? Auteur : Nathalie COBBAUT



48 écoles de la Communauté française échangent des expériences et se concertent sur une remédiation efficace (2011)

Comment l'obtenir?

- [Télécharger gratuitement la publication \(pdf, 874 KB\)](#) 
- [Télécharger gratuitement le résumé \(pdf, 391 KB\)](#) 
- Commander via: [Centre de contact](#) – 070/233 728 - www.kbs-frb.be

La remédiation immédiate, fascicule pour l'enseignant

Université de Mons, A. DEHON, C. DEMIERBE, A. DEROBERTMASURE, S. MALAISE, **Université de Mons, Institut d'Administration scolaire, 2009**

portail.umons.ac.be/.../Fascicule_Remediation-%20immediate_compl...

La remédiation scolaire. Une politique du sparadrap

http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/Remediation_.pdf

Coordonné par Sandrine GROSJEAN, Décembre 2011

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

CGé - ChanGements pour l'égalité ASBL - Chaussée de Haecht, 66 - 1210 Bruxelles

Tél. : 02/218 34 50 ou 02/223 38 57 - Fax : 02/218 49 67

Les cours particuliers : une école après l'école ?

Cécile Van Honsté et Michaël Lontie. Étude UFAPEC Août 2012 n°21.12

La remédiation, oui mais pas n'importe comment !

www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/2310-remediation.pdf

La **remédiation scolaire** fait intrinsèquement partie du rôle de l'école ; les décrets « Ecole de la réussite » (1995) et « Missions » (1997) tendent à amener ...

Aider les enfants en difficulté à l'école. L'apprentissage du lire –Ecrire,

VILLEPONTOUX, L. (1997). Bruxelles : De Boeck

Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires,

CURONICI C., Mc CULLOCH P. (1999), Bruxelles : De Boeck.

Les Cahiers Pédagogiques



De la simple bévue à l'incompréhension manifeste qui se répète et qui persiste, l'erreur questionne et interpelle. Qui n'a pas connu le découragement en corrigeant des copies étalant les failles de l'enseignement ? Ce dossier sera le dossier des ajustements. De ce qui permet de comprendre, d'éviter, d'utiliser l'erreur.

Coordonné par Stéphanie DE VANSSAY et Anthony LOZAC'H

Revue n°494 Janvier 2012

L'enfant doit-il aller deux fois à l'école pour éviter l'échec scolaire ?

Analyse UFAPEC 2011 par C. VAN HONSTÉ

Outils de remédiation immédiate

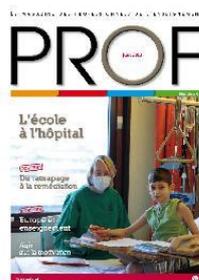
Arnaud Dehon , Antoine Derobertmasure

Universite de Mons-Hainaut, Institut d'Administration scolaire 7 juin 2011

Après la création d'une typologie d'outils de remédiation immédiate, deux outils qui ciblent des compétences transversales dans le domaine...

Hal.archives-ouvertes.fr

Remédiation : prévenir ou guérir, PROF n°6,
juin 2010



Remédiation : l'affaire de tous, et à l'école

Deuxième session avancée et remédiation intensive, PROF, décembre 2011



Aider à apprendre par la remédiation : un pari pour réussir et comprendre à l'école primaire, J. DESCHAUX Biennale de l'Education et de la Formation. Biennale 5.



Tutorat

Schola ULB développe, depuis 1989, un programme de soutien scolaire destiné aux élèves des 2^e et 3^e degrés du secondaire d'écoles bruxelloises, connaissant une population multiculturelle majoritairement issue de milieux défavorisés et de l'immigration.

La spécificité de cette opération consiste à réduire l'échec scolaire et à faciliter la transition des élèves qui le désirent vers l'enseignement supérieur.



aller sur le site <http://www.schola-ulb.be/Tutorat.htm>

2.2. EXEMPLES DE BONNES PRATIQUES

2.2.1 MISE EN PLACE DE LA REMÉDIATION

Vous trouverez ci-dessous un canevas de fiche d'autoévaluation des processus de remédiation pouvant être mis en œuvre dans votre établissement. Même entièrement complété, l'outil ne peut aller au-delà du simple constat. C'est pourquoi nous attirons votre attention sur l'importance de la rubrique « Annexes conçues par les écoles ». C'est dans ces annexes que résident réellement les outils élaborés par l'équipe éducative et qui feront de la remédiation une réalité tangible dans le vécu de l'établissement. Le contenu des annexes conçues par les écoles reste sous l'entière responsabilité des auteurs.

Dénomination de l'établissement

OBG:

**Coordonnées des personnes
ressource**

--

Remédiation immédiate :

oui X

non O

formes :

--

Remédiation différée :

oui O

non X

formes :

--

Remédiation structurelle:

à préciser

oui X

non O

hors plage

plage horaire

X

O

quand ?

--

fréquence :

--

formes :

--

Annexes écoles

DOC 1 :

DOC 2 :

--

Commentaires

--



Une remédiation efficace ? ... Comment ?

Afin de dispenser une remédiation efficace, il est de première importance de cibler le plus précisément possible les points incontournables qui nécessitent une maîtrise (cibler les besoins).

- Procéder à des évaluations intermédiaires correspondant à la fin de chaque partie de matière importante (contrôle ou test de connaissance,)
- Plusieurs évaluations permettront de cibler avec exactitude les difficultés que présente l'élève.

Pour les petites UAA : au moins 2 évaluations intermédiaires.

Pour les plus grandes UAA : un nombre d'évaluations en adéquation avec le volume de matière à voir.

Et après l'évaluation, on fait quoi ?

Après la correction du test, le professeur et l'élève complèteront une fiche de remédiation.

La fiche de remédiation.

Le rôle de l'élève :

Cette fiche de remédiation se veut une analyse des raisons de l'échec. Cette analyse se fera lors de la correction du test avec les élèves, mais surtout, elle présentera une partie auto analyse pour l'élève qui déterminera les causes de son échec.

Ces fiches seront placées dans une partie remédiation créée dans sa farde.

Les raisons de mon échec :

A compléter par l'élève.

- Absent aux cours Pas remis en ordre Pas compris la matière Pas étudié
- Pas de liaison entre théorie et pratique Absentéisme trop important aux cours

Le rôle du professeur :

- Le professeur procédera à la correction du contrôle avec les élèves question par question.
- Il expliquera les réponses attendues, et fera un retour vers la matière de cours qui nécessite une ré-explication.
- Il devra compléter également une partie dans la rubrique "les raisons de mon échec"
- Une partie " Avis– travail recommandé - conseils du professeur" devra également être complétée.

Cette partie contiendra les éventuelles remarques, conseils ou travaux supplémentaires nécessaires pour mener une remédiation efficace.

- Synthèses de cours différentes
- Questionnaire de préparation
- Sites internet proposés pour que les élèves puissent acquérir la matière différemment.
-

Un professeur aura à sa disposition 1 heure/semaine de renforcement mis à sa disposition pour procéder à cette remédiation.



