 347 (2026-2027) - N°1

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

SESSION 2026-2027

24 NOVEMBRE 2026

RAPPORT

PREMIER RAPPORT D'ÉVALUATION "EFFETS DU TRONC COMMUN"

Conformément à l'article 2.6.1-1 du Code de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire, le rapport d'évaluation sur les "Effets du tronc commun" a été envoyé à la Commission de l'Education, de l'Enseignement pour Adultes, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique en date du 24 novembre 2026.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES | Enseignement

Avril 2026

Premier rapport d'évaluation

Effets du tronc commun

TABLE DES MATIERES

1. PRÉAMBULE **3**

2. ANALYSE DES INDICATEURS **4**

2.1. L'ÉVOLUTION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES (ET PLUS GLOBALEMENT DE LEUR MAITRISE DES APPRENTISSAGES DU TRONC COMMUN) ..4

2.1.1. Epreuves externes non-certificatives *4*

2.1.2. Epreuves externes certificatives *6*

2.1.3. Enquêtes internationales TIMSS et PIRLS *6*

2.2. L'EFFECTIVITÉ ET L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION ET D'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ (AP) 17

2.2.1. Nombre de périodes AP attribuées aux implantations *17*

2.2.2. Approche évolutive *18*

2.3. L'EFFECTIVITÉ ET L'EFFICACITÉ DE L'ECA, DE LA FMTTN ET DE L'ÉVEIL AUX LANGUES 20

2.3.1. Effectivité de la mise en œuvre des référentiels ECA, FMTTN et éveil aux langues *21*

2.3.2. Contribution de l'ECA, de la FMTTN aux apprentissages de base *23*

2.4. ÉVOLUTION DU TAUX DE REDOUBLEMENT ET DU TAUX DE CHANGEMENT D'ÉCOLE 24

2.4.1. Taux de redoublement *24*

2.4.2. Taux de changement d'école *26*

2.5. ÉVOLUTION DE L'ORIENTATION VERS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ET DE L'INTÉGRATION PERMANENTE TOTALE 29

2.5.1. Taux d'orientation vers l'enseignement spécialisé *29*

2.5.2. Taux d'intégration permanente totale *30*

2.6. ORIENTATION DES ÉLÈVES APRÈS LE TRONC COMMUN 31

3. CONCLUSION GÉNÉRALE **32**

1. PRÉAMBULE

Le présent rapport traite de l'évaluation des « effets du tronc commun », en application des dispositions de l'article 2.6.1-1 du Code. Il s'agit de la première édition de cette évaluation. Ce rapport répond à une méthodologie d'évaluation validée par le Comité du Pacte, le 20 février 2025.

Le tronc commun est un nouveau parcours d'apprentissage commun à tous les élèves de la 1re maternelle à la 3e secondaire visant à renforcer la qualité de l'enseignement et à lutter contre les inégalités scolaires. Ce parcours d'apprentissage modernisé est incarné par les nouveaux référentiels[1] du tronc commun, et par une nouvelle approche des difficultés d'apprentissage des élèves fondée sur un accompagnement personnalisé, destiné à renforcer la maitrise des apprentissages et à favoriser la réussite.

La mise en œuvre du tronc commun se veut progressive. Ainsi, parmi les dispositifs qui composent le tronc commun, ont été déployés : d'abord les référentiels, ensuite les périodes permettant la différenciation et l'accompagnement personnalisé et, de façon plus globale, l'approche évolutive des difficultés d'apprentissage (basée sur des dispositifs articulés aux bilans de synthèse, au DAccE, à une nouvelle procédure de maintien, etc). Par ailleurs, la mise en œuvre des référentiels a été progressive. Elle a débuté en 2020-2021, par l'enseignement maternel. En 2022-2023, ce fut au tour des 1ère et 2ème primaire de passer en régime tronc commun, et, en 2023-2024, au tour des 3ème et 4ème primaire. A l'heure où ce rapport a été rédigé, en 2024-2025, le tronc commun était d'application jusqu'en 5ème primaire. Il est désormais en vigueur en 6ème primaire depuis la rentrée de l'année scolaire 2025-26, et s'étendra au secondaire à partir de l'année scolaire 2026-2027.

Afin d'évaluer les effets du tronc commun, ce rapport analyse plusieurs indicateurs : il aborde tout d'abord l'évolution des résultats des élèves au travers des résultats aux épreuves externes non certificatives et des résultats aux enquêtes internationales (section 2.1.) ; ensuite, des éléments d'information relatifs aux dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (section 2.2.) ; l'effectivité et de l'efficacité des référentiels ECA, FMTTN et de l'éveil aux langues (section 2.3.) ; enfin, l'évolution des indicateurs suivants : taux de redoublement, taux de changement d'école, taux d'orientation vers l'enseignement spécialisé et taux d'intégration permanente totale (sections 2.4. et 2.5.).

Ce rapport constitue la première édition d'un processus d'évaluation à établir sur le long terme. Il présente les premières observations qu'il est possible de réaliser au stade actuel de la mise en œuvre du tronc commun. Il pointe également les éléments à approfondir lors des évaluations futures.

Il convient néanmoins de préciser qu'il n'est pas aisé d'isoler l'effet propre du « tronc commun » puisqu'il est mis en place dans le cadre d'une réforme systémique et que d'autres aspects réformes peuvent avoir un effet sur les indicateurs sélectionnés (contrats d'objectifs, rythmes scolaires, pôles territoriaux, …). Dès lors, pour certains indicateurs, les liens de causalité établis entre leur évolution et la mise en œuvre du tronc commun ne peuvent l'être qu'avec prudence ou sous la forme d'hypothèses. D'autant plus qu'au vu d'une mise en œuvre récente et toujours en cours du tronc commun, le recul nécessaire n'est pas encore suffisant pour établir des corrélations solides entre la mise en œuvre du tronc commun et les évolutions

[1] Il existe un monitoring des référentiels chargé de suivre plus spécifiquement cet aspect du tronc commun.

des indicateurs. Des corrélations, voire, éventuellement, certains liens de causalité, pourront, progressivement, être établis avec plus d'assurance dans des éditions ultérieures de ces rapports d'évaluation.

2. ANALYSE DES INDICATEURS

2.1. L'évolution des résultats des élèves (et plus globalement de leur maitrise des apprentissages du tronc commun)

Le tronc commun a notamment pour objectif d'améliorer les résultats des élèves et de diminuer l'impact du niveau socio-économique sur les résultats. Aussi, il convient d'observer l'évolution des résultats des élèves aux épreuves non-certificatives, certificatives, et aux enquêtes internationales. Les enquêtes internationales sont particulièrement précieuses puisqu'elles sont comparables dans le temps – les épreuves sont ancrées[2] - et dans l'espace.

L'article 2.6.1-1 du Code prévoit que, pour saisir les effets du tronc commun, il faut analyser « l'évolution des résultats des élèves aux évaluations externes non certificatives, en ce compris leur dispersion et l'hétérogénéité de ceux-ci ».

2.1.1. EPREUVES EXTERNES NON-CERTIFICATIVES

EENC – P3

En octobre 2023, l'épreuve non-certificative de P3 portait sur la lecture. Les élèves qui ont participé à cette épreuve ont suivi l'ensemble de leur parcours scolaire dans le tronc commun.

Puisque les épreuves non-certificatives ne font pas l'objet d'un ancrage – ce qui ne garantit pas la comparabilité des résultats dans le temps -, que le reporting des résultats par les écoles est partiel et que cette épreuve est amenée à disparaitre au profit de l'épreuve CLE, l'analyse de cet item est purement indicative.

a) Moyenne des résultats en fluidité de lecture, décliné pour les 4 catégories d'ISE[3]

	FW-B	EMP 1	EMP 2	EMP 3	EMP 4

[2] Technique permettant d'assurer que les variations observées dans le temps ne sont pas liées à une variation de la difficulté des questions.

[3] Les écoles maternelles primaires (EMP) sont regroupées en quatre catégories ISE (de 1 à 4, le groupe 1 étant d'ISE moyen le plus faible, le groupe 4 étant d'ISE moyen le plus élevé) scolarisant chacune exactement 25 % de la population scolaire considérée http://www.enseignement.be/download.php?do.id=18243

Moyenne* en fluidité de lecture	67,1	55,1	65,1	70,1	77,4

*En mots par minute

Conformément aux repères indicatifs que renseigne le référentiel de français-langues anciennes du tronc commun, à ce stade de la scolarité, la fluence en lecture devrait atteindre 70 mots lus correctement par minute. Il est à noter que la fluidité moyenne de lecture pour l'ensemble des élèves de la FW-B est légèrement en dessous de ce seuil. Seuls les élèves des EMP 3 et 4, autrement dit ceux ayant un indice socio-économique plus élevé, atteignent la moyenne de 70 mots par minute. À l'inverse, les élèves relevant d'un EMP 1 se situent en-dessous de cette balise (55 mots par minute). Il faut donc constater la forte incidence de l'indice socio-économique sur les performances des élèves et la grande dispersion des résultats des élèves, en fonction de la catégorie d'ISE.

b) Moyenne des résultats en compréhension de textes, décliné pour les 4 catégories d'ISE[4]

	FW-B	**EMP 1**	**EMP 2**	**EMP 3**	**EMP 4**
Moyenne en compréhension de texte	56,8%	43,4%	56,1%	61,4%	65,9%

La moyenne des résultats en compréhension de textes pour toute la FW-B est supérieure à 50% (près de 57%). Seuls les élèves des EMP1 ont des résultats inférieurs à ce seuil, avec, les concernant, des résultats (43,4%) en-deçà des EMP 2 et plus encore, des EMP 3 et 4. Il faut donc à nouveau constater d'importants écarts de résultats en fonction de l'indice-socio-économique.

CLE

L'épreuve CLE sera d'application à partir de l'année 2025-2026. Les résultats de l'épreuve CLE pourront faire l'objet d'une analyse à partir de l'année 2026-2027.

CONCLUSION

La fluidité moyenne de lecture des élèves de P3 testés par l'épreuve non-certificative est en-dessous du seuil de 70 mots par minute fixé par le référentiel. En compréhension de texte, la moyenne des résultats est supérieure à 50%.

Tant la fluidité de lecture des élèves que leur niveau de compréhension de texte sont associés à leur niveau socio-économique. Si les résultats des EMP 3 et 4 sont globalement satisfaisants,

[4] http://www.enseignement.be/download.php?do.id=18243

particulièrement, les résultats des élèves relevant de l'EMP1 dénotent une maitrise très fragile des compétences testées.

2.1.2. Epreuves externes certificatives

CEB

Le tronc commun est entré en vigueur en 6ème primaire depuis l'année scolaire 2025-2026. Pour la première fois, les épreuves du CEB de juin 2026 seront calquées sur les référentiels du tronc commun. Les résultats du Certificat d'Etude de Base (CEB) basés sur ces nouveaux référentiels pourront faire l'objet d'une analyse à partir de l'année 2026-2027 (et donc de la prochaine édition du présent rapport d'évaluation).

CESI

Le tronc commun sera mis en œuvre jusqu'au en 3ème secondaire à partir de l'année 2028-2029. Les résultats du Certificat d'enseignement secondaire inférieur (CESI) pourront faire l'objet d'une analyse à partir de l'année 2029-2030.

