

Actes du 3^{eme} congrès des chercheurs en éducation

**(Re)trouver le plaisir
d'enseigner et d'apprendre.
Construire savoirs et compétences**

COMPOSITION DU COMITE SCIENTIFIQUE

Alain COLSOUL	Haute Ecole Lucia de Brouckère
Marcel CRAHAY	Université de Liège (ULg)
Francine DE CONINCK	Haute Ecole Léonard de Vinci
Jean-Marie DE KETELE	Université Catholique de Louvain (UCL)
Christian DEPOVER	Université de Mons-Hainaut (UMH)
Robert DESCHAMPS	Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur (FUNDP)
Jean DONNAY	Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur (FUNDP)
Jean-Louis DUFAYS	Université Catholique de Louvain (UCL)
Pol DUPONT	Université de Mons-Hainaut (UMH)
Dieudonné LECLERCQ	Université de Liège (ULg)
Bernadette NOEL	Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCAM)
Bernard REY	Université Libre de Bruxelles (ULB)
Yves ROBAEY	Haute Ecole Paul-Henri Spaak
Jacques SAMBON	Facultés Universitaires Saint-Louis de Bruxelles (FUSL)
Jean SCHMIT	Haute Ecole Galilée
Anne VAN HAECHT	Université Libre de Bruxelles (ULB)
Alain WILKIN	Haute Ecole Francisco Ferrer

Le document présente l'ensemble des communications retenues par le Comité scientifique pour la 3^{ème} édition du Congrès des chercheurs en éducation.

Pour chaque atelier figurent les communications présentées lors des 16 et 17 mars 2004 suivies de la synthèse des travaux.

Viennent ensuite les communications qui n'ont pas fait l'objet d'une présentation mais qui ont été retenues car elles permettent de poursuivre la réflexion sur le thème de l'atelier.

TABLE DES MATIERES

Discours de Madame Françoise DUPUIS, Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'enseignement de Promotion sociale et de la Recherche scientifique 11

La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire, conférence d'ouverture par Monsieur Rolland VIAU, Professeur à l'Université de Sherbrooke (Québec - Canada) 15

ATELIER 1 – DES SAVOIRS AUX COMPETENCES ET DES COMPETENCES AUX SAVOIRS : QUELLES STRATEGIES DIDACTIQUES ?

La pédagogie universitaire en mouvement : une stratégie en 7 clés méthodologiques et enrichissement continu pour une mise en action de compétences et un impact pratique immédiat 33
Marianne POUMAY (ULg)

La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir 37
Eric MANGEZ (UCL)

Comment et pourquoi envisager le savoir enseigné à partir des multiples pratiques qui contribuent à lui donner forme ? 39
Jonathan PHILIPPE et Grégoire WALLENBORN (ULB)

Apprenti Géomètre : un nouveau logiciel 43
Nicolas ROUCHE et Philippe SKILBECQ (CREM)

Des socles de compétences à la mise en place d'une démarche expérimentale à l'école primaire : intervention en formation initiale des enseignants 49
Marie-Noëlle HINDRYCKX, Marie-Christine GRAFTIAU, Pierre STEGEN, Christine BROUWIR, André CORNELIS (ULg) et Marina GRUSLIN (H. E. Charlemagne)

La construction des compétences en français : le cas des classes-passerelles au secondaire en Belgique francophone 53
Aphrodite MARAVELAKI (UCL), Frédéric SINZOT (Athénée Royal Victor Horta) et Dominique LEONARD (Centre communal d'enseignement technique Pierre Paulus)

Présentation de deux grandes approches didactiques destinées à articuler compétences et savoirs dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire 57
Jacqueline BECKERS et Germain SIMONS (ULg), Manfred DAHMEN (Inspecteur de langues germaniques) et Florence VAN HOOFF (Professeur de langues germaniques à la Communauté française)

Développement de compétences de haut niveau en classes de secondaire à l'aide de ModellingSpace, un environnement collaboratif de modélisation	63
Albert STREBELLE et Christian DEPOVER (UMH), Edwige BARBE, Daniel D'HOTEL, Myriam FERENC et Valérie VALKENBERG (CECS La Garenne, ISM, IPAM, ITCF Val d'Escaut)	
Développer une approche par compétences dans l'enseignement technique et professionnel... oui, mais avec quels outils ?	67
Boutheina BEN LAMINE (ULg) et Josette CHARLIER (Formation en cours de carrière)	
Dialogue entre la formation et la recherche autour de la didactique de la lecture-écriture	71
Annette LAFONTAINE et Vincent NAMOTTE (ULg)	
<i>Synthèse de l'atelier : «Des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs : quelles stratégies didactiques ?» Jean-Marie DE KETELE (UCL)</i>	75
 ATELIER 2 - SAVOIRS ET COMPETENCES : COMMENT LES EVALUER ?	
L'évaluation des compétences depuis la diversité des définitions et des procédures d'évaluation à leur standardisation : quelques pistes de réflexions sur la mise en place d'une évaluation centralisée et ses implications	85
Caroline LETOR (UCL)	
Evaluer des compétences professionnelles dans l'enseignement secondaire technique et professionnel	93
Jacqueline BECKERS, Sabine ANDRIANNE et Dorothée JARDON (ULg)	
L'évaluation des compétences à l'école fondamentale : le travail en groupes	97
Vincent CARETTE et Sylvie VAN LINT (ULB)	
Evaluation de l'expression orale et de l'expression écrite en langues étrangères : présentation et analyse de différents outils	101
Jacqueline BECKERS, Germain SIMONS, Florence VAN HOOFF, Alain HERTAY (ULg) et Manfred DAHMEN (Inspecteur en langues germaniques à la Communauté française)	
Feedbacks diagnostiques via internet : un système individualisé de communication des niveaux de performances des étudiants dans le cadre d'évaluations standardisées	105
Jean-Luc GILLES (ULg)	
Un diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Résultats saillants et réflexions méthodologiques sur le projet MOHICAN	109
Dieudonné LECLERCQ (ULg)	
Conception et évaluation d'un cours en ligne destiné à améliorer les compétences de futurs enseignants en éducation physique à l'analyse de tâches. Des savoirs techniques aux compétences pédagogiques	113
Catherine DELFOSSE (ULg), Benoît LENZEN et Marc CLOES (ULg)	