Fiche de remédiation immédiate

Nom :

Classe :

Évaluation du :

Matière évaluée :

Résultat :/.....

Points de matière à retravailler par l'élève.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Avis- travail recommandé - conseils du professeur.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les raisons de mon échec :

À compléter par l'élève.

- Absent aux cours Pas remis en ordre Pas compris la matière Pas étudié
- Pas de liaison entre théorie et pratique Absentéisme trop important aux cours

À compléter par le professeur.

Absent aux cours Pas remis en ordre Pas compris la matière Pas étudié

Pas de liaison entre théorie et pratique Absentéisme trop important aux cours

Organisation d'une "semaine de remédiation" en fin de chaque UAA.

En cas d'échec, ...

Une semaine de remédiation doit être organisée afin que l'élève qui a raté une UAA puisse y remédier de suite. Une remédiation 6 mois plus tard est généralement peu efficace.

→ Remédiation et nouvelle possibilité de certification immédiate.

Mise en place de la semaine de remédiation.

L'établissement programmera un horaire spécial pour cette semaine.

Tous les professeurs de CT/PP devront être présents en même temps, et en fonction des échecs dans différentes matières, les élèves seront pris en charge par un professeur pour procéder à la remédiation.

Si l'équipe pédagogique le permet, l'idéal est que la remédiation d'un cours ne soit pas donnée par le professeur titulaire de ce cours. Une explication différente, une pédagogie différente peut parfois débloquent des mécanismes de compréhension.

Proposition d'organisation:

- Lundi et mardi : 2 x 8h de remédiation à disposition des élèves qui en ont besoin.
- Mercredi : re-validation de l'UAA
- Jeudi et vendredi : retour à l'horaire normal (sauf pour les professeurs qui auront prestés leur plage horaire pendant les heures de remédiation. À voir avec chaque chef d'établissement)

Contenu de la remédiation.

- Utilisation de la fiche de remédiation pour la correction de l'examen.
- Conception par l'élève d'un dossier de remédiation qui synthétisera le contenu essentiel des savoirs et savoirs faire à maîtriser pour sa 2^{ème} évaluation.
- Utilisation de l'outil informatique si nécessaire.

Que se passe-t-il si l'élève rate l'épreuve de validation après la remédiation immédiate ?

En cas d'échec lors de la re-validation après remédiation pour une UAA, une nouvelle session de validation modulaire peut être organisée en début septembre de l'année scolaire suivante (3^{ème} possibilité de réussite).



DOC. 2. PLANIFICATION

1. Déterminer le mode de dispense des UAA au sein de l'établissement.

UAA 1 et UAA 4					
Semaine n°1	Semaine n°2	Semaine n°3	Semaine n°4	Semaine n°5	Semaine n°6
Cours	Cours	Cours	Cours	Cours + Validation UAA 1	Remédiation + Validation UUA1

UAA 2 – UAA 3 - UAA 5 - UAA 6														
S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14	S 15
Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Validation	Remédiation + Validation

2. Phasage des unités dans le calendrier scolaire : En 1^{er} : UAA1, puis UAA2, ...

3. Calcul du nombre de semaines effectives de cours année (pour déterminer le nombre d'heures réelles de cours que les élèves reçoivent.)

Créer un fichier Excel qui va faire ce calcul + un calcul de différentiel heures de cours sur l'année.

Méthode de calcul :

	A	B	C	D	E	F	G
Mode de calcul						A- (B+C+D+E)	FxB
U1	Durée initiale de l' UAA en semaines	Heures /sem.	Sem. de remédiation prévue+ re-validation pour l'UAA	Sem. à décompter de l'UAA (examen CG)	Sem. de stages à décompter de l'UAA	Sem. de cours effectives de l'UAA	Nombre d'heures de cours disponibles pour l'UAA
Technique et techno auto	6	7	1	0	0	5	35

Électricité - Electronique + schéma	6	5	1	0	0	5	25
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----

TP	6	8	1	0	0	5	40
----	---	---	---	---	---	---	----

Heures libres	6	1	1	0	0	5	5
---------------	---	---	---	---	---	---	---



On peut donc changer le nombre d'heures en fonction des désidératas de chaque école (semaines de stages, examens, semaines de formation dans des CTA,.....Faire le total d'heures année disponibles en fonction des différentes contraintes.)

Exemple:

	UAA 1	Récapitulatif des heures		Total heures en 5ème
		UAA 2	UAA 3	
Technique et techno auto	35	84	77	196
Electricité - Electronique + schéma	25	60	55	140
TP	40	96	88	224
Heures libres	5	12	11	28

4. À partir du référentiel expérimental, **il semble incontournable de tirer un contenu matière à dispenser pour chaque UAA et de le chiffrer en heures de cours nécessaires pour donner ces matières correctement aux élèves.**

Cette étape est très importante pour voir si on sait mettre dans chaque UAA la matière qui est nécessaire. Cette estimation doit être faite par des professionnels du métier avec pas mal d'années d'expérience. Dans le cas contraire, on risque de quantifier un volume d'heures qui ne serait pas cohérent.

Pour faire cette quantification d'heures, les professeurs peuvent se servir :

- de la planification annuelle que demandent normalement les chefs d'établissement,
- du cahier de matières vues

C'est l'étape qui prend le plus de temps et qui sera la plus discutée (entre les professeurs, le CP, ...)

5. Répartir ces "contenus matières" quantifiés dans les différentes UAA et faire l'addition du total des heures nécessaires.



6. Faire les différentiels des heures pour voir si on a assez d'heures ou pas.

UAA 1	Heures dispo.	Heures nécessaires	Différentiel heures
Technique et techno auto	35	40	-5

Electricité - Electronique + schéma	25	10	15
-------------------------------------	----	----	----

TP	40	40	0
----	----	----	---

Heures libres	5	5	0
---------------	---	---	---

UAA 2	Heures dispo	Heures nécessaires	Différentiel heures
Technique et techno auto	84	92	-8

Electricité - Electronique + schéma	60	52	8
-------------------------------------	----	----	---

TP	96	96	0
----	----	----	---

Heures libres	12	12	0
---------------	----	----	---

 UAA 3	Heures dispo	Heures nécessaires	Différentiel heures
Technique et techno auto	77	0	77

Electricité - Electronique + schéma	55	48	7
-------------------------------------	----	----	---

TP	88	88	0
----	----	----	---

Heures libres	11	11	0
---------------	----	----	---

	Total heures dispo en 5ème	Total nécessaire estimé	Différentiel année
Technique et techno auto	196	132	64

Électricité - Electronique + schéma	140	110	30
-------------------------------------	-----	-----	----

TP	224	224	0
----	-----	-----	---

Heures libres	28	28	0
---------------	----	----	---

7. Si le différentiel est positif, on a du temps et on augmente les volumes d'heures des matières qui semblent trop "justes".

Si on est négatif, il faudra trouver une solution qui ne saurait être que :

- la quantification des heures à revoir
- les stages à diminuer
- les semaines d'examens de C.G. à diminuer
- ou une augmentation d'heures NTPP....