2.1.3. Enquêtes internationales TIMSS et PIRLS

Suite à la mise en place des réformes du Pacte pour un Enseignement d'excellence, la FW-B a décidé de participer aux enquêtes PIRLS 2021 et TIMSS 2023 (au-delà des enquêtes PISA auxquelles la FW-B participait déjà) afin de se doter de données fiables, comparables dans le temps et dans l'espace.

Ces données sont mobilisées dans le cadre de cette évaluation au titre de *lignes de base*, étant donné qu'au moment de leur passation, dans les deux cas, le régime du tronc commun ne s'appliquait pas encore dans les années de la scolarité dont relevaient les élèves testés (à savoir la 4ème année primaire). Les résultats ici présentés pourront être comparés avec ceux des enquêtes internationales suivantes. Les prochaines éditions de ces enquêtes seront PIRLS 2026 et TIMSS 2027.

Cette section compare les résultats de la FW-B à ceux des systèmes éducatifs voisins, qui sont les systèmes de référence identifiés par les indicateurs de la qualité de notre système scolaire[5] : Pays-Bas, Allemagne, France, Luxembourg (mais ce pays n'a pas participé à PIRLS 2021 ni à TIMSS 2023), Royaume-Uni et Communauté flamande. Lorsque cette donnée est disponible, la moyenne internationale a également été ajoutée à la comparaison. Les analyses reprises ci-dessous sont largement issues des notes de synthèse réalisées par l'Université de Liège[6].

[5] Ces pays sont repris dans Code de l'enseignement (art. 1.5.2-2, Annexe 2 : Indicateurs et valeurs de référence liés aux objectifs d'amélioration du système éducatif). L'atteinte des sept objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE) est mesurée par un ou plusieurs indicateurs. Les valeurs cible, à atteindre à l'horizon 2030-31, sont parfois définies en prenant la moyenne des systèmes éducatifs voisins : c'est le cas de l'OASE 1 « Améliorer significativement les savoirs, les savoir-faire et les compétences des élèves » et de l'OASE 3 « Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socioéconomique ».

[6] Note de synthèse « PIRLS 2021 » (version longue), Recherches en éducation - PIRLS 2021 - synthèse (version longue) (ressource 17754) (12).pdf

PIRLS 2021

PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) est une enquête internationale de grande ampleur qui mesure le niveau de compréhension en lecture des élèves de 4e année primaire (« littératie »). Cette enquête, organisée par l'I.E.A (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), est menée tous les 5 ans.

a) Scores moyens en lecture

En haut du classement des systèmes éducatifs de référence, on retrouve l'Angleterre. En milieu de classement, figurent les Pays-Bas et l'Allemagne. En bas du classement, on retrouve la France, la Communauté flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est intéressant d'observer la moyenne internationale (500 pt) et de constater que la FW-B figure 6 points en dessous de cette moyenne avec 494 points.

	LECTURE						
	FW-B	Com. flamande	France	Allemagne	Pays-Bas	Angleterre	Moyenne internationale
Moyenne	494 (2.7)	511 (2.3)	514 (2.5)	524 (2.1)	527 (2.5)	558 (2.5)	500

Moyenne des résultats en lecture[7]

b) Scores moyens en lecture par niveaux de compétences des élèves

Parallèlement au score global à l'épreuve, l'analyse des résultats par niveaux de compétences permet d'affiner le diagnostic.

Au départ des résultats internationaux, une échelle de compétences en quatre niveaux hiérarchisés a été définie de manière à rendre compte de la répartition des élèves en fonction du type de tâches maitrisées à chaque niveau de l'échelle dans les différents pays. Précisons le caractère imbriqué de ces niveaux : les élèves situés au niveau intermédiaire sont capables de mener à bien les tâches qui caractérisent ce niveau, mais également de réussir celles du niveau bas avec un meilleur résultat.

Ces différents niveaux induisent la maitrise des compétences suivantes.

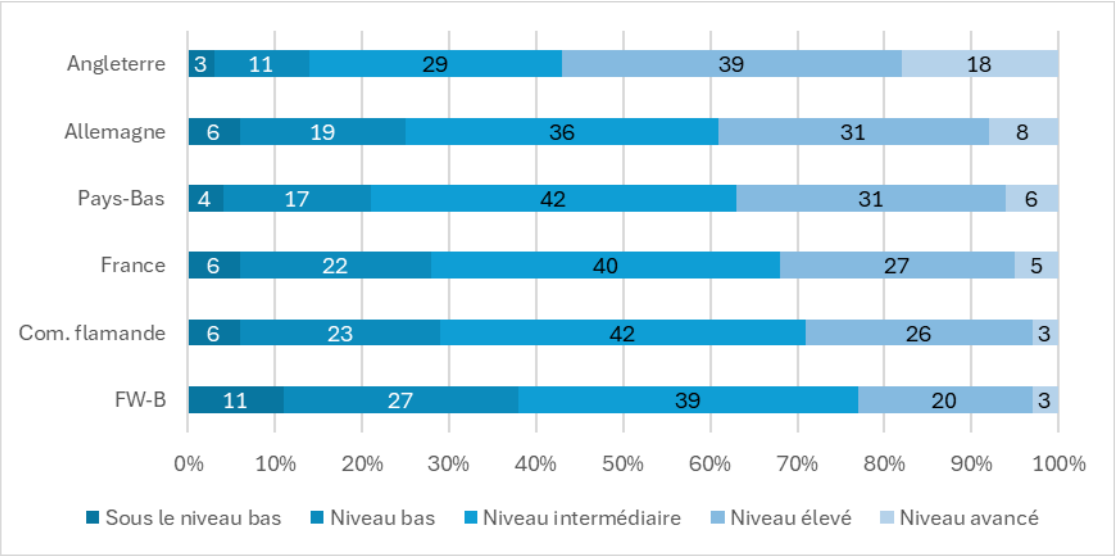
Note de synthèse « TIMSS 2023 » (version longue),: note-de-synth-se-longue.pdf

[7] Chaque moyenne est assortie d'une erreur de mesure.

Niveau	Lecture
Sous le niveau bas < 400[	Les élèves n'attestent pas de la maîtrise des connaissances élémentaires en lecture.
Niveau bas [400 ; 475[	Il s'agit du niveau minimum requis, ce qui signifie que les élèves de ce niveau ont démontré une capacité de lecture de base.
Niveau intermédiaire [475 ; 550[	Les élèves de ce niveau ont une capacité de lecture supérieure au niveau minimum requis.
Niveau élevé [550 ; 625[	Ce niveau indique une forte capacité de lecture, nettement supérieure au niveau intermédiaire.
Niveau avancé 625 et plus	Les élèves qui atteignent ce niveau démontrent un niveau très élevé de compétences et d'aptitudes en lecture.

Les élèves de la FW-B figurent en bas de classement, comparativement à leurs condisciples des pays voisins. En FW-B, presque 25% des élèves ont un niveau élevé ou avancé. Ce sont ces niveaux qui permettent d'apprécier un récit et d'acquérir des connaissances par la lecture d'un document. 39% des élèves atteignent le niveau intermédiaire correspondant à une capacité à traiter les informations essentiellement explicites et à une maitrise insuffisante des démarches expertes telles que mobiliser ses connaissances ou expériences pour apprendre d'un texte documentaire ou apprécier un récit. De façon cumulée, ce sont donc 64% des élèves de 4ème année primaire qui ont un niveau supérieur au niveau minimum requis. Plus d'un tiers des élèves de la FW-B peuvent être considérés comme des lecteurs précaires (c'est-à-dire de niveau bas et sous le niveau bas) en 4e année primaire : la majorité de ces élèves (27%) n'atteint que le niveau de compétences bas et 11% ne réussissent pas à atteindre ce niveau le plus bas de l'échelle de compétences.

Les systèmes éducatifs de référence sont plus performants que la FW-B. La Communauté flamande et la France ont des résultats légèrement supérieurs à ceux de la FW-B puisque 26% et 27% des élèves y atteignent le niveau élevé, et 3% et 5% le niveau avancé. Aux Pays-Bas et en Allemagne, ce sont 31% des élèves qui atteignent le niveau élevé, et respectivement 6% et 8% le niveau avancé. L'Angleterre figure en tête des pays de référence avec près de 40% des élèves qui atteignent au minimum le niveau élevé de compétences.



Pourcentage d'élèves par niveau de compétences en lecture

c) Différences de performance en lecture au test PIRLS selon le niveau socio-économique de l'élève

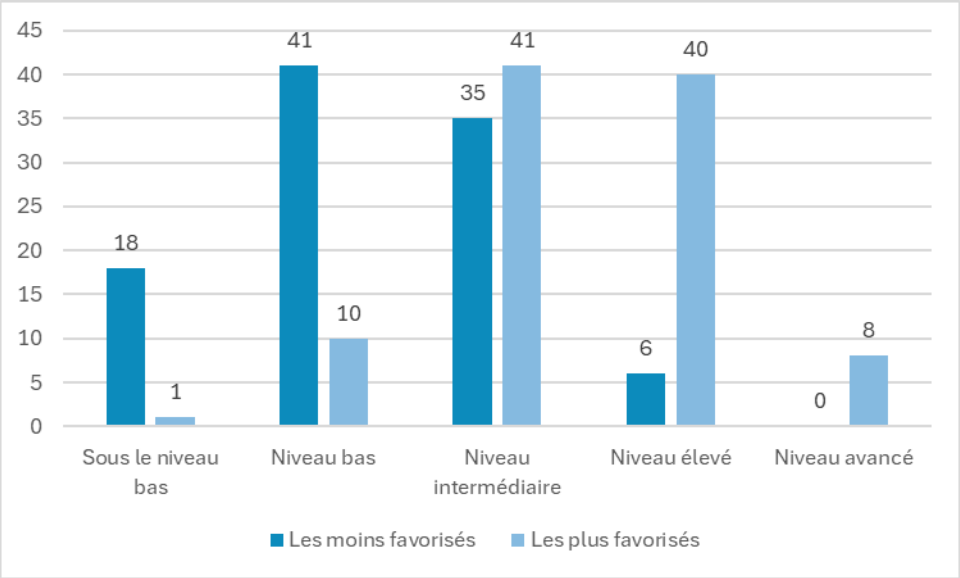
En FW-B, les performances moyennes au test PIRLS 2021 apparaissent fortement liées au statut socio-économique de l'élève. Les résultats selon les quartiles montrent que les 25% d'élèves les plus défavorisés obtiennent un score moyen de 458 alors que les 25% les plus favorisés obtiennent un score moyen s'élevant à 543, proche des scores obtenus par les pays en tête du classement. L'écart de performances entre les lecteurs les plus et les moins favorisés est important : 85 points.

Cet écart place la FW-B parmi les systèmes éducatifs les plus inéquitables des pays de référence, sans toutefois être le pays le plus inéquitable[8]. L'Allemagne présente en effet un écart de 88 points, ce qui traduit un système (en tout cas en P4) - plus inéquitable que la FW-B. La France affiche un écart de 86 points, très proche de celui de la FW-B. Avec un écart de 67 points, la communauté flamande présente un indice d'équité plus satisfaisant qu'en FW-B. C'est aux Pays-Bas que l'on observe le meilleur indice d'équité parmi les pays de référence, avec une différence de 54 points.