Réflexion sur les obstacles et les paradoxes d'une évaluation des compétences professionnelles	119
Florent CHENU (ULg)	
A quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti	123
Xavier ROEGIERS (UCL) et Hamid Mohamed ADEN (Directeur du CRIPEN, Djibouti)	
<i>Synthèse de l'atelier : «Savoirs et compétences : comment les évaluer ?»</i>	131
<i>Bernard REY (ULB)</i>	

ATELIER 3 : LE PLAISIR D'APPRENDRE : COMMENT LE PROMOUVOIR ET L'OBSERVER ?

Motivation et démotivation : les élèves ont la parole	139
Florent CHENU (ULg)	
Quelle place les émotions positives et négatives occupent-elles dans l'apprentissage scolaire et dans le profil motivationnel des élèves ?	143
Sophie GOVAERTS et Jacques GREGOIRE (UCL)	
Quelle(s) conception(s) de la motivation dans le sillage du décret «Missions» ? Le cas des programmes de français	147
Jean-Louis DUFAYS et Silvia LUCCHINI (UCL)	
Comment impliquer le jeune dans son processus d'apprentissage ? Le rôle de l'orientation	151
Sandrine BIEMAR, Sophie BRASSEUR, Marie-Paule O'FLYNN (FUNDP) et Nathalie FRANCOIS (ULg)	
S'engager dans la lecture : un investissement au service des compétences	155
Dominique LAFONTAINE (ULg)	
La motivation scolaire : évolution au cours du primaire et pistes d'intervention	159
Thierry HUART (ULg)	
Le travail collaboratif favorise-t-il différemment l'expression individuelle selon la composition de la paire ?	165
Bruno DE LIÈVRE, Christian DEPOVER et Jean-Jacques QUINTIN (UMH)	
L'apprentissage par situations problèmes ou la (re)découverte du plaisir d'enseigner et d'apprendre les sciences au secondaire	169
Jim PLUMAT et Jacques LEGA (UCL)	
Le rôle des stratégies d'intégration et des relations entre pairs dans l'attitude vis-à-vis de l'école	171
Benoît GALAND et Caroline NOIRHOMME (UCL)	
La culture mathématique peut-elle devenir accessible à tous ?	175
Michel BALLIEU et Marie-France GUISSARD (CREM)	

Le cours d'éducation par la technologie, un lieu d'apprentissage authentique qui suscite le plaisir d'apprendre. Les facteurs de motivation au cours d'activités de résolution de problèmes	179
Valérie MASSART, Johan GERARD, Sylviane HUBERT (ULg) et Bernard VERHAEGHE (Ecole communale de Villers-Perwin)	
La science à l'école primaire : pratiquer, plutôt qu'accumuler de l'information	183
Soizic MELIN et Pierre GILLIS (UMH)	
<i>Synthèse de l'atelier : «Le plaisir d'apprendre : comment le promouvoir et comment l'observer ?» Jean-Louis DUFAYS (UCL)</i>	185
Approche logique et ludique pour favoriser le développement cognitif d'enfants souffrant d'un retard mental	189
Francis LOWENTHAL, Christiane VANDEPUTTE et Thierry BORDIGNON (UMH)	
 ATELIER 4 : LA PROFESSION D'ENSEIGNANT(E) : QU'EST-CE QUI FAIT QU'ON LA CHOISIT, QU'ON LA QUITTE, QU'ON Y RESTE OU QU'ON Y REVIENT 	
Écrire pour réfléchir sur sa pratique d'enseignement en formation initiale : quelle motivation et à quelles conditions ?	195
Olivier DEZUTTER (Université de Sherbrooke)	
Quelle place l'enseignement a-t-il parmi les motivations et projets professionnels des étudiants en Education physique?	199
Marc CLOES, Nadine LARAKI, Benoît LENZEN, Maurice PIERON (ULg), Jean-Pierre RENARD, Philippe GERARD et Ghislain CARLIER (UCL)	
Le premier réflexe du novice	203
Jean-François GUILLAUME et Michel XHONNEUX ((ULg)	
Insert'Prof – Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle – Bilan et propositions	205
Jacqueline BECKERS, Dorothée JARDON, Steve JASPAR et Cédric MATHIEU (ULg)	
La profession d'enseignant(e) en Communauté française de Belgique : perspectives politiques à court terme	209
Julien NICAISE (ULg)	
Face au spectre de la pénurie, une nécessaire revalorisation objective et subjective d'une profession enseignante en quête d'elle-même	213
Jacqueline BECKERS, Steve JASPAR, Cédric MATHIEU et Marie-Catherine VOOS (ULg)	
Compétences émotionnelles des enseignants : source de plaisir ou vecteur d'apprentissages ?	217
Caroline LETOR (UCL)	