Cela devra être discuté et mis en place avec chaque métier, et à mon avis, avec chaque école.

8. Quand le cadre est fixé, il restera à faire les attributions d'heures de cours aux professeurs en fonction des différentes possibilités que peut présenter chaque établissement :

Quelques variables :

- Le nombre de professeurs qui vont se partager les CT en fonction de leur plage horaire.
- les professeurs nommés (que l'on doit servir en heures avant les temporaires)
- les locaux
- le nombre d'élèves (les regroupements ou dédoublements de classes)
- les professeurs avec "accroche" cours qui ne savent donner qu'une partie de la matière,... (mais cela sera revu apparemment)

9. Les heures libres.

Personnellement, c'est là que je placerais la remédiation. Il faudra veiller à ce que l'on attribue l'heure de remédiation à un professeur qui est capable de dispenser toutes les matières en CT.



DOC 3. GRILLE D'ANALYSE FORMATIVE

APTITUDES DÉVELOPPÉES DANS L'UAA1 :	Acquis	Non acquis	Suggestion pour la remédiation
Préparation d'un véhicule neuf et réalisation d'un petit entretien			
Préparer le poste de travail (et le remettre en ordre) :			
C1.A1 Prendre connaissance des différentes tâches reprises dans la fiche de travail			
C1.A2 Protéger le véhicule			
C1.A3 Identifier le véhicule			
C1.A4 Recueillir et exploiter des données			
C1.45 Préparer			
C1.A6 Lever le véhicule			
Préparer le véhicule neuf :			
C2.A1 Nettoyer le véhicule (intérieur, extérieur)			
C2.A2 Oter les éléments de sécurité liés au transport			
C2.A3 Effectuer les paramétrages sécuritaires et électroniques du véhicule			
C2.A4 Ajuster les niveaux des fluides et les pressions des pneumatiques selon les préconisations des constructeurs			
C2.A5 Poser des plaques d'immatriculation			
Effecteur les opérations de maintenance de base :			

C3.A1 Contrôler l'état du véhicule			
C3.A2 Vidanger et remplacer les fluides			
C3.A3 Contrôler et ajuster les niveaux			
C3.A4 Remplacer les consommables			
C3.A5 Monter, réparer ou remplacer les pneus			
C3.A6 Equilibrer les roues			
C3.A7 Remplacer les éléments simples			
C3.A8 Initialiser les témoins d'entretien			
C3.A9 Compléter la fiche de travail et transmettre l'information			
Préparer le véhicule pour le client :			
C4.A1 Contrôler l'état de propreté du véhicule			
C4.A2 Initialiser la configuration des éléments			
C4.A3 Compléter le carnet d'entretien et apposer la vignette			
C4.A4 Formaliser les remarques à l'attention du client			



APTITUDES DÉVELOPPÉES DANS L'UAA2 :	Acquis	Non acquis	Suggestion pour la remédiation
Entretien du groupe propulsion et de la partie roulante d'un véhicule (éléments d'usure courante)			

APTITUDES DÉVELOPPÉES DANS L'UAA3 :	Acquis	Non acquis	Suggestion pour la remédiation
Entretien des ensembles sous-ensembles électriques et électroniques d'un véhicule (éléments simples)			
Préparer le poste de travail (et le remettre en ordre) :			
C10.A1 Prendre connaissance des différentes tâches reprises dans la fiche de travail			
C10.A2 Protéger le véhicule			
C10.A3 Identifier le véhicule			
C10.A4 Recueillir et exploiter les données			
C10.A5 Préparer l'outillage			
C10.A6 Lever le véhicule			
Contrôler et régler les ensembles et sous-ensembles électriques et électronique d'un véhicule :			
C11.A1 Vérifier le fonctionnement du véhicule			



DOC 4. TABLEAU D'AVANCEMENT DES OPÉRATIONS À RÉALISER EN TRAVAUX PRATIQUES ET MÉTHODES

UAA 1	Préparation d'un véhicule neuf et réalisation d'un petit entretien	Acquis Date	Non acquis X	Raison(s) du « non acquis »	Suggestion(s) pour la remédiation
Critères	Indicateurs				
1. Respect des consignes des règles de sécurité et d'environnement	Les informations mentionnées sur la fiche de travail sont respectées.				
	Le véhicule est convenablement protégé				
	Le véhicule est valablement identifié				
	Le choix de l'outillage est adapté				
	Les outillages (pont, cric, appareillages électriques ...) sont utilisés selon les règles de sécurité et les indications du constructeur automobile				
	Les déchets sont stockés, classés et évacués selon les prescriptions et consignes en matière d'environnement				
	Le règlement d'atelier est respecté				
	La relation avec le responsable est correctement assurée				
2. Pertinence de l'analyse	Les opérations de contrôle préalables sont effectuées				
	Toutes les anomalies détectées lors du contrôle visuel sont signalées				
	Les composants à remplacer sont identifiés				
	La procédure de préparation d'un véhicule neuf est connue				

3. Conformité de l'intervention	Les éléments défectueux sont remplacés et fonctionnels				
	Les niveaux des fluides sont ajustés				
	Les roues sont démontées, équilibrées et remontées				
	Les pneus sont démontés, réparés et remontés				
	Le système de freinage est identifié				
	Les plaquettes de frein sont remplacées				
	La procédure d'entretien (ordre logique et ordre chronologique) est respectée				
	Les témoins d'entretien sont initialisés				
	Le bon état de marche du véhicule a été vérifié et les réglages initiaux du conducteur sont respectés				
4. Qualité de la communication	La fiche de travail est complétée lisiblement				
	La fiche de travail est complète et permet à l'établissement de facturer				
	Le vocabulaire technique est correctement employé				





DOC 5. ÉVALUATION DES ATTITUDES DE L'APPRENANT AU TERME DES 3 PREMIÈRES UAA (METTRE UNE CROIX DANS LA CASE CORRESPONDANTE)