L'analyse des différents niveaux de compétences des élèves de la FW-B selon leur niveau socioéconomique montre que près de 60% des élèves les plus défavorisés sont des lecteurs précaires (donc sous le niveau bas et au niveau bas). Alors qu'on ne compte que 1% d'élèves favorisés n'ayant pas atteint le niveau bas de compétence, cette proportion atteint 18% chez les élèves les moins favorisés sur le plan socioéconomique. À l'inverse, près de 50% des élèves très favorisés sur le plan socioéconomique peuvent être considérés comme de très bons lecteurs puisqu'ils atteignent les niveaux élevé (40%) ou avancé (8%) de la

[8] La différence de performance entre les 25% d'élèves les plus favorisés et les 25% d'élèves les moins favorisés, pour l'Angleterre, n'est pas disponible dans la note de synthèse réalisée par l'Université de Liège.

classification. Parmi les élèves les plus défavorisés, seuls 6% atteignent le niveau élevé et aucun le niveau avancé.



Répartition des élèves les moins et les plus favorisés selon les niveaux de compétences en lecture

TIMSS 2023

TIMSS, pour Trends in International Mathematics and Science Study, est une enquête internationale de grande ampleur qui mesure les acquis en mathématiques et en sciences des élèves de 4e année primaire et de 2e année secondaire. La FW-B participe cependant à cette enquête uniquement pour les élèves de 4e année primaire. Cette enquête, organisée par l'I.E.A (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), est menée tous les 4 ans.

a) Scores moyens en sciences

En sciences, les résultats de la FW-B sont inférieurs à ceux des autres systèmes éducatifs de référence et de la moyenne internationale, mais ils sont proches de ceux de la France et de la Communauté flamande.

	SCIENCES						
	FW-B	Com. flamande	France	Allemagne	Pays-Bas	Angleterre	Moyenne internationale
Moyenne	481 (2.8)	488 (2.6)	488 (3.0)	515 (2.8)	517 (2.9)	556 (2.6)	494 (0.4)

Moyenne des résultats en sciences

b) Scores moyens en mathématiques

En mathématiques, les résultats de la FW-B sont un peu plus élevés que ceux de la France, mais en deçà des autres systèmes éducatifs de référence comme la Flandre ou les Pays-Bas, dont les élèves ont sensiblement le même âge au moment du test. Les résultats de la FW-B sont également en deça de 14 points par rapport à la moyenne internationale.

	MATHÉMATIQUES						
	FW-B	Com. flamande	France	Allemagne	Pays-Bas	Angleterre	Moyenne internationale
Moyenne	489 (2.4)	521 (2.4)	484 (2.9)	524 (2.1)	537 (2.0)	552 (2.7)	503 (0.4)

Moyenne des résultats en mathématiques

c) Scores moyens en sciences par niveaux de compétences des élèves

L'analyse par niveaux de compétences permet de mieux comprendre les résultats en sciences et de dégager la disparité des acquis des élèves, en fonction de leur performance au test.

Ces différents niveaux induisent la maitrise des compétences suivantes.

Niveau	Sciences
Niveau bas [400 ; 475[	Les élèves ont des connaissances sur certains faits scientifiques.
Niveau intermédiaire [475 ; 550[	Les élèves ont des connaissances relatives à certains concepts scientifiques et les utilisent dans des situations concrètes. Les élèves sont capables de mettre en place quelques éléments distincts des démarches d'investigation scientifique.
Niveau élevé [550 ; 625[	Les élèves utilisent leurs connaissances en sciences physiques et en sciences de la vie et de la Terre dans des situations assez abstraites. Ils font preuve de certaines compétences relatives aux démarches d'investigation scientifique.
Niveau avancé 625 et plus	Les élèves ont des connaissances en sciences physiques et en sciences de la vie et de la Terre qu'ils utilisent pour expliquer des phénomènes. Ils sont capables de concevoir des expériences scientifiques, de prévoir les résultats et d'évaluer les conclusions.

On peut se réjouir des compétences scientifiques des élèves situés aux niveaux élevés ou avancés : près d'un élève sur cinq se situe à ce niveau de compétences en FW-B. Ils font preuve non seulement de connaissances dans les trois domaines investigués dans l'épreuve, mais parviennent également à mettre en œuvre plusieurs aspects relatifs aux démarches d'investigation scientifique. Le niveau de ces élèves est

d'autant plus remarquable qu'il couvre des aspects peu formalisés dans les apprentissages scientifiques appris à l'école.

Cependant, ce constat positif ne doit pas occulter deux autres points préoccupants :

- Près de 30% des élèves se situent à un niveau bas en sciences : leur compréhension ne concerne que quelques faits scientifiques disparates et ils n'ont pas réellement d'acquis en matière de démarches d'investigation scientifique.

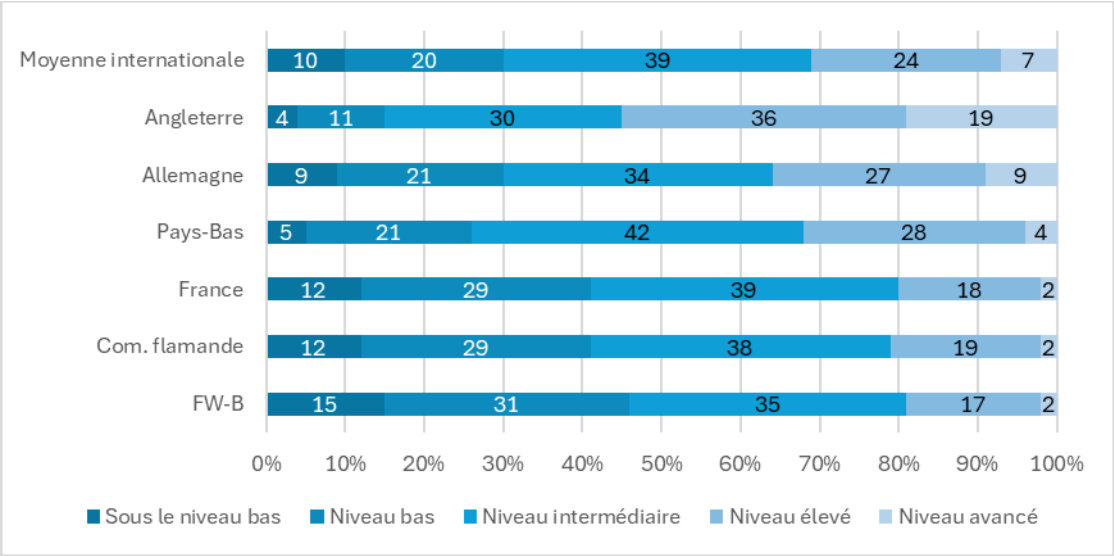
- 15% des élèves n'atteignent même pas ce niveau. Bien qu'ils soient capables de répondre à quelques questions simples, leur nombre n'est pas suffisant pour considérer qu'ils ont à leur disposition une gamme suffisante de compétences relevant du niveau bas.

En FW-B, presque 20% des élèves ont un niveau élevé ou avancé en sciences, tandis que 35% des élèves atteignent le niveau intermédiaire. De façon cumulée, c'est donc 54% des élèves de 4ème année primaire qui ont un niveau intermédiaire ou supérieur. 46% des élèves de la FW-B figurent en revanche au niveau bas (31%) et sous le niveau bas (15%).

Évidemment, on ne peut sous-estimer le fait qu'en termes de contenu, les aspects que les élèves travaillent à l'école ne recouvrent que très partiellement ceux questionnés dans l'épreuve de sciences. En effet, 51% seulement des questions portent sur des contenus scientifiques travaillés en FW-B avant la fin de la 4e année primaire. Toutefois, alors que les référentiels de la FW-B donnent traditionnellement une place importante à l'approche des sciences par les démarches d'investigation scientifique[9], leurs faiblesses sont importantes également dans ce domaine, et laissent à penser que ces élèves ne peuvent pas encore déployer les prémices des démarches de recherche.

Comparée à d'autres systèmes éducatifs, en particulier l'Allemagne, les Pays-Bas ou l'Angleterre, la proportion d'élèves aux compétences scientifiques fragiles est plus importante en FW-B. Le même constat peut être dressé en comparaison de la moyenne internationale, pour laquelle 30% des élèves sont de niveau bas ou sous ce niveau, contre 46% en FW-B.

[9] C'était le cas dans les Socles de compétences et ça l'est toujours dans les référentiels du tronc commun.



Pourcentage d'élèves par niveau de compétences en sciences

d) Scores moyens en mathématiques par niveaux de compétences des élèves

L'analyse par niveaux de compétences permet de prendre la mesure de la disparité des acquis des élèves, en fonction du type de tâches que les élèves sont parvenus à réaliser.

Niveau	Mathématiques
Niveau bas [400 ; 475[	Les élèves possèdent un répertoire de concepts et de procédures mathématiques de base qu'ils utilisent dans des situations où la technique à utiliser est apparente.
Niveau intermédiaire [475 ; 550[	Les élèves ont une compréhension fine des concepts et procédures de base qu'ils utilisent dans des contextes de vie courante. Ils sont capables de résoudre des problèmes à une étape.
Niveau élevé [550 ; 625[	Les élèves ont un répertoire étendu de concepts et de procédures qu'ils utilisent dans des contextes variés. Ils sont capables de résoudre des problèmes à plusieurs étapes.
Niveau avancé 625 et plus	Les élèves mettent en relation les concepts et les procédures. En résolution de problèmes, ils sont capables de sélectionner, mettre en relation des informations et prendre du recul sur la démarche.

Un peu plus d'un élève sur cinq en FW-B atteint des niveaux élevés ou avancés en mathématiques. Au total en effet, 19% des élèves ont un niveau élevé en mathématiques et 3% des élèves parviennent même à réaliser des tâches particulièrement exigeantes pour leur niveau, dont certaines seront d'ailleurs travaillées en FW-B dans les deux dernières années de l'école primaire.

Cependant, ce constat positif ne doit pas occulter deux autres points préoccupants.

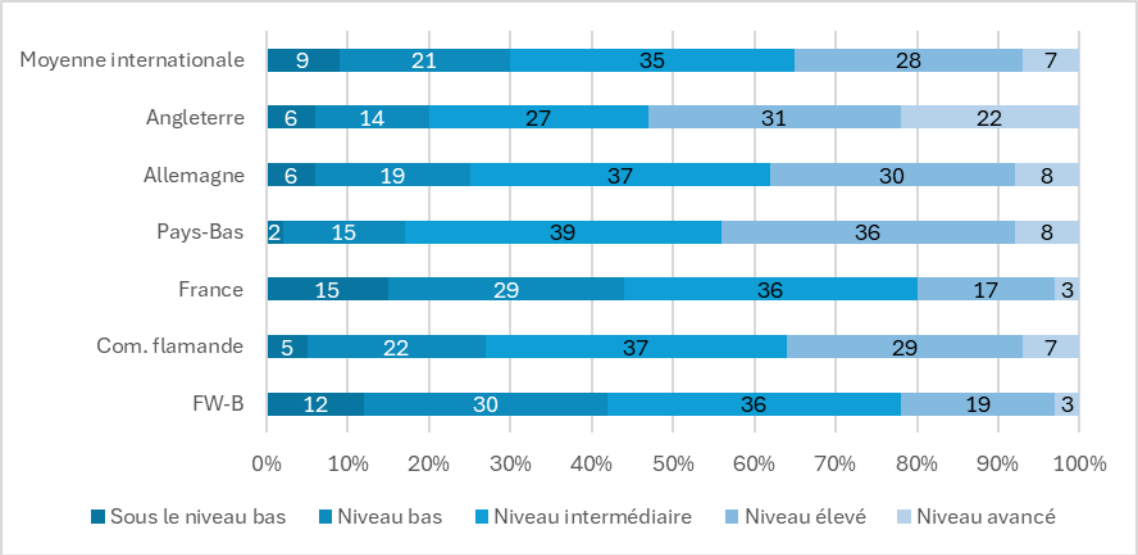
- Près de 30% des élèves ont un niveau bas en mathématiques : leur compréhension repose souvent sur l'intuition ou l'application directe d'une procédure routinière, sans analyse approfondie de l'énoncé. Bien que ces élèves disposent d'un répertoire de concepts et de procédures de base en mathématiques, ils semblent désarmés lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes.