Approche compréhensive du rapport au temps scolaire chez quelques enseignants du fondamental. Entre plaisir et déplaisir	221
Jean DONNAY, Sébastien AGIE, Patricia BELLOT et Jacques RIFON (FUNDP)	
Enseigner les langues dans le fondamental : un métier difficile mais plutôt apprécié	227
Marie-Hélène STRAETEN et Christiane BLONDIN (ULg)	
L'identité d'un enseignant au regard des savoirs enseignés, à l'Université et dans les Hautes Ecoles	231
Dominique COMPÈRE et Alain LAMMÉ (ULB)	
Les enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : évolution des conditions d'exercice du métier et tensions identitaires	235
Branka CATTONAR (UCL)	
<i>Synthèse de l'atelier : «La Profession d'enseignant(e) : qu'est-ce qui fait qu'on la choisit, qu'on la quitte, qu'on y reste ou qu'on y revient ?» Jean DONNAY (FUNDP)</i>	237

ATELIER 5 : LES POLITIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION, UNE RECONTEXTUALISATION NECESSAIRE

«Je participe, tu participes... qui décide ?» Analyse des (en)jeux et modes de fonctionnement des structures de participation	243
Dominique LECLERCQ, Désiré NKIZAMACUMU et Sylviane CLAUS (UMH)	
Ecoles sanctuaires, écoles ghettos : quel rôle joue l'origine socio-culturelle et ethnique dans les différences de performances entre établissements ?	247
Dominique LAFONTAINE et Christian MONSEUR (ULg)	
A qui profite la justice ? Résultats d'une enquête européenne sur la perception et les critères de justice des élèves de 2^{ème} année de l'enseignement secondaire	251
Ariane BAYE, Marie-Hélène STRAETEN, Julien NICAISE (ULg) et Marc DEMEUSE (Université de Bourgogne)	
Comment aider les établissements à mieux construire leur «niche éducative» en relation avec les objectifs décrets de plus d'hétérogénéité pour plus d'égalité ?	255
Jacques CORNET (H.E. ISELL)	
Adolescents et déjà inégaux	259
Frantz ADAM, Louis GEVERS, Bertrand VERHEYDEN (FUNDP) et Frédéric GASPART (UCL)	
Inégalités, ségrégation et régulation intermédiaire dans l'enseignement fondamental	263
Sophie CHASSE (UCL)	

Les étudiants africains en Belgique. Radioscopie de leurs vécus culturel, social et académique	267
Désiré NKIZAMACUMU et Dominique LECLERCQ (UMH)	
L'enseignement à distance en mutation : diagnostic et perspectives en Communauté française de Belgique	271
Fabienne WINCKEL (UMH) et Amaury DAELE (FUNDP)	
Le financement de l'enseignement en Communauté française	273
Michaël VAN DEN KERKHOVE et Robert DESCHAMPS (FUNDP)	
La politique européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie	279
Céline MAHIEU (FUCaM)	
Les chemins complexes de l'harmonisation des systèmes éducatifs	283
Jean-Emile CHARLIER (FUCaM)	
Les modes de justification des politiques éducatives en Communauté française de Belgique	285
Laurence DENIS (H.E. Robert Schuman)	
<i>Synthèse de l'atelier : «Les politiques d'éducation et de formation, une recontextualisation nécessaire» Philippe VIENNE (ULB)</i>	289
Le projet rebond	293
Céline AERTS et Caroline DOZOT (FUNDP)	
L'évaluation des enseignements par les étudiants : de l'approche administrative à l'approche formative	297
Pascal DETROZ (ULg)	
Un système d'indicateurs d'équité des systèmes éducatifs européens : un outil d'analyse des politiques d'éducation et de formation en Communauté française de Belgique	299
Julien NICAISE, Marie-Hélène STRAETEN, Ariane BAYE et Marc DEMEUSE (ULg)	
Comment évaluer et comprendre la participation étudiante dans une Haute Ecole ?	303
Jacques CORNET (ISELL)	
Sélection académique ou sélection sociale : comparaison des pratiques de la Communauté française de Belgique et des pays de l'OCDE au départ de l'étude PISA	307
Christian MONSEUR (ULg)	
Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone	309
Bernard DELVAUX et Magali JOSEPH (UCL)	
La création d'un "espace européen de l'enseignement supérieur"	313
Sarah CROCHÉ (UCL)	
GLOSSAIRE	315

DISCOURS D'OUVERTURE DES TRAVAUX PAR MADAME FRANÇOISE DUPUIS, MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

C'est une Ministre heureuse qui vous accueille aujourd'hui, à ce troisième Congrès des Chercheurs en éducation.