Comportement général						
• <u>Conscience professionnelle</u>	<input type="checkbox"/>	Conscientieux, ponctuel, appliqué	<input type="checkbox"/>	Se contente de l'indispensable	<input type="checkbox"/>	Mauvaise volonté, absentéisme
• <u>Intégration dans une équipe</u>	<input type="checkbox"/>	Participe activement	<input type="checkbox"/>	Suit le mouvement	<input type="checkbox"/>	Très distant, s'intègre mal
• <u>Dynamisme</u>	<input type="checkbox"/>	Sait faire ce qu'il faut au bon moment	<input type="checkbox"/>	Activité par à coup, se décourage si une difficulté survient	<input type="checkbox"/>	Passif, se décourage vite
• <u>Clarté d'expression</u>	<input type="checkbox"/>	Clair, analyse bien	<input type="checkbox"/>	Convenable mais se perd un peu dans les détails	<input type="checkbox"/>	Confus, esprit brouillon
• <u>Communication avec son entourage</u>	<input type="checkbox"/>	Excellente	<input type="checkbox"/>	Bonne	<input type="checkbox"/>	Insuffisante
Comportement face à la formation						
• <u>Efficacité dans le travail</u>	<input type="checkbox"/>	Fait bien son travail	<input type="checkbox"/>	Travail quelques fois irrégulier	<input type="checkbox"/>	Aboutit rarement dans ses activités
• <u>Curiosité, ouverture d'esprit</u>	<input type="checkbox"/>	Désire progresser, s'intéresse à ce qu'il voit	<input type="checkbox"/>	A besoin d'être stimulé	<input type="checkbox"/>	Refuse ou reste passif aux sollicitations à découvrir
• <u>Sens de la méthode, de l'initiative</u>	<input type="checkbox"/>	Très autonome, demande des conseils à bon escient	<input type="checkbox"/>	A besoin d'un appui dans les phases clés du travail	<input type="checkbox"/>	Doit être guidé en permanence
• <u>Compréhension des consignes</u>	<input type="checkbox"/>	Esprit vif, comprend immédiatement	<input type="checkbox"/>	Fait ce qu'il faut pour comprendre	<input type="checkbox"/>	Comprend difficilement
• <u>Respect des règles de sécurité</u>	<input type="checkbox"/>	Excellent	<input type="checkbox"/>	Satisfaisant	<input type="checkbox"/>	Insuffisant



ATHENEE ROYAL

ORSINI DEWERPE

JUMET

**TECHNICIEN/ TECHNICIENNE
DE L'AUTOMOBILE**



-
- ✓ Rapport de compétences
 - ✓ P.I.A
 - ✓ Passeport CPU

Nom et prénom:

Années scolaires

2012 - 2013 / 2013 - 2014



Plan individuel d'apprentissage après 3 UAA (PIA)

UAA	N°	Compétences	A	NA	En cas de NA, entourez la (les) sous compétence (s) à remédier ainsi que le(s) savoirs non maîtrisé(s)
UAA1	C1	En fonction de la fiche de travail, préparer (et remettre en ordre) le poste de travail pour accomplir des opérations de maintenance de base			C1 : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7
	C2.	En référence à la procédure établie, réaliser les opérations visant à préparer un véhicule neuf pour sa remise au client.			C2 : S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14
	C3.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de maintenance de base et soumettre la fiche complétée à son responsable.			C3 : S2, S15, S16, S17, S18 , S19, S20, S21, S22, S23, S24
	C4.	A l'issue des opérations d'entretien de base, compléter le carnet d'entretien et préparer le véhicule pour sa remise au client.			C4 : S25, S26
UAA2	C5.	En fonction de la fiche de travail, préparer (et remettre en ordre) le poste de travail en vue d'accomplir des opérations de maintenance mécaniques et hydrauliques.			C5 : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7
	C6.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de contrôle et de réglage des ensembles et sous-ensembles mécaniques et hydrauliques d'un véhicule, et soumettre la fiche complétée à son responsable.			C6 : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S16, S17, S27, S28, S29,
	C7.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de contrôle des ensembles et sous-ensembles électriques et électroniques d'un véhicule, et soumettre la fiche complétée à son responsable			S30, S31, S32
	C8.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de remplacement des ensembles et sous-ensembles mécaniques et hydrauliques d'un véhicule, et soumettre la fiche complétée à son responsable.			C7 : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S22, S23, S24, S33, S34
	C9.	A l'issue de l'entretien complet portant sur le groupe propulsion et la partie roulante du véhicule, compléter le carnet d'entretien et préparer le véhicule pour sa remise au client.			

					<p>C8 : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S22, S35, S38</p> <p>C9 : S25, S26</p>
UAA 3	C10.	En fonction de la fiche de travail, préparer (et remettre en ordre) le poste de travail en vue d'accomplir des opérations au niveau des ensembles, sous-ensembles électriques.			<p>C10 : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7</p> <p>C11 : S3, S39, S40, S41, S42, S43, S44</p> <p>C12 : S45, S46, S47, S48</p> <p>C13 : S 25, S26</p>
	C11.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de contrôle et de réglage des ensembles, sous-ensembles électriques et électroniques, puis soumettre la fiche complétée à son responsable			
	C12.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de remplacement des ensembles, sous-ensembles électriques et électroniques, puis soumettre la fiche complétée à son responsable.			
	C13	A l'issue des opérations au niveau des ensembles, sous-ensembles électriques, compléter le carnet d'entretien et préparer le véhicule pour sa remise au client.			





Rapport intermédiaire de compétences au terme de UAA1

Résultat au terme de UAA 1

<u>1^{ère} validation de UAA 1</u>			<u>2^{ème} validation de UAA 1</u>		
Réussie	Echouée%	Réussie	Echouée%
<u>Compétence(s) et savoir (s) lié(s) non acquis (entourés)</u>			<u>Compétence(s) et savoir (s) lié(s) non acquis (entourés)</u>		
UAA1	C1 : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 C2 : S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14 C3 : S2, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24 C4 : S25, S26		C1 : S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 C2 : S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14 C3 : S2, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24 C4 : S25, S26		



En cas d'échec à la 2^{ème} validation; conseils à suivre par l'élève :

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

Jumet, le

Le titulaire.

Pour prise de connaissance

Les parents



Rapport intermédiaire de compétences au terme de la première année du cycle reprenant UAA1, UAA2, UAA3.

Au terme des 3 premières validations (UAA 1 – 2 – 3), le conseil de classe constate ce qui suit :

UAA	N°	Compétences	A	NA
UAA1	C1.	En fonction de la fiche de travail, préparer (et remettre en ordre) le poste de travail pour accomplir des opérations de maintenance de base		
	C2.	En référence à la procédure établie, réaliser les opérations visant à préparer un véhicule neuf pour sa remise au client.		
	C3.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de maintenance de base et soumettre la fiche complétée à son responsable.		
	C4.	A l'issue des opérations d'entretien de base, compléter le carnet d'entretien et préparer le véhicule pour sa remise au client.		
UAA2	C5.	En fonction de la fiche de travail, préparer (et remettre en ordre) le poste de travail en vue d'accomplir des opérations demaintenance mécaniques et hydrauliques.		
	C6.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de contrôle et de réglage des ensembles et sous-ensembles mécaniques et hydrauliques d'un véhicule, et soumettre la fiche complétée à son responsable.		
	C7.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de contrôle des ensembles et sous-ensembles électriques et électroniques d'un véhicule, et soumettre la fiche complétée à son responsable		
	C8.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de remplacement des ensembles et sous-ensembles mécaniques et hydrauliques d'un véhicule, et soumettre la fiche complétée à son responsable.		