- 12% des élèves n'atteignent même pas ce niveau. Bien qu'ils réussissent quelques questions simples, leur nombre n'est pas suffisant pour considérer qu'ils ont un niveau bas en mathématiques.

Les élèves, situés au mieux au niveau bas, nécessitent un accompagnement rapproché pour parvenir à mobiliser leurs acquis dans des situations familières, ce qui leur permettrait d'atteindre le niveau intermédiaire.

En FW-B, presque 25% des élèves ont un niveau élevé ou avancé en mathématiques, tandis que 36% des élèves atteignent le niveau intermédiaire. De façon cumulée, c'est donc 58% des élèves de 4ème année primaire qui ont un niveau intermédiaire ou supérieur. 42% des élèves de la FW-B figurent en revanche au niveau bas (30%) et sous le niveau bas (12%).

Comparée à d'autres systèmes éducatifs, cette proportion d'élèves aux compétences mathématiques fragiles est importante. Si la proportion d'élèves sous le niveau bas est moins importante en FW-B qu'en France, la Communauté flamande, l'Allemagne, les Pays-Bas ou l'Angleterre ont une proportion bien moindre d'élèves dans cette situation. La moyenne internationale se situe donc à 30% d'élèves de niveau bas ou sous ce niveau, tandis que la FW-B en compte 42%.



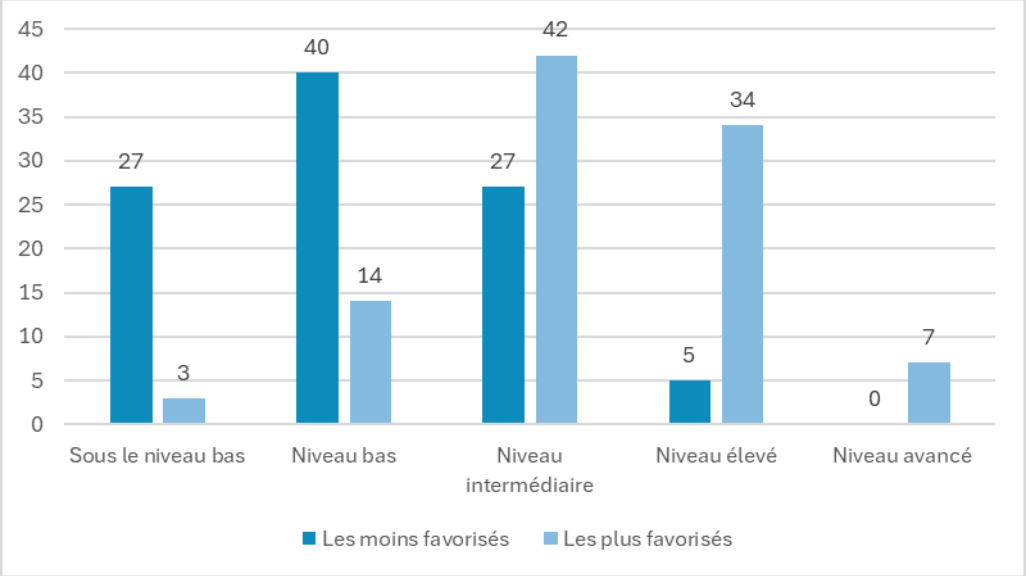
Pourcentage d'élèves par niveau de compétences en mathématiques

e) Différences de performance en sciences selon le niveau socio-économique de l'élève

En sciences, l'écart entre les plus et les moins favorisés s'élève à 92 points. Alors que les élèves les plus favorisés obtiennent un score moyen de 533, le score moyen des moins favorisés est de 441.

La Communauté flamande est plus équitable avec un écart de 84 points, tandis que la France et l'Allemagne affichent des résultats plus inéquitables que la FW-B avec, respectivement, un écart de 94 points et de 111 points[10].

L'analyse selon les niveaux de compétences montrent de fortes disparités. Les élèves les moins favorisés sur le plan socioéconomique se concentrent au niveau bas et sous le niveau bas. À l'inverse, les élèves les plus favorisés sont davantage présents dans les niveaux de compétences les plus élevés. Ainsi, plus de 80% des élèves atteignent au moins le niveau intermédiaire en sciences.



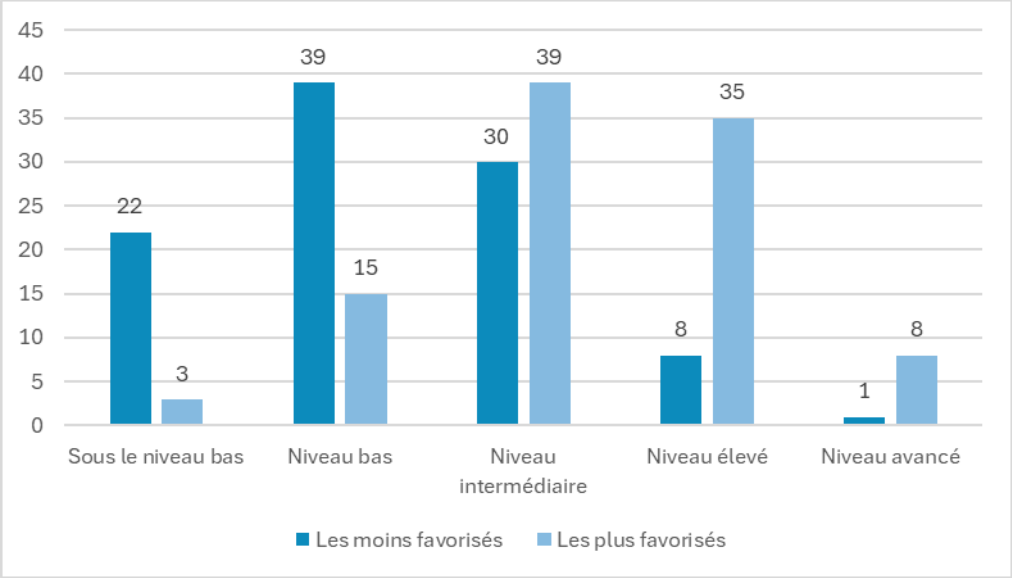
Répartition des élèves les moins et les plus favorisés selon les niveaux de compétences en sciences

f) Différences de performance en mathématiques selon le niveau socio-économique de l'élève

En mathématiques, alors que les élèves les plus favorisés obtiennent en moyenne un score de 535, ce qui est supérieur à la moyenne des pays de l'UE, les élèves les moins favorisés ont un score moyen de 456 points. L'écart s'élève ainsi à 79 points. La Communauté flamande est plus équitable avec un écart de 71 points, tandis que la France et l'Allemagne affichent des résultats plus inéquitables que la FW-B avec, respectivement, un écart de 81 points et de 88 points[11].

[10] La différence de performance entre les 25% d'élèves les plus favorisés et les 25% d'élèves les moins favorisés, pour l'Angleterre et les Pays-Bas, n'est pas disponible dans la note de synthèse réalisée par l'Université de Liège.
[11] Idem.

L'analyse selon les niveaux de compétences montrent de fortes disparités. Les élèves les moins favorisés sur le plan socioéconomique se concentrent au niveau bas et sous le niveau bas. À l'inverse, les élèves les plus favorisés sont davantage présents dans les niveaux de compétences les plus élevés. Ainsi, plus de 80% des élèves atteint au moins le niveau intermédiaire en mathématiques.



Répartition des élèves les moins et les plus favorisés selon les niveaux de compétences en mathématiques

CONCLUSION

Les résultats des enquêtes internationales PIRLS 2021 et TIMSS 2023 concernent des élèves qui n'étaient pas encore dans le tronc commun. Ils constituent dès lors une ligne de base. Un suivi des résultats pourra ainsi être effectué dans des éditions ultérieures de ce rapport d'évaluation.

En lecture, la FW-B figure juste en dessous de la moyenne internationale lors de l'enquête PIRLS 2021. En sciences et en mathématiques et en sciences, la FW-B figure en dessous de la moyenne internationale lors de l'enquête TIMSS 2023.

Les résultats de la FW-B sont inférieurs à ceux de tous les pays de référence, à l'exception des mathématiques, pour lesquels la FW-B figure devant la France.

62% des élèves de la FW-B ont le niveau intermédiaire, élevé ou avancé en lecture. En sciences, cette part s'élève à 54% en sciences, et à 58% en mathématiques. Tant en lecture qu'en mathématiques ou en sciences, la proportion d'élèves à faible niveau, voire, très faible niveau de maitrise, reste préoccupante et systématiquement supérieure aux pays de référence.

Tant pour PIRLS que pour TIMSS, la dispersion des résultats est très grande,- plus que dans les autres pays de référence- et les différences de performance entre les élèves les moins favorisés et les plus favorisés sont très marquées (la France et encore davantage l'Allemagne affichent toutefois une iniquité plus grande qu'en FW-B). Autrement dit, l'origine socio-économique des élèves apparait comme un facteur causal impactant indubitablement les performances des élèves.

2.2. L'effectivité et l'efficacité des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (AP)

L'implémentation du tronc commun s'accompagne d'une nouvelle approche – dite évolutive - des difficultés d'apprentissage des élèves, qui suppose, pour les équipes éducatives, la mise en œuvre de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Tenter d'appréhender l'effectivité et l'efficacité de cette nouvelle approche est nécessaire pour évaluer les effets du tronc commun.

L'article 2.6.1.-1 du Code prévoit en effet d'évaluer « l'effectivité et l'efficacité des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, ainsi que le développement d'outils didactiques favorisant cette différenciation ».

2.2.1. Nombre de périodes AP attribuées aux implantations

L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage est facilitée par l'attribution de périodes complémentaires aux implantations de l'enseignement primaire, dites « périodes AP », durant lesquelles l'encadrement est « renforcé » ce qui offre la possibilité d'une prise en charge d'un groupe-classe par deux intervenants pédagogiques.

Il convient de distinguer le financement du dispositif d'une part, de sa mise en œuvre, d'autre part, laquelle se traduit par un prescrit horaire à respecter déclinant, en fonction des années du primaire, une intensité variable de périodes à encadrement renforcé. En 2023-24, le dispositif AP devait s'appliquer de la P1 à la P4.