En mai 2000 –tout au début de la législature– la salle était trop exigüe pour accueillir les 400 participants à la séance plénière. Nous n'avions pas prévu qu'ils viendraient aussi nombreux. Cette année, alors que s'ouvre la 3^{ème} édition du Congrès, l'enthousiasme n'a pas faibli, loin de là : vous êtes plus de 800 à vous être inscrits.

Vous connaissez mon intérêt pour la recherche scientifique, en particulier pour la recherche en éducation. Nombre de projets de recherche ont été développés, portés par des chercheurs des universités et des départements pédagogiques des Hautes Ecoles.

L'idée d'organiser un Congrès sur la recherche en éducation, lié à mes attributions en matière de recherche scientifique, a vu le jour peu après mon entrée en fonction en 1999.

Le travail de nos chercheurs en éducation est de grande qualité. Qu'ils soient pédagogues ou didacticiens –car c'est souvent à eux que l'on pense d'abord– mais aussi psychologues, économistes ou sociologues de l'éducation, chacun d'entre eux met au jour des connaissances nouvelles sur l'éducation et l'enseignement. Elles peuvent, elles doivent servir l'enseignement et bien évidemment les enseignants.

J'étais donc convaincue que les résultats de leurs recherches méritaient d'être diffusés par des voies multiples, et que des actions devaient être entreprises pour qu'ils sortent des cénacles de spécialistes et soient mis à la disposition de ceux qui en tireront saveur et profit : je pense bien sûr aux enseignants et aux futurs enseignants. C'est pourquoi j'ai rapidement travaillé, avec l'administration, à développer cette diffusion.

Depuis fin 1996, mon administration édite une publication intitulée «Le point sur la recherche en éducation», à destination des établissements scolaires. Cette publication, qui existe toujours, présente les résultats de recherches.

Plusieurs d'entre elles ont donné lieu à l'organisation de journées d'études. A chaque fois, j'ai été impressionnée par l'intérêt manifesté par les participants, par la qualité de leur questionnement, par la richesse de leurs interventions.

Depuis 1999, ces publications sont également installées sur le serveur pédagogique «www.enseignement.be», dans la section «recherche en éducation». Vous pouvez notamment y trouver les rapports complets des recherches ainsi que les actes des deux premiers Congrès des chercheurs en éducation.

Ce sont aujourd'hui plus de 420 documents résultant de recherches en éducation qui y sont accessibles. Ces documents sont activement téléchargés. Nombreux sont ceux qui atteignent plusieurs centaines de téléchargements par mois, de sorte qu'aujourd'hui ces quelque 420 articles et rapports ont, au total fait l'objet de plus de 520.000 téléchargements. 520.000, ce n'est pas rien, vous comprenez que je m'en réjouis.

* * *

Diffuser les résultats, c'est essentiel. Mais on peut faire plus. J'ai voulu inciter les enseignants et les futurs enseignants –inscrits dans les départements pédagogiques des Hautes Ecoles, dans les agrégations universitaires, dans le CAP et dans le CAPAES– à s'inscrire dans une démarche de chercheur.

Qu'est-ce que cela veut dire ?

- être chercheur, c'est s'appropriier les travaux scientifiques et les intégrer dans son propre enseignement;
- être chercheur, c'est s'inscrire dans un débat avec des chercheurs, des enseignants, des étudiants d'école normale ou d'agrégation;
- être chercheur, c'est créer, innover, tester, actualiser, évaluer ses pratiques;
- être chercheur, c'est se nourrir d'une démarche scientifique, travailler en équipe, faire de l'esprit critique son ordinaire.

C'est dans cet esprit que j'ai voulu créer un véritable espace de rencontre, de dialogue, d'échanges et de débats autour des résultats des recherches en éducation entre chercheurs, enseignants et futurs enseignants.

Dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres, la recherche n'est pas l'apanage des seuls chercheurs. L'acquisition d'une démarche scientifique est un des axes que j'ai souhaité favoriser dans la réforme de la formation initiale des enseignants. Ils doivent entretenir avec le savoir scientifique un rapport critique et autonome, et c'est par leur rapport au savoir qu'ils pourront montrer à l'élève que le savoir n'est pas figé mais en évolution perpétuelle. Que le savoir n'est pas de l'ordre de la croyance, qu'il doit être questionné de manière rigoureuse et lucide.

Pour cela, il est indispensable que les enseignants soient et restent en contact avec la recherche, et très concrètement, avec les chercheurs.

* * *

En retour, il importe aussi que les chercheurs puissent nourrir leur pratique de la rencontre avec ceux qui, au jour le jour, œuvrent à l'éducation des élèves. J'ai insisté tout particulièrement cette année pour que les chercheurs assistent à l'ensemble des travaux au cours des deux journées.

Le Congrès donne la possibilité aux chercheurs de mettre à la disposition des enseignants et futurs enseignants des outils de réflexion et des matériaux d'innovation susceptibles de faciliter l'évolution de leur métier.

Mais la finalité de ce congrès est aussi de donner aux chercheurs une occasion de prendre la mesure des besoins énoncés par les professionnels de terrain et de leurs réalités quotidiennes.

C'est cette double rencontre que le Congrès entend promouvoir.

Son organisation repose sur l'implication des membres du Comité scientifique : professeurs dans les Hautes Ecoles, dans les Universités, directeurs de centres de recherche, ils ont accepté de s'impliquer dans ce Congrès. Ils élaborent une proposition de thèmes pour la séance inaugurale et pour les ateliers, ils procèdent à la sélection des projets de communication, ils président les travaux des ateliers et exercent, pour chaque atelier, le rôle difficile mais primordial de rapporteur. Je remercie chacun d'entre eux pour son engagement.