	C9.	A l'issue de l'entretien complet portant sur le groupe propulsion et la partie roulante du véhicule, compléter le carnet d'entretien et préparer le véhicule pour sa remise au client.		
UAA3	C10.	En fonction de la fiche de travail, préparer (et remettre en ordre) le poste de travail en vue d'accomplir des opérations au niveau des ensembles, sous-ensembles électriques.		
	C11.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de contrôle et de réglage des ensembles, sous-ensembles électriques et électroniques, puis soumettre la fiche complétée à son responsable.		
	C12.	En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de remplacement des ensembles, sous-ensembles électriques et électroniques, puis soumettre la fiche complétée à son responsable.		
	C13	A l'issue des opérations au niveau des ensembles, sous-ensembles électriques, compléter le carnet d'entretien et préparer le véhicule pour sa remise au client.		

A : compétence acquise (min 60%) - NA : compétence non acquise



ATHENEE ROYAL

ORSINI DEWERPE

JUMET

Section : TECHNICIEN/ TECHNICIENNE DE L'AUTOMOBILE

A ce jour, votre fils (fille) possède dans son passeport de validations les unités d'acquis d'apprentissages suivantes :

UAA	Acquise	Non Acquise	Valeur ECQVET
UAA1	Acquise	Non Acquise	15 points
UAA2	Acquise	Non Acquise	20 points
UAA3	Acquise	Non Acquise	20 points
<u>Total points ECQVET acquis</u>			/55

Jumet, le 30 juin 20....

La préfète des études

B. LEFBVRE

DENOMINATION DE L'ETABLISSEMENT ITCF Domaine d'Herbuchenne 5500 Dinant

OBG: Mécanicien/Mécanicienne
automobile - 3e degré P

**Coordonnées de la personne
ressource**

M. Walter Mauro, Directeur
M. Philippe Bricman, chef d'atelier
M. Kurt Persoons, Professeur

Remédiations immédiates

oui X non O

formes :

Support de cours informatisés avec diaporamas, séquences vidéo, avec documentations des constructeurs
Pédagogie de la réussite : conseils en direct des professeurs, tutorat par les pairs, travaux de groupes, petits groupes-classes, ...
Cours en duo des professeurs de mécanique et d'automobile
Programme informatique d'aide à la gestion de classe qui permet à l'élève de se situer dans ses apprentissages
Auto-remédiation sur l'ordi de l'atelier avec documentation en ligne

Remédiations différées:

oui O non X

formes :

Remédiation structurelle:

à préciser oui X non O
hors plage
plage horaire X O
quand ?

les heures CT et PP devraient se chevaucher de manière à organiser les cours en duo en atelier

fréquence :

formes :

Projet au nouvel horaire : faire chevaucher 2 h de CT et TP = cours en duo
Stage : 1 journée tous les 15 jours + 1 à 2 semaines avant le congé de printemps
Collaboration avec le secteur professionnel FEBELAUTO et les centres provinciaux pour l'équipement.
Formations au CTA de Namur,

Annexes écoles

DOC 1 : Fiche évaluation UUA1
DOC 2 : Suivi journalier

Commentaires

Le choix de l'équipe éducative s'est porté sur une pédagogie de la réussite pour éviter l'organisation de la C3D.
Equipement en vidéo-projecteur et d'ordinateurs en réseaux dans les ateliers.
L'élève est impliqué dans son cursus d'apprentissage (responsabilité de son carnet de stage annexé au passeport)

1. NOM:			A	
Evaluation	UAA 1: Préparation d'un véhicule neuf et réalisation d'un petit entretien			
Critères	Indicateurs	Pondération		
1. Respect des consignes, des règles de sécurité et d'environnement 26%	les informations mentionnées sur la fiche de travail sont respectées.		4%	
	Le véhicule est convenablement protégé.		2%	
	Le véhicule est valablement identifié		4%	
	Le choix de l'outillage est adapté		2%	
	les outillages (pont, cric, appareillages électriques...) sont utilisés selon les règles de sécurité et les indications du constructeur automobile.		6%	
	Les déchets sont stockés, classés et évacués selon les prescriptions et consignes en matière d'environnement.		1%	
	Le règlement d'atelier est respecté.		6%	
	La relation avec le responsable est correctement assurée.		1%	
2. Pertinence de l'analyse 14%	Les opérations de contrôle préalables sont effectuées.		2%	
	Toutes les anomalies détectées lors du contrôle visuel sont signalées.		6%	
	Les composants à remplacer sont identifiés.		6%	
3. Conformité de l'intervention 54%	La procédure de préparation d'un véhicule neuf est connue		4%	
	Les éléments défectueux sont remplacés et fonctionnels		6%	
	Les niveaux des fluides sont ajustés		4%	
	Les roues sont démontées, équilibrées et remontées		6%	
	Les pneus sont démontés, réparés et remontés		10%	
	Le système de freinage est identifié		4%	
	Les plaquettes de frein sont remplacées		10%	
	La procédure d'entretien (ordre logique et ordre chronologique) est respectée		2%	
	Les témoins d'entretien sont initialisés		2%	
	Le bon état de marche du véhicule a été vérifié et les réglages initiaux du conducteur sont respectés		6%	
4. Qualité de la communication 6%	La fiche de travail est complétée lisiblement		2%	
	La fiche de travail est complète et permet l'établissement de la facture		2%	
	Le vocabulaire technique est correctement employé		2%	
		TOTAL	0	100%

DATE:	Heure	UAA1: Préparation d'un véhicule neuf et réalisation d'un petit entretien
		UAA2: Entretien du groupe propulsion et de la partie roulante d'un véhicule (éléments d'usure courante)
	COMPETENCES	UAA3: Entretien des ensembles et sous-ensembles électriques et électroniques d'un véhicule (éléments simples)
		UAA4: Entretien complet d'un véhicule, y compris les petites réparations mécaniques et hydrauliques
		UAA5: Entretien complet d'un véhicule, y compris les petites réparations électriques
		UAA6: Préparation d'un véhicule pour le contrôle technique
	APTITUDES	COMPETENCES
		APTITUDES
		SAVOIR
		S1. Connaissance des principaux éléments d'un véhicule automobile.
		S2. Interprétation d'une fiche de travail.
		S3. Protection d'un véhicule avant entretien.
	
		C1. En fonction de la fiche de travail, préparer (et remettre en ordre) le poste de travail pour accomplir des opérations de maintenance de base.
		C2. En référence à la procédure établie, réaliser les opérations visant à préparer un véhicule neuf pour sa remise au client.
		C3. En référence à la fiche de travail, effectuer les opérations de maintenance de base et soumettre la fiche complétée à son responsable.
	SAVOIR
		C1.A1 Prendre connaissance des différentes tâches reprises dans la fiche de travail.
		C1.A2. Protéger le véhicule.
		C1.A3. Identifier le véhicule.
	
		Préparer le poste de travail (et le remettre en ordre).(C1)

3. ENSEIGNEMENT « QUALIFIANT » : FORMATION EN COURS DE CARRIÈRE

3.1. THÉMATIQUE: LA REMÉDIATION

Formations « MACRO²⁹ »

Formation obligatoire inter-réseaux : 2 demi-jours/année scolaire.

Cadre Institutionnel : Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière (IFC) (D. 11-07-2002 M.B. 31-08-2002)

Les plans comprenant les orientations et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière en inter-réseaux des membres du personnel sont déterminés par le Gouvernement de la Communauté française.