En termes de financement, pour l'année 2023-2024, les périodes complémentaires étaient calculées de la façon suivante : 1 période par tranche entamée de 5 élèves sur base de la population scolaire cumulée de P1 et P2 au 15 janvier 2024. Le dispositif AP ne prévoyait pas alors de financement de périodes complémentaires AP pour les P3-P4. En revanche, sous le régime du tronc commun, comme les langues modernes sont dispensées à tous les élèves de FW-B dès la P3, un financement de périodes est dès lors prévu, à hauteur d'une période par tranche entamée de 23 élèves. Dès lors, pour honorer l'organisation des périodes AP à encadrement renforcé, il est prévu que les titulaires déchargés de leurs prestations en face-classe durant 2 périodes hebdomadaires « basculent » dans le dispositif AP en se mettant à la disposition de collègues auxquels ils apportent leur concours pour offrir aux élèves l'encadrement renforcé tel que visé.

En termes de prescrit horaire, en 2023-24, les implantations devaient organiser les périodes AP suivantes :

- 4 périodes AP en P1 et P2 (2 périodes dans la grille horaire et 2 périodes organisées et réparties au sein des différents domaines et disciplines) ;
- 2 périodes AP en P3 et P4.

Tel que présenté ci-dessus, et vu le mécanisme de bascule prévu (en lien avec le transfert de périodes professeurs vers l'AP durant les périodes de LMO), pour honorer le prescrit horaire hebdomadaire légal en termes d'organisation des périodes AP, les implantations devaient puiser dans leurs « périodes de base » telles que financées pour l'organisation des cours généraux.

Malheureusement, cette logique n'était pas encore comprise par les implantations. En effet, dans PRIMVER, il a été constaté que celles-ci déclaraient uniquement le nombre de périodes AP reçues au travers du dispositif. Dès lors, les données extraites de PRIMVER sont partielles et peu fiables.

Pour obtenir des données relatives à l'utilisation des périodes AP, permettant d'identifier les pratiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé et les pratiques d'évaluation mises en œuvre par les équipes éducatives, il conviendrait pour une prochaine édition de ce rapport de réaliser une enquête auprès des enseignants. C'est actuellement le cas pour le rapport 2025-26 qui sera finalisé à l'automne 2026.

Pour l'heure, les seules données disponibles et fiables à l'AGE relatives aux périodes AP sont donc indicatives, à savoir, le nombre de périodes attribuées aux écoles. En 2023-2024, ce nombre s'élevait à 21.794 pour les P1 et P2, soit 908 ETP.

2.2.2. Approche évolutive des difficultés d'apprentissage

L'approche évolutive est un dispositif clé du nouveau tronc commun. Pour soutenir sa mise en œuvre, le suivi des élèves en difficulté est formalisé dans un outil informatique appelé le Dossier d'Accompagnement de l'Élève (DAccE). Les difficultés observées par l'équipe éducative et les actions déployées pour y remédier sont consignées dans des bilans de synthèse (BS) à trois moments précis dans l'année scolaire (après le congé d'automne (novembre), après le congé de détente (mars) et à la fin de l'année scolaire).

Cette approche a été mise en œuvre lors de la rentrée 2023-24 pour les élèves de P1 à P4. La consultation de l'outil permet aux professionnels qui ont la charge de l'élève de prendre connaissance des informations relatives à son parcours, y compris en cas de changement d'école.

En 2023-24, sur les 206.891 élèves inscrits en P1-P4, ce sont d'entre eux qui ont fait l'objet d'au moins un bilan de synthèse, soit un peu plus de 20% des élèves concernés. La répartition des bilans de synthèse en fonction des années d'étude ne montre pas de différences majeures, quoiqu'elle soit légèrement moins importante en P4 par rapport aux autres années d'études.

- Nombre de BS complétés pour chaque classe de P1 à P4 par rapport à la population globale d'élèves en 2023-2024

	Nombre d'élèves avec au moins 1 BS	Nombre d'élèves total	%
P1	10.772	51.463	20,9%
P2	10.734	51.389	20,9%
P3	10.153	51.571	19,7%
P4	9.459	52.468	18,0%

Parmi les élèves ayant eu au moins un bilan de synthèse de la P1 à la P4, 4.341 n'ont eu qu'un BS1 (novembre) et n'en ont plus eu par la suite. 5.656 élèves ont eu un BS1 et un BS2 (mars), mais pas de BS3

(juin) et 3.049 ont eu un BS2 seulement. Ces élèves représentent 32% des élèves qui ont fait l'objet d'au moins un BS : il est donc fait l'hypothèse qu'une identification précoce et qu'un soutien personnalisé ont pu mettre un terme, avant la fin de l'année scolaire en cours, aux difficultés persistantes constatées. De même, seulement 8% (3.429 élèves) des élèves ayant eu au moins un BS ont une difficulté d'apprentissage encodée pour la première fois lors du BS3. L'identification précoce semble donc être mise en œuvre.

- Proportion d'élèves ayant 1, 2 ou 3 BS complétés en 2023-2024

1 BS	10.819	26,3%
2 BS	13.200	32,1%
3 BS	17.099	41,6%

Il faut noter que, parmi les élèves qui ont fait l'objet des trois BS lors de l'année 2023-24, 89% d'entre eux ne seront finalement pas maintenus. En ce sens, le plus souvent, les bilans de synthèse contribuent vraisemblablement à permettre aux équipes éducatives de faire état de difficultés d'apprentissage persistantes et de mettre en place des actions pour pallier ces dernières. Dans de plus rares cas (11% des élèves ayant fait l'objet des trois BS), lorsque les difficultés n'ont pas pu être surmontées, malgré trois bilans de synthèse, des décisions de maintien ont été prises.

Pour la prochaine édition du rapport, il est prévu de mobiliser des données issues des DAccE relatives aux différents axes de difficulté (socio-affectif, langagier, corporel et cognitif) rencontrés par l'élève, ainsi qu'aux différents types d'actions de soutien menées (différenciation ou intervention spécifique).

Il serait également souhaitable de collecter, au moyen d'un questionnaire en ligne à destination des enseignants ou via une mission de terrain du SGI, des données relatives aux pratiques des membres du personnel en matière d'approche évolutive des difficultés d'apprentissage.

CONCLUSION

21.794 périodes AP sont octroyées aux implantations, pour les P1 et P2, ce qui représente 908 ETP au service de dispositif de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Pour l'heure, aucune donnée de l'AGE ne permet de savoir avec précision comment ces périodes sont utilisées par les implantations.

Concernant l'approche évolutive, déployée au travers des BS consignés dans le DAccE, le nombre de BS par moment de complétion indique que l'identification précoce des difficultés d'apprentissage est appliquée par les équipes éducatives. Il apparaît également que cette identification précoce et la mise en place d'actions de soutien ne mène que rarement à des décisions de maintien, même lorsque les élèves ont fait l'objet des trois BS.

2.3. L'effectivité et l'efficacité de l'ECA, de la FMTTN et de l'éveil aux langues

La mise en œuvre du tronc commun se traduit par l'application de nouveaux référentiels. Parmi ceux-ci, deux référentiels sont plus particulièrement innovants par rapport aux anciens « Socles de compétences » et spécifiques au tronc commun : le référentiel d'Education culturelle et artistique (ECA) et le référentiel de Formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN). Le tronc commun accorde également une attention particulière à l'éveil aux langues. Dans le cadre de ce rapport dédié aux effets du tronc commun, l'évaluation se concentre donc spécifiquement sur l'analyse de la mise en œuvre et de l'impact de ces innovations, en marge du monitoring des référentiels du tronc commun qui analyse, quant à lui, l'effectivité de la mise en œuvre et l'atteinte des qualités visées de l'ensemble des référentiels.

L'article 2.6.1.-1 du Code prévoit d'évaluer « l'effectivité de la mise en place de l'éducation culturelle et artistique (expression française et corporelle, expression musicale et expression plastique), ainsi que de la formation manuelle, technique, technologique et numérique, et leur contribution aux apprentissages de base à savoir notamment écrire, lire, s'exprimer, compter et calculer ».

La mesure de l'effectivité a consisté dans ce cadre à appréhender le degré de mise en œuvre des référentiels ECA et FMTTN ainsi que la manière dont leurs apprentissages sont concrètement opérationnalisés sur le terrain, ; il en a été de même pour l'éveil aux langues, qui, bien que ne faisant pas partie du cadre fixé par l'article 2.6.1-1, a été pareillement investigué, eu égard à son caractère novateur. Par ailleurs, tel que le prévoit l'article 2.6.1-1 du Code, le présent rapport tente d'évaluer la contribution de ECA et de la FMTTN aux apprentissages de base.

Les données ont été récoltées au moyen d'une mission du SGI. Celle-ci s'est déployée au sein d'un échantillon de 30 écoles fondamentales constitué par la Direction d'Exploitation des Données (DED) parmi une population-source de 1.819 écoles.

L'échantillon a été établi en veillant à respecter au mieux la représentativité par rapport à la population-source en termes de réseaux, zones géographiques et catégories d'ISE. Cependant, seules 26 des 30 écoles initialement prévues ont finalement pu être visitées, ceci impactant négativement la représentativité, tout au moins en termes de réseaux.

La récolte de données du SGI reposait sur :

- des entretiens semi-directifs avec 32 enseignants de troisième maternelle (M3)[12] et 32 enseignants de deuxième primaire (P2)[13] ;
- une analyse des documents de planification des enseignants ;
- une analyse des supports d'apprentissage ;
- une analyse des traces collectives dans la classe en FMTTN et ECA.

[12] Le choix de la 3e année maternelle est préconisé en raison de l'âge de début d'obligation scolaire, de la présence, pour les élèves de cet âge, de traces d'apprentissage plus « visibles » et de son statut de dernière année d'études de l'enseignement maternel.
[13] Le choix de la 2e année primaire se justifie comme suit : les référentiels du TC y sont d'application depuis 2 ans.

Pour évaluer de l'effectivité, le SGI a sélectionné 4 attendus du référentiels d'ECA (2 de M3 et de 2 de P2), idem pour le référentiel de FMTTN, et a interrogé les enseignants sur leur mise en œuvre de ces attendus :

ECA	M3	Exprimer verbalement et/ou non verbalement une information récoltée lors d'une rencontre avec un artiste [...] ou à partir de l'écoute de musiques issues de cultures, d'époques ou de styles différents.
		Effectuer des gestes techniques pour coller, déchirer, découper, recouvrir, plier, imprimer, assembler ; réaliser une peinture, un modelage, un dessin.
	P2	Suite aux visites et observations de préférence in situ, identifier un lieu culturel de son environnement et/ou un spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau…).
		Expression française et corporelle : Identifier le rythme des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent / brusque / rapide / arrêt / accélération). Expression musicale : Identifier et définir la pulsation. Expression plastique : Identifier des rythmes formels (par ex. : frise, juxtaposition, répétition…).
FMTTN	M3	Utiliser des outils et du matériel adéquat pour réaliser un objet technique (par exemple : un moulin à vent, une manche à air, une maquette, un sablier…).
		Assembler des pièces d'un jeu pour réaliser une construction (par exemple : un circuit, une pente, une tour équilibrée).
	P2	Réaliser, à l'aide de solides proportionnés préparés par l'enseignant, la maquette d'une salle de classe observée.
		Sur la base d'une recette accompagnée d'images et/ou d'une capsule vidéo, préparer, en sous-groupe et sous la supervision de l'enseignant, un plat simple ou un aliment constitutif d'un plat, en appliquant des techniques appropriées et en utilisant les ustensiles adéquats.