Mon administration joue également un rôle essentiel dans l'organisation du Congrès. C'est elle qui planifie la préparation, qui prend en charge tous les aspects matériels de la manifestation et qui veille avec beaucoup de vigilance à vous assurer les meilleures conditions de travail.

La mise en œuvre de ce Congrès fait désormais partie des missions du Service général du pilotage du système éducatif. Lors de sa première édition, en 2000, je m'étais engagée à le pérenniser. C'est chose faite. Vous avez dès maintenant rendez-vous dans deux ans. Dès sa quatrième édition, en 2006, le Congrès sera reconnu par l'Institut de la Formation en cours de carrière. Les enseignants qui y participeront pourront valoriser ces journées dans leur formation obligatoire interréseaux et l'IFC prendra en charge leurs frais de déplacement.

* * *

Parlons à présent des thèmes choisis pour cette troisième édition.

Un atelier sera consacré aux stratégies didactiques qu'il convient de déployer pour articuler, mais peut-être devrais-je dire pour réconcilier, savoirs et compétences. Un autre atelier abordera leur évaluation. A la suite du décret "Missions", le Parlement de la Communauté française a voté des socles de compétences, des compétences terminales et savoirs requis dans les différentes disciplines à l'issue de l'enseignement secondaire ainsi que des profils de formation pour les différents métiers auxquels prépare l'enseignement technique et professionnel. Définir les objectifs à atteindre par les élèves en termes de compétences, n'est-ce pas s'inscrire, 400 ans plus tard, dans l'aspiration de Montaigne de faire des têtes bien faites ?

Trop souvent, les élèves «étudient leur cours» avec pour objectif immédiat et premier de réussir leur interrogation, leur examen. Quelques mois plus tard, ils en ont oublié une bonne part. Très souvent aussi, ils sont capables d'énoncer des formules, des règles, mais ne les utilisent pas dans des situations problématiques. Devant l'accroissement spectaculaire des connaissances, qu'il devient banal de rappeler, face aux incertitudes de notre monde, l'enjeu majeur de l'éducation est de préparer les élèves à utiliser leurs savoirs pour résoudre des problèmes et réagir avec pertinence à des situations variées et changeantes. Des connaissances qui ne s'intègrent pas dans une pensée qui travaille risquent de se réduire à des savoirs désespérément inertes. Faire des têtes bien faites, c'est sans doute faire vivre la pensée des élèves. La faire vivre, la mettre en alerte, soucieuse de compréhension, désireuse de se dépasser. Il y a là de quoi animer vos discussions...

Et il y a là aussi de quoi en venir au thème du troisième atelier : le plaisir d'apprendre, comment le promouvoir et comment l'observer ? Douze communications viendront apporter des éléments de réponse en déclinant motivation, émotions, implication, engagement, collaboration, relations et plaisir. Mais sur un sujet comme celui-là, il nous fallait aussi nous faire le plaisir d'avoir avec nous le Professeur Rolland VIAU, je reviendrai dans un instant à ce plaisir qu'il nous fait.

Quatrième thème de vos travaux : la profession d'enseignant, qu'est-ce qui fait qu'on la choisit, qu'on la quitte, qu'on y reste ou qu'on y revient ? La question me tient particulièrement à cœur, et de longue date. Tout au long de cette législature, j'ai travaillé à la révision de la formation initiale des enseignants de tous les niveaux. Une nouvelle formation, exigeante, moderne, ouverte sur les problématiques les plus larges a été mise en place. Une formation visant à diplômer des étudiants prêts à engager toute leur force et toute leur énergie pour favoriser la réussite de tous les élèves qui leur seront confiés. Une formation particulièrement attentive aux enfants les plus fragiles, les plus démunis, ceux qui demandent le plus d'attention. Je n'ai pas oublié l'époque où, dans une étape antérieure de mon parcours, je me suis impliquée, plusieurs années durant, dans le développement des zones d'éducation prioritaires et des écoles en discriminations positives, bien consciente des situations que vivent les enseignants dans les établissements scolaires qui accueillent les publics scolaires les plus défavorisés.

Enfin, le cinquième atelier sera consacré, comme lors des deux premiers congrès, à des questions plus générales de politique d'éducation et de formation. Mises en perspective, recontextualisations : douze communications évoqueront autant d'approches d'ordre social, économique,

juridique ou européen qui apportent des éclairages sur le système éducatif et ouvrent la réflexion sur son présent et son avenir.

La question des inégalités traverse dramatiquement bon nombre de communications présentées dans cet atelier. Les causes d'inégalités sont diverses : l'origine socio-culturelle et ethnique, bien sûr, le manque d'hétérogénéité des écoles et des classes, les phénomènes de ségrégation et de ghettos. Ces inégalités se répercutent inévitablement sur les performances scolaires et aussi sur la motivation des élèves.

Une communication s'intitule par exemple «Adolescents et déjà inégaux». Ce titre stigmatise toute la tristesse d'une situation qui charrie résignation, découragement et beaucoup de souffrance.