Possibilité de répartir sur le nombre de jours de classe de trois années scolaires consécutives.

Organisme :



Institut de la formation en Cours de Carrière

Fonctionnaire dirigeante : Madame Anne HICTER

www.ifc.cfwb.be - Rue DEWEZ, 14 D218 B-5000 Namur

Pour plus de renseignements, consultez le catalogue des formations : <http://www.ifc.cfwb.be/>

²⁹ Niveau « Macro » : inter-réseaux

Formations « MÉSO³⁰ » / « MICRO³¹ »

Formation obligatoire au niveau de chaque réseau : 4 demi-jours /année scolaire.

Cadre Institutionnel : Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques (D. 08-03-2007 M.B. 05-06-2007, err. 13-12-07 Art 17.)

Décret modifiant le décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques(D. 12-07-2012 M.B. 30-08-2012)



Service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

www.restode.cfwb.be

Coordination : **Fabienne GOFFAUX**

fabienne.goffaux@cfwb.be

³⁰ Niveau « Méso » : réseau

³¹ Niveau « Micro » : établissement ou pouvoir organisateur

Cadre Institutionnel : En application du décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécial, l'enseignement secondaire ordinaire et les Centres psycho médico sociaux et (...), le **Service général de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles** est chargé de l'organisation des formations – niveau méso – à comptabiliser dans les demi-journées de formation obligatoire.



Direction de la Formation continuée pour le réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie- Bruxelles

<http://www.restode.cfwb.be/pgfc/formations.htm#formations>

Responsable de la direction : Madame Odette FERON

odette.feron@cfwb.be -02/690 81 53 - Catalogues de formations

Exemple de formation organisée dans le cadre CPU : Quels points d'appui pour préparer la CPU ?

Pour plus de renseignements, consultez le catalogue des formations : <http://www.restode.cfwb.be/pgfc/formations.htm#formations>

RESTODE
Site du Réseau d'Enseignement
organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles



RESTODE : Serveur pédagogique de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

www.restode.cfwb.be

Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

Boulevard du Jardin Botanique 20-22. B-1000 Bruxelles

Tél. : 02/690.81.13 - Fax : 02/690.81.35

Cadre Institutionnel : Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant sur la création d'un Centre d'autoformation et de formation continuée de l'enseignement de la Communauté française (A.Gt 07-04-1995 M.B. 26-08-1995)



Le CAF Direction : Monsieur Thomas LO MONTE

Tél. : 085/271.360 - Fax : 085/271.399

direction@lecaf.be - Catalogues de formations

Exemples de formations organisées dans le cadre CPU sur site :

Quelles remédiations mettre en place lorsque les élèves commettent des erreurs d'INFÉRENCE en lecture ?

La Certification par Unités (CPU) : la réforme de l'enseignement qualifiant + suivi.

Quelles consignes pour quelles remédiations ?

La remédiation immédiate en sciences économiques : fatalité ou nécessité ?

L'erreur dans les apprentissages et les remédiations qui en découlent.

Quelles consignes pour quelles remédiations ?

La certification par unités (CPU) dans les options Coiffeur/Coiffeuse, Esthéticien/Esthéticienne

Actualisation des connaissances et découverte des nouvelles tendances dans le monde de la coiffure en collaboration avec l'UBK/UCB

Pour plus de renseignements, consultez le catalogue des formations : http://www.lecaf.be/form_site/form_site.asp

Cadre Institutionnel : La **Formation en Cours de Carrière** (FCC) créée par décret en 1993 est une émanation du Comité de Concertation de l'enseignement secondaire non confessionnel.



Formation en Cours de Carrière

www.profor.be- Rue Adolphe Lavallée, 1. B-1080 BRUXELLES

Tél. : 02/413.20.38 - Fax : 02/413.20.60

Le Président de la FCC : Bernard ANDRIES – Contact : Patrick Ketels : 0475/53.28.56 - patrick.ketels@profor.be - fcc.gestion@profor.be - Journal de formations

La FCC dispense des formations à destination du personnel enseignant et auxiliaire d'enseignement dans:

- **le domaine pédagogique**
 - compétences, évaluation, pédagogie différenciée, interdisciplinarité ...
- **le domaine relationnel**
 - communication, gestion des conflits, PNL, conduite de réunion, estime de soi, stress ...
- **le domaine technique**
 - formations spécialisées dans les différents secteurs de l'enseignement technique et professionnel
- **le domaine informatique**
 - utilisation de l'informatique dans le métier d'enseignant : traitement de texte, tableur, base de données, multimédia, Internet ...

Pour plus de renseignements, consultez le catalogue des formations : http://www.profor.be/doc/Journal_CTPP_2012-2013.pdf

Centres de compétence de la Région wallonne et Centres de référence de la Région de Bruxelles-Capitale.

Dans le cadre de la valorisation des métiers techniques et pour faire bénéficier le monde de l'enseignement du matériel de pointe présent dans les Centres de compétence. La collaboration **avec l'enseignement est devenue une mission primordiale des Centres de compétence.**

En matière d'enseignement, **l'accord de coopération conclu entre la Région wallonne et la Communauté française** prévoit l'accès gratuit aux Centres de compétence.

Les Centres de compétence mettent donc leurs ressources humaines et leurs équipements à la disposition de l'enseignement secondaire technique et professionnel, de l'enseignement supérieur et de tous les opérateurs de formation professionnelle du secteur.

Article 9. - En dehors du temps de prestation du membre du personnel,

la formation organisée sur la base volontaire n'est pas limitée (...).

Lorsqu'elle se déroule durant le temps de prestation (...), elle ne peut dépasser six demi-jours par année de formation.

CTA : Centres de Technologies avancées

Un CTA est une infrastructure qui met des équipements de pointe à la disposition des élèves et des enseignants, quels que soient le réseau et le caractère d'enseignement. C'est une infrastructure localisée au sein d'un établissement d'enseignement technique et professionnel ou assimilé.

3.2. SECTEUR 2 INDUSTRIE, OPTIONS "MÉCANICIEN(NE) AUTOMOBILE" ET "TECHNICIEN(NE) DE L'AUTOMOBILE"

Pour information :

Les différents opérateurs proposent chaque année de nouveaux modules adaptés aux attentes des enseignants. Ces journées spécifiques de formation continue font généralement l'objet de mailings adressés aux écoles.

Les formations ci-dessous sont toutes accessibles aux enseignants. Outre la mise à jour de leurs connaissances, ils y trouveront aussi l'opportunité d'échanges fructueux avec d'autres enseignants et des professionnels.