2.3.1. Effectivité de la mise en œuvre des référentiels ECA, FMTTN et éveil aux langues

ECA

Les traces relevées par le SGI montrent que la mise en œuvre du référentiel ECA en M3 et P2 a été entamée par les équipes enseignantes sur les 4 attendus ciblés (2 de M3 et 2 de P2). Il ressort de la mission du SGI que les enseignants mettent en œuvre ces attendus. Les pratiques déclarées sont ancrées dans des situations concrètes, riches et variées, permettant de mobiliser des savoirs, savoir-faire et compétences artistiques, expressives et culturelles chez les élèves. Ces déclarations ont été confirmées par l'analyse des documents de planification, des supports d'apprentissage, des traces collectives dans la classe.

FMTTN

La mise en œuvre du référentiel FMTTN est apparue comme effective pour les 4 attendus étudiés, surtout en M3. En M3, le premier attendu est abordé par une majorité des enseignants tandis que le second, relatif aux activités de construction, est abordé par l'ensemble des enseignants. En P2, certains attendus comme la construction d'une maquette sont encore peu abordés, ceux liés aux recettes de cuisine sont en revanche très largement intégrés aux pratiques.

Éveil aux langues

Il ressort de la mission que l'éveil aux langues est pris en charge par les titulaires de classes en M3 et par une grande partie des titulaires de P2. Parmi les autres intervenants, deux seulement disposent de compétences linguistiques spécifiques.

En ce qui concerne les modalités d'organisation du cours, en M3, l'éveil aux langues est principalement intégré par le titulaire dans les pratiques quotidiennes, souvent à travers des rituels (d'accueil par exemple) ou des séquences brèves. Les enseignants évoquent une fréquence très variable, allant de quelques minutes quotidiennes à une ou deux périodes par mois. En P2, une période de cours est renseignée dans la grille horaire hebdomadaire par presque la moitié des écoles, et un quart d'entre elles intègrent l'éveil aux langues dans des projets et activités ponctuels ou ciblés. Pour les deux niveaux, le temps hebdomadaire consacré est inférieur aux 50 minutes recommandées par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour au moins un tiers des enseignants. Par ailleurs, les activités se déroulent en classe avec l'ensemble du groupe-classe.

Les ressources mobilisées dans le cadre de l'éveil aux langues peuvent être matérielles (chanson, album, projets, ressources en lignes spécifiques, podcasts et projets thématiques linguistiques) ou humaines (personnes-ressources extérieures apportant des éléments de langue et de culture).

Croisements disciplinaires

Les enseignants déclarent assez largement mettre en œuvre des croisements disciplinaires tels que proposés dans les référentiels d'ECA et FMTTN, particulièrement en M3. Toutefois, ces croisements font peu l'objet d'une planification explicite et encore moins de traces dans les supports d'apprentissage.

Les croisements sont plus développés en ECA, principalement avec le français (en M3), la formation scientifique (en M3), la psychomotricité (en M3) et les mathématiques (en P2), à travers des projets artistiques, langagiers et moteurs mobilisant des compétences transversales.

En FMTTN, les croisements sont pratiqués majoritairement avec le français (M3), les mathématiques (en M3 et en P2), la psychomotricité (M3). Peu formalisés, ils se traduisent essentiellement par des apprentissages techniques ou manipulatoires spontanés.

Perception des apprentissages prévus en ECA et en FMTTN

Les enseignants expriment une perception largement positive pour le référentiel ECA, tandis que celle du référentiel FMTTN apparait plus contrastée.

Toutefois, des considérations communes aux deux référentiels émergent : les enseignants soulignent que ces référentiels offrent des espaces d'expression alternatifs, valorisant des profils d'élèves parfois moins à l'aise dans les « disciplines traditionnelles ». Selon eux, ces référentiels permettent de renforcer l'estime de soi, de révéler des compétences inattendues, et de stimuler des dimensions telles que la créativité, la précision, l'autonomie ou l'expérimentation.

L'ECA est largement reconnu par les enseignants pour sa capacité à faire émerger des talents expressifs, artistiques ou culturels. Il est perçu comme un levier de valorisation personnelle et d'ouverture à la culture, y compris pour des élèves en difficulté, tout en amorçant des réflexions liées à l'orientation. La moitié des enseignants voient dans le référentiel FMTTN un moyen d'identifier des compétences techniques précoces (à travers des activités concrètes) et de les valoriser.

La majorité des enseignants estime qu'il est encore trop tôt, à 5 ou 8 ans, pour parler d'orientation, mais bien d'intérêt des élèves pour les domaines techniques et artistiques.

Facilitateurs et freins à la mise en œuvre des référentiels

La clarté et la précision des attendus des référentiels (notamment grâce aux exemples employés) est pointé par les enseignants comme étant un facilitateur. Plus spécifiquement à l'ECA, le PECA et les partenariats avec les acteurs culturels sont également des facilitateurs, et ce particulièrement en P2.

Dans les deux référentiels, les freins les plus souvent cités relèvent du manque de formation (les enseignants de M3 signalent également que la formation commence à dater), de moyens et de temps, ce dernier étant prioritairement consacré aux apprentissages de base.

2.3.2. CONTRIBUTION DE L'ECA ET DE LA FMTTN AUX APPRENTISSAGES DE BASE

Les supports d'apprentissage montrent des traces de contribution des contenus et attendus des deux référentiels aux apprentissages de base en M3 et en P2 (65 enseignants sur 77).

Ce sont les apprentissages de base en français qui bénéficient le plus de ce qui est enseigné en ECA et en FMTTN, principalement au niveau des domaines « parler » et « lire ». Les élèves sont amenés à s'exprimer fréquemment oralement dans des situations diversifiées, avec des intentions différentes. La lecture est axée, en M3, sur la compréhension en donnant plus de sens au texte. En P2, sont ciblés l'exploitation de supports variés, l'amélioration de la compréhension des consignes, le travail de la technique de lecture et l'accroissement de la motivation et du plaisir des élèves.

La contribution au domaine « écrire » n'est pas perçue de la même manière en fonction de la discipline. D'après les enseignants, l'ECA favorise essentiellement la production de types d'écrits différents, tandis que la FMTTN incite à produire des traces (une « mémoire ») de ce qui a été réalisé pendant les activités. D'un point de vue technique, des enseignants évoquent l'amélioration du « geste graphique » et donc de de la psychomotricité fine qui contribue elle-même, indirectement aux apprentissages de base.

En mathématiques, l'ECA et la FMTTN concrétisent des activités de comptage (du matériel en expression plastique, des pas de danse en expression corporelle, des ingrédients dans une recette) et de calcul via les opérations (coûts, mesures, proportions).

Enfin, selon les enseignants, la contribution de ces référentiels dépasse les bénéfices aux apprentissages de base en développant également la confiance en soi, le bien-être, l'autonomie, l'ouverture au monde, la créativité.

CONCLUSION

La mission réalisée par le SGI indique que les référentiels d'ECA et de FMTTN, par le prisme restreint de quelques attendus, sont globalement mis en œuvre par les enseignants interrogés. Le constat est identique pour l'éveil aux langues. En outre, les enseignants sont plutôt d'avis que ces référentiels contribuent aux apprentissages de base et qu'ils participent au bon développement personnel de l'élève.

2.4. Évolution du taux de redoublement et du taux de changement d'école

Le tronc commun a notamment pour objectif de réduire considérablement le recours au redoublement. Dans le cadre du tronc commun, des leviers ont été mis en place pour déceler plus rapidement les difficultés d'apprentissage de chaque élève, et une procédure particulière a été déployée pour rendre le redoublement – ou le maintien – exceptionnel. Ainsi, si l'équipe éducative n'a pas mis en place de mesures de soutien adaptées aux difficultés de l'élève tout au long de l'année, elle ne peut pas demander le maintien en fin d'année scolaire. Il convient donc d'observer quel est l'effet du tronc commun sur le redoublement.

L'article 2.6.1-1 du Code prévoit que le rapport mobilise des données relatives à « l'évolution du taux de maintien et du taux de changements d'école au sein du tronc commun ».

2.4.1. Taux de redoublement

En 2022-2023, première année d'application du tronc commun en P1 et P2, il est à noter que le taux de redoublement[14] était plus faible en P1 (4,70%) et en P2 (3,37%) que la moyenne des 5 années précédentes (respectivement 5% et 3,52%).

En 2023-2024, deuxième année d'application du tronc commun en P1 et P2, et première application du tronc commun en P3 et P4, les taux de redoublement ont diminués pour ces 4 années d'études : passant de 4,70% à 4,27% en P1 (-0,43 point) et de 3,37% à 2,99% en P2 (-0,38 point) par rapport à l'année scolaire précédente, et passant de 2,44% à 2,21% en P3 (-0,23 point) et de 2,09% à 1,85% en P4 (-0,24 point) par rapport à la moyenne des 5 années scolaires précédentes.

Entre 2023-2024 et 2024-2025[15], le taux de redoublement diminue encore pour toutes les années d'études, à l'exception de la M3. Cette diminution du taux de redoublement est concomitante à l'instauration de la nouvelle procédure de maintien du P1 à la P4.

De façon transversale, il convient d'observer que le taux de redoublement en P1 est particulièrement élevé par rapport à celui des autres années d'étude.

Année d'étude		2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
M3	Taux de maintien	0,99%					0,67%	0,69%	0,42%	0,37%	0,76%
P1	Taux de redoublement			5,00%					4,70%	4,27%	3,08%
P2	Taux de redoublement			3,52%					3,37%	2,99%	2,08%
P3	Taux de redoublement				2,44%					2,21%	1,34%
P4	Taux de redoublement				2,09%					1,85%	1,14%

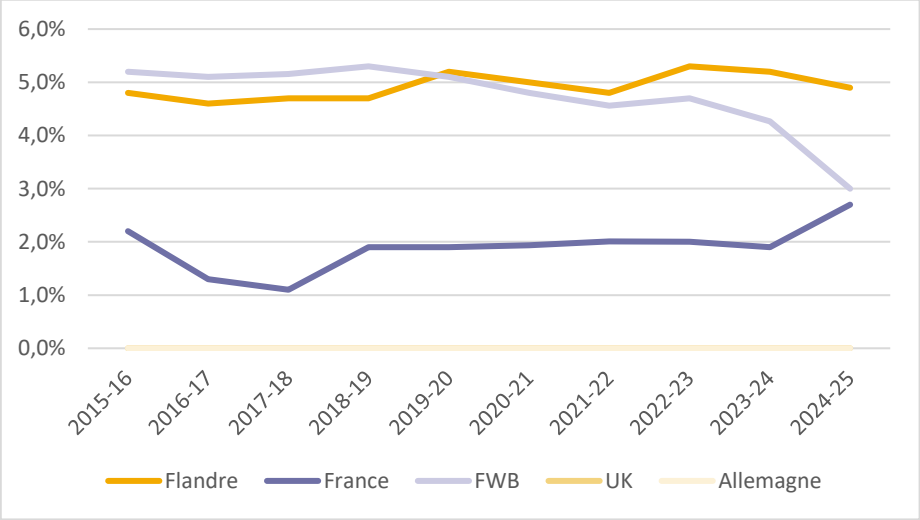
Taux de redoublement par année d'étude

[14] Taux de redoublement : le nombre d'élèves qui redoubleront en fin d'année t par le nombre d'élèves inscrits en année t, selon l'année d'étude fréquentée.