Sans doute un travail remarquable est développé par tous ceux qui prennent à bras le corps les problèmes des élèves coincés dans toutes ces inégalités. Sans doute tous les démocrates affirment le droit à la différence, l'acceptation de l'autre différent de soi. Mais ne serait-il pas aussi nécessaire, au-delà de nos différences, de cultiver nos ressemblances, de voir dans l'autre quelqu'un qui me ressemble, quelqu'un qui, malgré nos différences, est pareil à moi ?

* * *

Avant d'entamer le travail en atelier, j'ai demandé à un expert extérieur à notre Communauté française de nous donner son regard sur le thème général du Congrès. Il nous arrive du grand froid, et nous apporte donc avec lui toute la chaleur qui caractérise nos amis québécois. Le Professeur Rolland VIAU est enseignant et chercheur à l'Université de Sherbrooke depuis 25 ans. Son ouvrage «La motivation en contexte scolaire», qui est édité à Bruxelles aux Editions De Boeck, est connu à n'en pas douter de nombreux lecteurs dans cette salle. Le Professeur VIAU cultive le plaisir d'apprendre et de communiquer avec les enseignants. Depuis 20 ans, il pèse et soupèse, analyse, dissèque et décortique la question de la motivation. Celle des élèves en particulier, mais il m'est revenu que celle des enseignants ne le laissait pas tout à fait indifférent.

A toutes et à tous, je vous souhaite de trouver beaucoup de plaisir tout au long de ces deux journées.

LA MOTIVATION : CONDITION AU PLAISIR 'APPRENDRE ET D'ENSEIGNER EN CONTEXTE SCOLAIRE

Conférence d'ouverture des travaux par Rolland VIAU de l'Université de Sherbrooke (Québec - Canada)

Comme le titre de la conférence le laisse voir, je m'attarderai durant l'heure qui vient à la thématique de votre 3^{ème} congrès : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. En faisant précéder le verbe «trouver» par le préfixe RE, le comité scientifique du congrès suppose que le plaisir d'enseigner et d'apprendre a diminué dans les milieux scolaires. Je fais partie de ceux qui pensent effectivement que les élèves d'aujourd'hui ont moins de plaisir à apprendre tout comme leurs professeurs ont moins de plaisir à enseigner que par le passé. Je ne voudrais cependant pas que l'on tombe dans le piège de croire que tout était mieux dans «notre» temps, car le plaisir d'apprendre et d'enseigner à l'école d'antan n'était sûrement pas ressenti par tous. Il ne faut pas oublier que nous tous ici sommes les gagnants du système et qu'un grand nombre de nos camarades de classe n'avaient qu'un but en tête : quitter l'école. Il en était probablement ainsi pour certains enseignants. Quoi qu'il en soit, en tant que chercheurs en éducation il importe que nous nous penchions sur la question et que par nos recherches, nous aidions les élèves et les enseignants à trouver, ou à (re)trouver, le plaisir d'apprendre et d'enseigner.

Je propose que l'on examine une des conditions essentielles au plaisir d'apprendre ou d'enseigner : la motivation à le faire. Ainsi, d'entrée de jeu, j'avance que le plaisir que les élèves peuvent ressentir à apprendre et les enseignants à enseigner est une conséquence que je qualifie d'émotive de leur motivation en contexte scolaire.

La conférence portera donc sur la motivation à apprendre et à enseigner en contexte scolaire. Le premier objectif vise à examiner les facteurs externes à l'élève qui influent sur sa dynamique motivationnelle. Je m'attarderai aux trois principaux soient les activités pédagogiques qui leur sont proposées en classe; les pratiques évaluatives qui leur sont imposées et, enfin, l'enseignant.

Le deuxième objectif consiste à vous proposer ma lecture de la dynamique motivationnelle qui anime les enseignants et à analyser avec vous pourquoi, chez bon nombre d'entre eux, cette dynamique est négative plutôt que positive. Mais revenons d'abord au premier objectif.

Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle des élèves

Pour atteindre le premier objectif, je vous invite à me suivre dans les trois questions qui ont dirigé et qui orientent encore mes travaux de recherche sur la motivation. Ces trois questions sont :

1. Quels sont les principaux déterminants de la dynamique motivationnelle qui animent un élève en situation d'apprentissage scolaire?
2. Quels sont les facteurs externes qui influent sur ces déterminants?
3. Pourquoi un grand nombre de grands chercheurs scientifiques ont-ils détesté l'école?

Cette dernière question peut paraître bizarre lorsqu'on la compare aux deux autres, mais elle s'inscrit bien dans mes intérêts de recherche qui portent sur les facteurs qui influent sur la motivation des élèves. En étudiant la motivation et la démotivation à apprendre de grands scientifiques tels que Charles DARWIN, Albert EINSTEIN et Carl JUNG, j'espère mieux comprendre pourquoi des jeunes d'aujourd'hui, fascinés par la quête du savoir et à qui l'on prédit une brillante

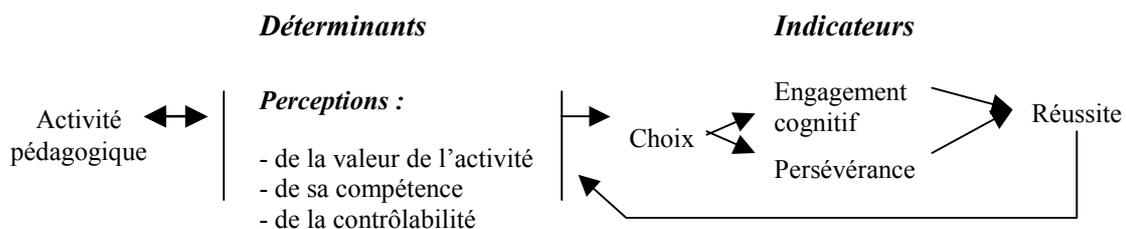
carrière scientifique, ne font rien qui vaille à l'école. Déjà, les premiers résultats qui se dégagent sont très intéressants. On verra entre autres lors de cette conférence, l'importance de l'effet «enseignant» sur la carrière de ces grands scientifiques.