3.2.1. FORMATIONS PROPOSÉES PAR LE CENTRE DE COMPÉTENCE « AUTOFORM »



Adresse : Rue Saint-Nicolas, 68 B

- 4000 LIEGE

- Tel : +32 (0)4 229 99 50

<http://www.autoform.be>

3.2.2. FORMATIONS PROPOSÉES PAR LE CENTRE DE COMPÉTENCE « AUTOTECH »



Département maintenance des véhicules
Centre de compétence Forem Formation Logistique
Boulevard de la Technicité, 1- Zoning Garocentre Nord
B- 7110 Houdeng-Goegnies

<http://www.formation-logistique.be/activites/autotech/>

3.3. SECTEUR 8 SERVICES AUX PERSONNES, OPTION COIFFEUR/COIFFEUSE

Pour information : Il n'existe pas de Centre de compétence pour la coiffure.

L'Union des coiffeurs belges UBK/UCB vzw/asbl déploie beaucoup d'efforts pour la profession et soutient les coiffeurs tout au long de leur carrière professionnelle. Mais l'Union veut également être présente au cours de la formation du futur coiffeur. C'est en effet là que tout commence. Enseignement de qualité, cours de perfectionnement pour les enseignants, stage instructif, passage de l'école à la vie professionnelle,... L'UBK/UCB vzw-asbl veut s'engager à définir l'avenir de la profession. Engagements de l'UBK/UCB vzw-asbl vis-à-vis de l'enseignement secondaire de plein exercice, y compris (l'enseignement en alternance) et vis-à-vis des IFAPME et de l'EFPME :



Le secteur organise des cours qui ont pour but d'apprendre aux enseignants à utiliser les applications informatiques liées au monde de la coiffure dont Digicoiff, l'encyclopédie de la coiffure en ligne.

Dans ce parcours de formation, il existe deux stades :

- Une formation intégrale pour l'enseignant qui désire recevoir un login et un mot de passe.
- Un cours de perfectionnement pour l'enseignant et qui a déjà un login et un mot de passe.

<http://www.ubk-ucb.org>

3.4. SECTEUR 8 SERVICES AUX PERSONNES, OPTION ESTHÉTICIEN/ESTHÉTICIENNE

Il n'existe pas de Centre de compétence les soins de beauté.



Pour toute information, s'adresser au secrétariat de l'U.N.E.B. :

► Tél 056 55 57 89

► www.uneb-nube.be

4. APPUI

SERVICE GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT ORGANISE PAR LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES :

- Monsieur Fabrice PRIMERANO, Chargé de mission Cellule pédagogique
fabrizio.primerano@cfwb.be . Tél: 02/690.80.68.(GSM: 0476/33.18.17)
- Madame Joëlle HOUGARDY, Chargée de mission auprès de la Cellule Enseignement qualifiant
joelle.hougardy@cfwb.be (GSM : 0479/88.53.26)
- Monsieur Olivier VAN WASSENHOVE, Chargé de mission auprès de la Cellule CPU
olivier.vanwassenhove@cfwb.be (GSM : 0473/83.56.31)

SERVICE DE CONSEIL ET DE SOUTIEN PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ORGANISE PAR LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES :

- Madame Fabienne GOFFAUX , Coordinatrice
fabienne.goffaux@cfwb.be . Tél : 02/690.80.65. (GSM : 0487/60.83.39)

CENTRE D'AUTOFORMATION ET DE FORMATION CONTINUEE (CAF) :

- Monsieur Thomas LO MONTE, Directeur
direction@lecaf.be Tél 085/27.13.68 (GSM 0498/62.35.47)

ZONE 1

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien/ Mécanicienne 3° degré P	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
BRUXELLES (Laeken)	Athénée royal Bruxelles II 02/422 00 82	Pierre HEBRANT	Chef d'établissement			X	
BRUXELLES (Laeken)	Athénée royal de la Rive Gauche 02/427.97.67	Bernard VATELLI	Chef d'atelier ff : Hassan OUASSARI 0472/66 02 90		X		
BRUXELLES (Molenbbek-St-Jean) Rue de la Prospérité, 14	Athénée royal Serge Creuz 02/414.35.75	Chahid FAYSAL	Coordinateur CTA: Tareq EZZAIDI 0492/72 81 71 cta@sergecreuz.be	X			
BRUXELLES (Anderlecht)	Athénée royal Leonardo Da Vinci 02/526.83.83	Gerda POOT	Chef d'atelier : Dominique BIVORT 02/55 68 390 0478/43 25 88 dbivort@skynet.be		X		

ZONE 2

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien/ Mécanicienne 3° degré P	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
BRAINE-L'ALLEUD	Athénée royal Riva Bella 02/384.56.52	René DODEUR	Chef d'atelier : Vinciane PUFFET 02/384 56 52 vinciane.puffet@yahoo.fr		X		X

JODOIGNE	Athénée royal 010/81.35.26	Jean PIRSOUL	Chef d'atelier: Michel MARSUS michel.marsus@laposte.net		X		
----------	-------------------------------	--------------	--	--	---	--	--

ZONE 3

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien/ Mécanicienne 3° degré P	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
OUFFET	086/36.62.77	Philippe CAES	Professeur : Jean-Marc Decroupette 0477/6653 44 jean-marc.decroupette@skynet.be	X			

ZONE 4

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien / Mécanicien ne 3° degré P	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
GLONS CEFA Rue St Laurent, 45 4690 Glons	Athénée royal de Visé- Glons 04/379.96.64	Fabienne POTTIER	Coordonnatrice: Nathalie BOUDRIJ 04/286.91.22 0475/79.09.92 cefaglons@arvise.be	X			

ZONE 5

ZONE 6

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien / Mécanicien ne 3° degré P	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
DINANT CEFA	ITCF Domaine d'Herbuchenne Dinant 082/22.25.90	Walter MAURO	Coordonnateur CEFA: Patrice SERAFINI 082/71.04.42 0463/49.43.25 patrice.serafini@skynet.be	X			?
DINANT	ITCF Domaine d'Herbuchenne Dinant 082/22.25.90	Walter MAURO	Chef d'atelier : Philippe BRICMAN 0474/99.69.55	X			X
JEMEPPES/ SAMBRE	Athénée royal Baudouin 1 ^{er} 071/75.00.91	Christine BOURGEOIS	Chef d'atelier : Madame DELMARCHE woolecke@hotmail.com				X
JAMBES	Athénée royal de Jambes 081/33.16.20	Sonia MANSSSENS	Chef d'établissement			X	
NAMUR	ITCF "Henri Maus" et site Eghezée 081/25.50.82	Jacques HUBERT	Chef de travaux : Daniel DELVAUX 0476/98 46 77 daniel.delvaux@brutele.be	X	X		X

			<p>Chefs d'ateliers : Philippe VANESSE 081/25 50 88 0475/32 36 12 philippe.vanesse@belgacom.net</p> <p>Jacques SERVOTTE 0496/56 68 63</p> <p>Section coiffure : Maryline RAVET 081/ 40 95 15 0473 81 71 94 ravet@hotmail.com</p> <p>Section automobile : Louis-Marie DETRE 081/35 15 56 0475/ 69 15 38 detrelouis@gmail.com</p>				
NAMUR CEFA Institut technique de la Communauté française "Henri Maus"	ITCA Suarlée 081/25.50.82	Jacques HUBERT	<p>Chef de travaux : Daniel DELVAUX</p> <p>Chef d'atelier : Philippe VANESSE 081/25 50 88 0475/32 36 12 philippe.vanesse@belgacom.net</p> <p>Coordinatrice : Annick BROUET</p>				X