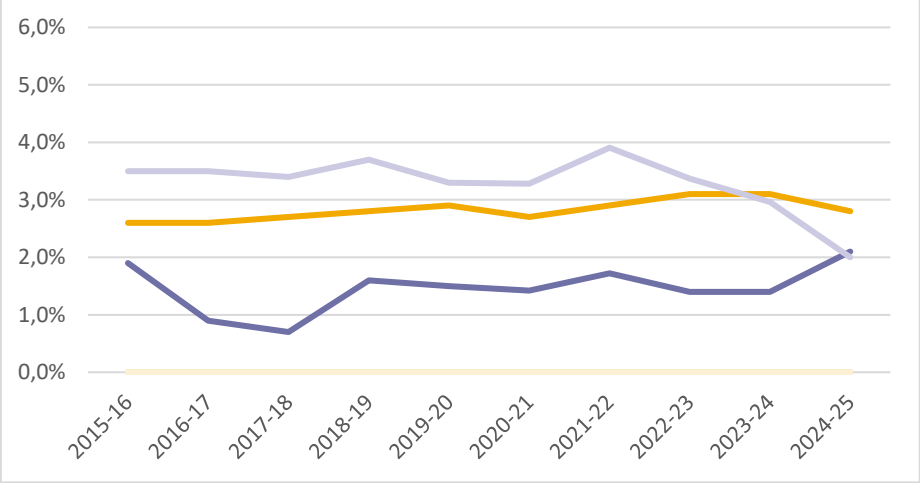
[15] Les données de 2024-2025 ne sont pas encore définitives, elles sont donc encore susceptibles de changer.

Il est éclairant de comparer le phénomène du redoublement en FW-B à celui des autres pays de référence[16], afin de mieux en saisir l'ampleur.

Jusqu'en 2023-2024, il est à constater que les taux de redoublement en FW-B sont systématiquement plus élevés que ceux des autres systèmes éducatifs de référence, et ce pour toutes les années d'études observées. Seule la Flandre, en P1, à partir de 2019-2020, présente un taux de redoublement plus élevé que la FW-B. A partir de 2023-2024, les taux de redoublement de la FW-B diminuent encore et rejoignent voire dépassent les taux observés en Flandre en France ou en l'Allemagne. Il faut également noter que l'Allemagne ne pratique pas le redoublement en P1 et en P2, et que l'Angleterre ne le pratique pas en P3 et P4.

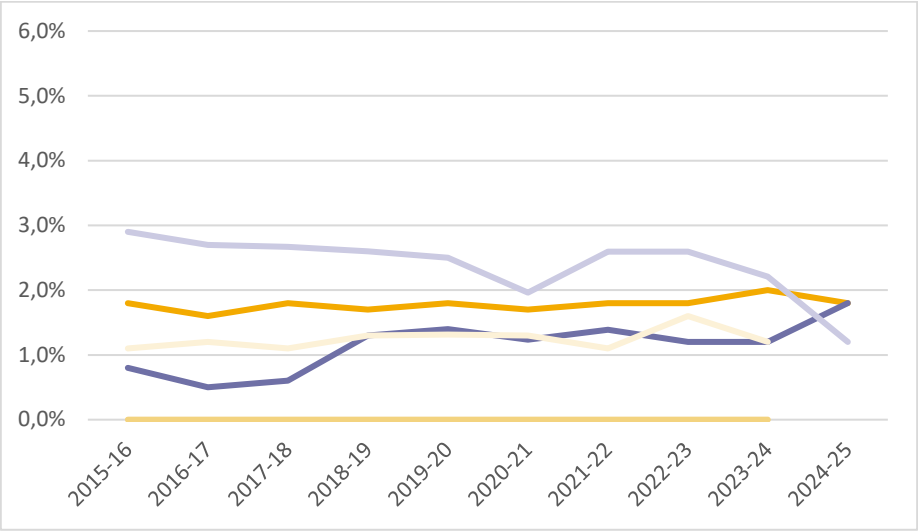


Taux de redoublement en P1 par année d'étude

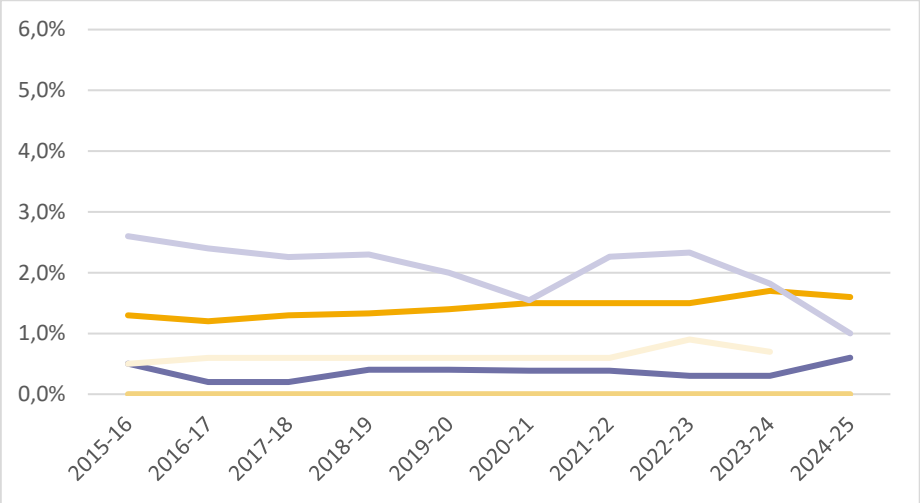


Taux de redoublement en P2 par année d'étude

[16] Les données concernant les Pays-Bas ne sont pas disponibles.



Taux de redoublement en P3 par année d'étude



Taux de redoublement en P4 par année d'étude

2.4.2. TAUX DE MAINTIEN

A partir de juin 2024, suite à l'introduction du DAccE et à l'application de la procédure de maintien, il est désormais possible de calculer le taux de maintien[17]. Il faut constater que ce taux est substantiellement plus faible que le taux de redoublement de l'année scolaire antérieure (2023-24). En effet, en juin 2024, le taux de maintien est inférieur de 1,3 point en P1, de 1 point en P2, de 1,1 point en P3 et de 0,8 point en P4 par rapport aux taux de redoublement de l'année 2023-2024. En juin 2025, on constate un « effet de rebond » suite à la nouvelle procédure de maintien puisque le taux de maintien augmente pour chaque année d'étude par rapport à juin 2024. En revanche, malgré l'effet rebond, le taux de maintien de juin 2025 reste inférieur au taux de redoublement de 2023-2024 (juin 2023), à l'exception de P2.

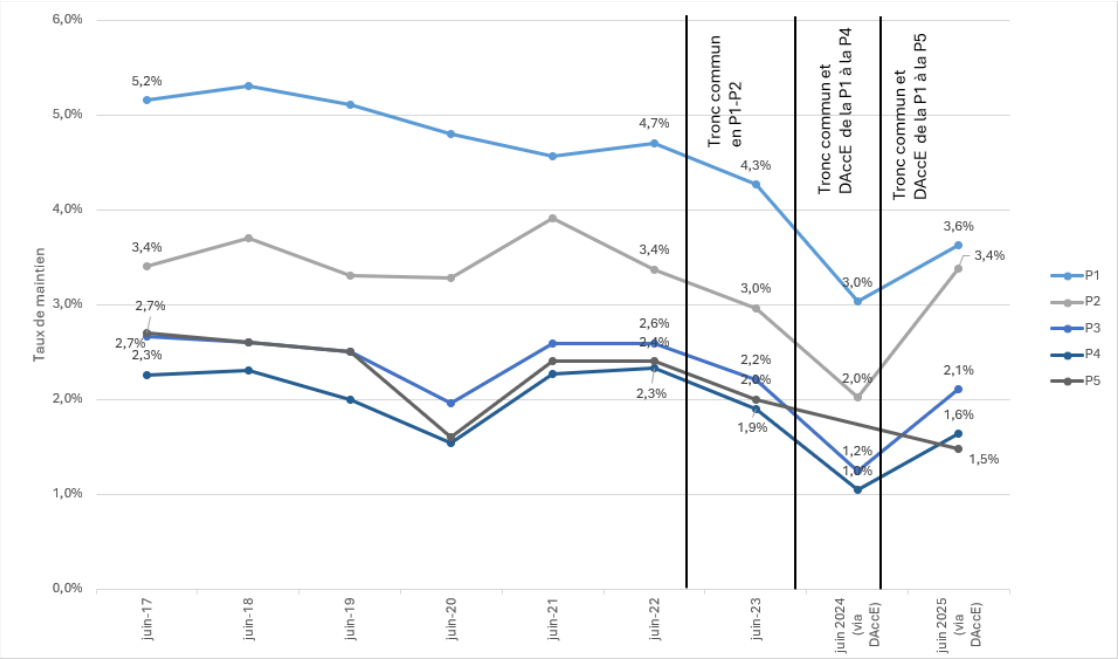
De manière générale, si l'on compare le taux de maintien en P1P2 en juin 2025 par rapport à la situation pré-réforme, on note que le taux est nettement moins élevé pour la P1 qu'il ne l'était en juin 22 (3 ,60 vs. 4,60) ; mais il est équivalent pour la P2. Concernant le taux de maintien en P3P4 en juin 2025 par rapport à la situation pré-réforme (juin 23), il est moins élevé en juin 25 pour les deux années.

Taux de redoublement	2019-2020 (Juin 2019)	2020-2021 (Juin 2020)	2021-2022 (Juin 2021)	2022-2023 (Juin 2022)	2023-2024 (Juin 2023)		
Taux de maintien						Juin 2024	Juin 2025
P1	5,10%	4,80%	4,60%	4,70%	4,30%	3,00%	3,60%
P2	3,30%	3,30%	3,90%	3,40%	3,00%	2,00%	3,40%
P3	2,50%	2,00%	2,60%	2,60%	2,20%	1,20%	2,10%
P4	2,00%	1,50%	2,30%	2,30%	1,80%	1,00%	1,60%
P5	2,50%	1,50%	2,40%	2,40%	2,00%	/	1,50%

Taux de redoublement jusque juin 2023 et taux de maintien à partir de juin 2024

[17] Taux de maintien : nombre de décisions de maintien à l'issue de l'année scolaire 2023-2024 divisé par le nombre d'élèves inscrits dans SIEL au comptage de janvier 2024, selon l'année d'étude fréquentée.

Taux de redoublement : le nombre d'élèves qui sont redoublants en année t divisé par le nombre d'élèves inscrits en année t, selon l'année d'étude fréquentée.



Taux de redoublement jusque juin 2023 et taux maintien à partir de juin 2024

2.4.3. TAUX DE CHANGEMENT D'ÉCOLE

Le taux de changement d'école est ici calculé en excluant les changements de domicile afin d'approcher au mieux le taux de changement d'école lié à des difficultés scolaires. Par ailleurs, ce taux n'est actuellement pas calculé pour la M3[18].