Quels sont les principaux déterminants de la dynamique motivationnelle qui animent un élève en situation d'apprentissage scolaire?

D'approche sociocognitive, j'ai pour principe que la motivation de l'élève est un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal. Avant d'étudier ces facteurs, j'ai eu comme projet de mieux connaître le fonctionnement interne de la motivation chez l'élève.

À la lumière des études contemporaines sur la motivation en contexte scolaire, j'ai mis d'abord en relation les principaux déterminants et indicateurs qui s'avéraient les plus pertinents à considérer. Préoccupé à aider les enseignants, je me suis donné comme devoir de faire un modèle économique et fonctionnel, c'est-à-dire un modèle ne mettant en relief que les composantes essentielles. Ce modèle, que certains connaissent car il a été publié ici en Belgique en 1998 aux éditions De Boeck (VIAU, [1998a]), s'illustre de la façon suivante.

Figure 1 : La dynamique motivationnelle de l'élève



Ce modèle tente de décrire la dynamique motivationnelle qui anime un élève lorsque celui-ci accomplit une activité pédagogique. Comme on peut le voir, cette dynamique prend principalement son origine dans les perceptions qu'a un élève de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Trois perceptions se dégagent des nombreuses recherches menées durant ces deux dernières décennies: la perception qu'a l'élève de la valeur de cette activité pédagogique, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur le déroulement de celle-ci.

Il serait hors propos ici de décrire en détail ces trois perceptions, mais soulignons rapidement que *la perception de la valeur d'une activité* est le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit (ECCLES, WIGFIELD, et SCHIEFELE, [1998]). Ces buts peuvent être d'apprentissage (apprendre pour en savoir davantage) ou de performance (apprendre pour être le meilleur ou tout simplement avoir la note de passage). La perception de la valeur est également influencée par la perspective future de l'élève, concept développé par William LENS, un de vos collègues de l'Université catholique de Leuven.

La perception de sa compétence est une perception que l'élève a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir (PAJARES, 1996, BANDURA, 1993). Soulignons que la perception de la compétence n'est pas synonyme d'estime de soi. La première est spécifique à une activité ou à une matière, alors que la deuxième est un jugement général qu'une personne porte sur elle-même.

Quant à la perception de contrôlabilité, elle se définit comme la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. Ici, entrent en jeu ce que l'on appelle les attributions causales, c'est-à-dire les causes qu'un élève évoque pour expliquer ses échecs ou ses succès scolaires. Un élève qui attribue ses échecs à des causes qui lui sont externes, comme le professeur, a généralement une perception faible de contrôlabilité.

Comme l'illustre la figure I, l'élève motivé *choisit* de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique et de persévérer. *L'engagement cognitif* correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique (SALOMON, [1983]). On peut juger de cet effort en examinant les types de stratégies d'apprentissage auxquels il fait appel pour accomplir une activité pédagogique. Si, par exemple, il se limite à utiliser des stratégies de mémorisation, on peut considérer qu'il est peu engagé au plan cognitif. Un élève démotivé recourt à des stratégies d'évitement, c'est-à-dire à des stratégies qui lui permettent de retarder voire d'éviter d'accomplir une activité pédagogique.

La *persévérance* se traduit par le temps que l'élève consacre à accomplir une activité pédagogique: plus il est motivé, plus il y consacre du temps et plus il augmente ses chances de la réussir. Quelqu'un qui est démotivé tend à abandonner rapidement une activité ou à faire le strict nécessaire.

La *réussite* est la conséquence finale de la motivation. Généralement, un élève qui persévère et qui utilise de bonnes stratégies d'apprentissage réussit. Notons, par ailleurs, que, si la réussite est une conséquence de la motivation, elle en est également une source, car elle influence les perceptions de l'élève qui sont à l'origine de sa motivation.

À l'aide de ce modèle de la dynamique motivationnelle, nous pouvons, comme le tableau I l'illustre, mieux comprendre pourquoi certains élèves sont motivés alors que d'autres ne le sont pas.

Tableau I : Pourquoi certains élèves sont motivés alors que d'autres ne le sont pas?

UN ELEVE EST MOTIVE SI :	UN ELEVE EST DEMOTIVE SI :
<ul style="list-style-type: none"> — il considère la matière et les activités qui lui sont proposées <i>utiles</i> ou <i>intéressantes</i>; et — se sent <i>capable</i> de faire ce qu'on lui demande; et — a l'impression qu'il a une <i>certaine part</i> de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs. 	<ul style="list-style-type: none"> — il considère la matière et les activités qui lui sont proposées <i>inutiles</i> ou <i>inintéressantes</i>; et/ou — se sent <i>incapable</i> de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable; et/ou — a l'impression de n'avoir <i>aucune responsabilité</i> dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui.