0473/31 12 37
 cefanamur@hotmail.com

ZONE 7

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien / Mécanicien ne 3° degré P	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
ARLON	ITCF "Etienne Lenoir" 063/23.02.20	Philippe GIBERTI	Chef d'atelier: Didier COMPERE 063/23 02 41 0497/41 19 15	X			X
ARLON CEFA	ITCF "Etienne Lenoir" 063/23.02.20	Philippe GIBERTI	Chef d'atelier: Isabelle PAILLOT 063/23 02 27 0498/24 34 72 Coordonnatrice CEFA: Nancy SCHMITZ 063/23 02 26 0494/25 74 18 nancy.schmitz@cefaitela.be				X
BOMAL CEFA	Athénée royal Bastogne-Houffalize 084/32.04.60	David WAUCQUIEZ	Chef d'atelier: Renée ADELAIRE 084/32 04 64 0474/721 405 Coordonnateur : Vincent Pierrard 061/21 66 68 0478/83 91 72 cefanl.bastogne@skynet.be	X			X

BOUILLON	Athénée royal de Bouillon-Paliseul 061/46.72.91	Alice MARCX	Chef d'établissement			X	
MARCHE	Athénée royal Marche- Barvaux-Bomal 084/32.04.60	David WAUCQUIEZ	Chef d'atelier: Renée ADELAIRE 084/320 464 0474/721 405			X	X
LIBRAMONT CEFA	Institut technique Centre Ardenne de la Communauté française 061/23.05.00	Chantal LEITZ	Chef de travaux d'atelier : René LEGRAND chef.travaux@itela.be Chefs d'atelier : Philippe BROCARD Guy WILLAME Coordonnatrice : Chantal KNOCKAERT 061/23.05.20 0495/25.83.25 chantal.knockaert@cefalibramont.be	X			X
NEUFCHATEAU	Athénée royal de Neufchâteau-Bertrix 061/21.01.50	Roseline ROBLAIN	Chef d'atelier : Benoît ROUSSE 061/21.01.54. 0497/54.22.61 roussebenoit@yahoo.fr				X
VIELSALM	Athénée royal de Vielsalm-Manhay 080/29.26.70	Marie-France HUVENERS	Chef d'établissement				X

ZONE 8

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien / Mécanicien 3° degré P	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
ATH CEFA Implantation Av Vauban, 6 7800 ATH	ITCF "Renée Joffroy" 068/26.50.50	J-CI ROUSSEAU	Coordonnateur CEFA: Guy VANDERDONCKT 068/84 32 71 0473/33 81 65 cefa.cf.ath@skynet.be	X			
Irchonwelz	ITCF "Renée Joffroy" 068/26.50.50	J-CI ROUSSEAU	Chef d'atelier : Christian SCHOTTE 068/26 96 92 schotte.c@hotmail.com	X			
MOUSCRON CEFA	Athénée royal Thomas Edison de Mouscron 056/85.98.98	Serge DUMONT	Coordinatrice : Danielle HOUZE houzedanielle@hotmail.com	X			X
TOURNAI	ITCF VAL-ITMA 069/55.36.00	Daniel DEBEY	Chef de travaux : Roger DURENNE 069/55 36 02 0497/36 94 66 durennerog@skynet.be Professeur : Gérard Callewaert callegerard@gmail.com 0494/64 18 59		X		

ZONE 9

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien / Mécanicien	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
----------	---------------------	-----------	----------------------	----------------------------	---	--	--------------------------------------

				ne 3° degré P			
MORLANWELZ CEFA	Institut technique de la Communauté française	Philippe DUBREUCQ	Chef d'atelier : Sylvie GALLEZ 064/432181 0478/33 82 74 sgallez@itmlz.be Coordinatrice : Anne HUPET 064/ 43 21 89 0477/23 91 40 anne_hupet@hotmail.com	X			

ZONE 10

LOCALITE	SIEGE ADMINISTRATIF	DIRECTION	PERSONNES-RESSOURCES	Mécanicien / Mécanicien ne 3° degré P	Technicien(ne) automobile 3° degré TQ	Esthéticien/ Esthéticienne 3° degré TQ	Coiffeur/ Coiffeuse 3° degré P
ERQUELINNES	Institut technique de la Communauté française Erquelinnes 071/55.60.85	Michel GANTI	Chef d'atelier : Jean-Claude WYLOCK 082/71 04 42 j.wylock@yahoo.fr			X	X
FLEURUS CEFA Athénée royal Jourdan de Fleurjoux, 3 6220 Fleurus	Institut technique de la Communauté française 7140 Morlanwelz 064/43.21.89	Philippe DUBREUCQ	Chef d'établissement : Eric THIRION Coordinatrice : Anne HUPET 064/ 43 21 89 0477/23 91 40 <u>anne_hupet@hotmail.com</u>	X			

			Madame Annick BLANCHART				
JUMET	Athénée royal Orsini Dewerpe 071/25.69.00	Brigitte LEFEBVRE	Chef d'atelier: Manu RODRIGUEZ manu.rodridez72@gmail.com 0495/602 976		X		
PERUWELZ	Athénée royal de Péruwelz	Philippe DECAESTECKER	Chef d'atelier : Judith PLEYERS 069 779551 0495/611767 judith_pleyers@hotmail.com				X
PHILIPPEVILLE	Athénée royal "Jean Rostand" 071/66.69.57	Marc BEAUMONT	Chef d'atelier : Francis COPPEE 0494/72.67.54 francis.coppee@hotmail.com	X	X		
SAMBREVILLE (TAMINES)	Athénée royal Tamines 071/26.04.60	Jacques LANGE	Chef d'atelier : Pascal CAUWENBERGH 0496/27 34 58	X			
SIVRY-RANCE	Institut technique de la Communauté française" David Lachman" 060/21.06.70	Corine LIMMELETTE	Chef d'atelier secteurs industrie et construction : Jean-Claude PASQUASY 060/21.06.85 0471/21.63.57 itrc2001@yahoo.fr Chef d'atelier secteur services aux personnes coiffure: Yves BLANCHART 060/21.06.80 0497/92.99.38 yves_blanchart@hotmail.com	X			X
THUIN CEFA Rue verte, 1 6530 Thuin	Institut technique de la Communauté française Implantation de Thuin 071/59 66 15	Philippe DUBREUCQ	Coordinatrice : Anne HUPET 064/ 43 21 89 0477/23 91 40 anne_hupet@hotmail.com	X			

Édition

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

Direction des Affaires pédagogiques et réglementaires

Boulevard du Jardin Botanique, 20-22, 1^{er} étage

1000 BRUXELLES

Editeur responsable : L'Administrateur général, Jean-Pierre Hubin