En 2022-2023, première année d'application du tronc commun en P1 et P2, le taux de changement d'école était inférieur à la moyenne des 5 années précédentes, en passant de 5,88% à 5,22% en P1 (-0,66 point) et de 6,49% à 5,86% en P2 (-0,63 point). En 2023-2024, ces taux remonte ensuite à 5,29% (0,07 point) en P1 et à 5,98% (0,12 point) en P2, mais reste donc inférieur au taux moyen des 5 années antérieurs à la mise en œuvre du tronc commun.

En 2023-2024, première année d'application du tronc commun en P3 et P4, le taux de changement d'école en P3 (5,75%) est supérieur de 0,23 point au taux moyen des 5 années précédentes (5,52%). En P4, le taux de changement d'école en 2023-2024 (5,65%) est inférieur de 0,62 point au taux moyen des 5 années précédentes (6,27%).

Année d'étude	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
P1			5,88%					5,22%	5,29%
P2			6,49%					5,86%	5,98%
P3				5,52%					5,75%
P4				6,27%					5,65%

Taux de changement d'école par année d'étude

[18] La méthodologie n'est pas encore mise en place pour ne pas prendre en compte les élèves quittant des écoles qui n'organisent que la M3.

CONCLUSION

Sous le régime du tronc commun, il est à constater une diminution du taux de redoublement pour les différentes années d'étude. L'application de la nouvelle procédure de maintien est concomitante à la diminution plus marquée en 2024-25. La comparaison avec les systèmes éducatifs de référence montre que la FW-B est le système éducatif qui présente le taux de redoublement le plus important. A partir de 2023-2024, cette affirmation n'est plus vraie.

A l'instar du taux de redoublement, une diminution du taux de changement d'école (excluant le changement de domicile) s'observe pour les différentes années d'études à l'exception de la P3, à partir de l'application du tronc commun.

Des données ultérieures seront nécessaires pour confirmer les tendances observées.

2.5. Évolution de l'orientation vers l'enseignement spécialisé et de l'intégration permanente totale

L'article 2.6.1-1 du Code prévoit que le rapport d'évaluation des effets du tronc commun intègre « l'évolution de l'orientation vers l'enseignement spécialisé ». Ce taux est ici complété par le taux d'intégration permanente totale.

2.5.1. Taux d'orientation vers l'enseignement spécialisé

En 2020-2021, première année d'application du tronc commun en M3, il est à noter que le taux de d'orientation vers l'enseignement spécialisé était inférieur par rapport à la moyenne des 5 années précédentes, passant de 1,38% à 1,00% (-0,38 point). Ce taux a augmenté ensuite entre 2021-2022 et 2023-2024 mais tout en restant inférieur au taux moyen des 5 années antérieures au déploiement du tronc commun.

Cette baisse du taux d'orientation vers l'enseignement spécialisé est à mettre en relation avec la suppression du mécanisme de l'intégration temporaire totale (ce mécanisme permettait à des élèves d'être inscrits dans le spécialisé sans le fréquenter réellement). Sa suppression en 2020-21 a eu un impact sur la part d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé (passée de 4,3% à 4% en moyenne pour toutes les années d'études de l'enseignement obligatoire), et donc sur le taux d'orientation dans le spécialisé cette année-là.

En 2022-2023, première année d'application du tronc commun en P1 et P2, le taux d'orientation vers l'enseignement spécialisé était inférieur par rapport à la moyenne des 5 années précédentes, passant de 1,44% à 1,17% en P1 (-0,27 point) et de 1 ,22% à 0,98% en P2 (-0,24 point). L'année scolaire suivante, le taux était similaire à celui de 2022-2023.

En 2023-2024, première année d'application du tronc commun en P3 et P4, le taux d'orientation vers l'enseignement spécialisé était inférieur par rapport à la moyenne des 5 années précédentes, passant de 1,03% à 0,85% en P3 (-0,18 point) et de 0,74% à 0 ,61% en P4 (-0,13 point).

Année d'étude	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
M3	1,38%					1,00%	1,17%	1,16%	1,29%
P1			1,44%					1,17%	1,18%
P2			1,22%					0,98%	0,96%
P3				1,03%					0,85%
P4				0,74%					0,61%

Taux d'orientation de l'ordinaire vers le spécialisé par année d'étude

2.5.2. TAUX D'INTÉGRATION PERMANENTE TOTALE

On parle d'intégration permanente totale (IPT) pour les élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé qui suivent tous les cours dans l'enseignement ordinaire pendant toute l'année scolaire. Ils bénéficient, en fonction de ses besoins, de la gratuité des transports entre son domicile et l'école d'enseignement ordinaire qu'il fréquente et d'un accompagnement assuré par un pôle territorial[19].

En 2020-2021, première année d'application du tronc commun en M3, le taux d'intégration permanente totale était supérieur par rapport à la moyenne des 5 années précédentes, passant de 0,06% à 0,22% (0,16 point). L'année suivante ce taux a diminué pour atteindre 0,11% (-0,11 point), mais est resté malgré tout supérieur au taux moyen des 5 années antérieures à l'application du tronc commun.

A nouveau, cette baisse est concomitante avec la suppression de l'intégration temporaire totale (ITT). Suite à l'information de cette suppression à partir de 2020-21, il y a eu un léger effet d'aubaine et un certain nombre d'élèves ont été basculés en ITT (c'est-à-dire inscrits dans l'enseignement spécialisé sans le fréquenter), puis en IPT l'année suivante.

Les données concernant l'IPT après 2021-2022 ne sont pas encore disponibles car elles sont enregistrées dans la base de données E-pôles et une migration de ces données vers la BDI est en cours.

Année d'étude	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
M3	0,06%					0,22%	0,11%		
P1			0,31%						
P2			0,68%						
P3				0,53%	0,68%	1,55%	1,14%		
P4				0,65%	0,88%	1,87%	1,36%		

Taux du nombre d'élèves en IPT par année d'étude

[19] La période de transition relative à la mise en place des pôles va jusque 2025-2026 inclus. Pendant cette période, des écoles d'enseignement spécialisé accompagnent encore des élèves en IPT.

CONCLUSION

Sous le régime du tronc commun, une baisse de l'orientation vers l'enseignement spécialisé dans toutes les années d'études - et dans une moindre mesure en M3 -, est à constater.

Concernant l'intégration dans l'enseignement ordinaire des élèves issus de l'enseignement spécialisé, il n'est possible de comparer la situation avant le tronc commun et après le tronc commun qu'en M3. Il est à noter une augmentation du taux d'IPT suite à l'entrée en vigueur du tronc commun.

La suppression du mécanisme de l'intégration temporaire totale opérée en 2020-2021 semble pouvoir expliquer en grande partie ces observations.

2.6. Orientation des élèves après le tronc commun

L'article 2.6.1-1 prévoit que le rapport d'évaluation des effets du tronc commun porte sur « l'orientation des élèves après le tronc commun ».

Les indicateurs quantitatifs à élaborer devront être imaginés une fois que les travaux en cours du GT post-tronc commun seront finalisés.

Cet item ne pourra commencer à être analysé qu'à partir de 2029-30.

3. CONCLUSION GÉNÉRALE

S'il est évidemment trop tôt pour tirer des conclusions définitives sur les effets du tronc commun, au vu de sa mise en œuvre récente et progressive, ce rapport dresse néanmoins les contours de premiers effets observables de cette réforme.

L'analyse des résultats aux évaluations, qu'il s'agisse des enquêtes internationales, des épreuves certificatives ou des épreuves non-certificatives, est encore trop précoce car ces évaluations sont antérieures à la mise en œuvre du tronc commun et constituent donc des *lignes de base* auxquelles les résultats futurs seront comparés.

En revanche, l'analyse de plusieurs indicateurs, tels que ceux relatifs à l'effectivité des référentiels d'ECA et FMTTN et leur contribution aux apprentissages de base, et à l'effectivité des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (AP) délivrent des premiers résultats substantiels et tendent à montrer une amélioration de notre système éducatif sur ces aspects, depuis la mise en œuvre du tronc commun.

De même, l'évolution du taux de redoublement, et encore plus significativement du taux de maintien, laisse à penser que le tronc commun porte jusqu'ici ses fruits. En effet, les taux de redoublement ou de maintien affichent une nette tendance à la baisse. La première année de la réforme de l'approche évolutive voit une chute très prononcée du taux de maintien en P1P2, mais elle est suivie d'un « effet rebond » l'année suivante, en juin 2025. De manière globale, si l'on compare le taux de maintien en P1P2 en juin 2025 par rapport à la situation pré-réforme, on note que le taux est nettement moins élevé pour la P1 qu'il ne l'était en juin 22 (3 ,60 vs. 4,60) ; alors qu'il est stable pour la P2. Concernant le taux de maintien en P3P4, les taux de maintien sont moins élevés en juin 2025 qu'il ne l'était avant la réforme (en juin 23), il et ce pour les P3 et les P4. Par rapport aux systèmes scolaires de référence, les taux de « redoublement » observés en FW-B rejoignent progressivement les taux qui sont observés dans les pays de référence qui pratiquent le redoublement, tout en continuant à les dépasser dans certains cas.

Le rapport met également en évidence la diminution du taux de changement d'école (sauf en P3) ainsi que la diminution du taux d'orientation vers le spécialisé pour l'ensemble des années d'études et du taux d'intégration permanente totale, qui doivent toutefois être apprécié à la lumière de la suppression du mécanisme de l'intégration temporaire totale (ITT).

Si ces premiers constats sont certes encourageants, il convient - à nouveau - de les prendre avec précaution et de ne pas tirer de conclusions hâtives. Les évaluations des prochaines années pourront venir confirmer ou non ces observations. A ce titre, l'analyse des résultats des prochaines enquêtes internationales, ou des épreuves certificatives, sera particulièrement précieuse.

Afin d'appréhender au mieux les effets du tronc commun lors de la prochaine édition de ce rapport, il est d'ailleurs recommandé de :

- Poursuivre la participation aux enquêtes PIRLS et TIMSS dont les futures éditions auront lieu respectivement en 2026 et 2027 ;
- Exploiter les données relatives à l'approche évolutive et issues du DAccE : tels que les axes de difficulté rencontrés par l'élève et les types d'actions de soutien menées par les équipes pédagogiques pour y remédier ;

- Mobiliser à nouveau le SGI pour évaluer l'effectivité de l'ECA et de la FMTTN ainsi que leur contribution aux apprentissages de base dans la mesure, ou collecter ces données via un questionnaire en ligne ou des focus group ;
- Collecter, au moyen d'un questionnaire en ligne à destination des enseignants, via des focus group ou via une mission de terrain du SGI, des données relatives aux pratiques des membres du personnel en matière de différenciation et d'accompagnement personnalisé.
- Articuler davantage l'évaluation des effets du tronc commun avec le monitoring des référentiels du tronc commun.
- Mener une phase exploratoire rassemblant la littérature scientifique sur les effets du tronc commun, et des entretiens auprès de personnes-ressources : scientifiques (experts de l'éducation), enseignants, associations, fonctionnaires de l'AGE.