Mon collègue Roland LOUIS et moi avons mené une étude auprès de 2400 élèves de niveaux primaire et secondaire afin de connaître leur dynamique motivationnelle à l'égard de trois activités en français : la lecture, l'écriture et l'expression orale. Les résultats de cette étude (VIAU, [1998b]) nous ont permis de tirer plusieurs conclusions dont celles-ci :

- plus les élèves avancent dans leurs études, plus leurs perceptions diminuent à l'égard des trois activités; les élèves du primaire étant ceux qui ont les perceptions les plus élevées;
- les perceptions des élèves varient en fonction des activités. La lecture est l'activité à laquelle les élèves accordent le plus de valeur et envers laquelle ils se sentent le plus compétents et ont le sentiment d'avoir le plus de contrôle. Viennent par la suite l'écriture et, enfin, l'expression orale;
- la perception de contrôlabilité des élèves est la perception dont le niveau est le plus faible et ce, pour les trois activités.

Ce modèle, comme tout modèle, a des avantages et des limites. Parmi les avantages, notons qu'il est pratique et fonctionnel pour les praticiens. Il met en relation le minimum de composantes qui, selon les études d'approche sociocognitive, sont incontournables dans l'étude de la motivation en contexte scolaire. Ce n'est donc pas un modèle aux mille composantes qui souvent nous fascine, nous chercheurs, mais qui est peu utile pour un praticien. De plus, c'est un modèle de la dynamique motivationnelle et non de la motivation. Pour des enseignants, connaître les déterminants de la motivation c'est bien, mais connaître également les conséquences de ceux-ci sur les comportements d'apprentissage, c'est mieux. Enfin, il permet de faire un diagnostic plus précis des problèmes de motivation des élèves et de sortir du constat général auquel plusieurs enseignants arrivent : «Ils sont démotivés, il n'y a plus rien à faire».

Ce modèle a bien sûr des limites. D'abord, il est «micro-contextualisé», c'est-à-dire qu'il rend compte de la dynamique motivationnelle lors de l'accomplissement d'une activité. C'est donc dire qu'il ne peut être utilisé pour rendre compte de toutes les motivations, comme celle d'apprendre une matière scolaire ou d'aller à l'école. De plus, il ne tient pas compte de tous les déterminants, dont les émotions. Enfin, une des limites importantes de ce modèle réside dans l'absence, à l'exception des activités pédagogiques, des facteurs externes qui influent sur les déterminants motivationnels. Conscient de l'importance de cette dernière limite, nous nous sommes posé une deuxième question de recherche.

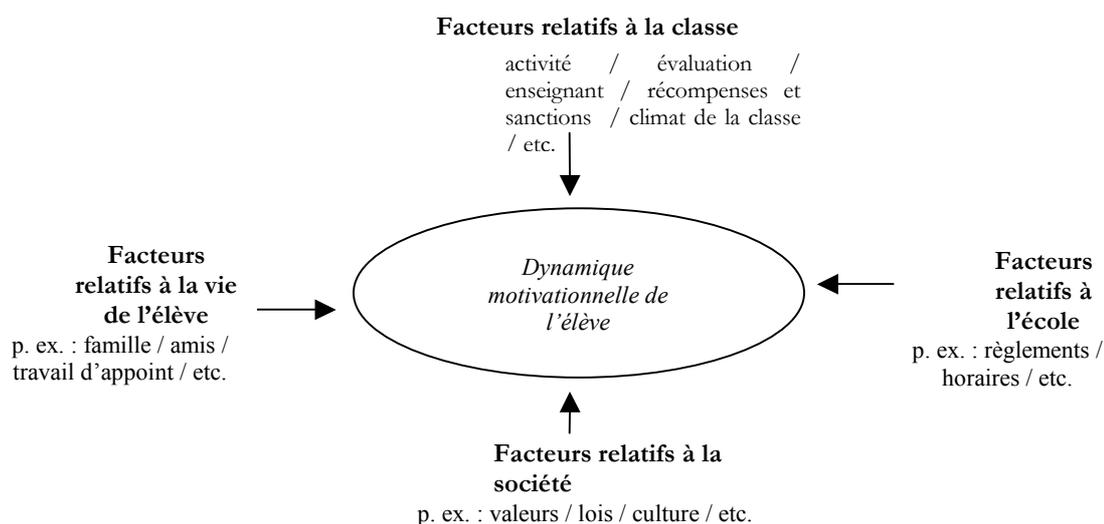
Quels sont les facteurs externes qui influent sur les déterminants de la dynamique motivationnelle?

Comme on peut s'en douter, la dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par une foule de facteurs externes. Comme l'illustre la figure II, nous avons regroupé en quatre catégories ceux qui émergent le plus de la littérature nord-américaine sur la motivation: les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève, à l'institution et plus particulièrement à la classe. L'intérêt d'une telle catégorisation réside dans le fait qu'elle permet de distinguer les facteurs sur lesquels les enseignants ont du contrôle de ceux sur lesquels ils en ont peu ou pas. Ainsi, on peut observer qu'ils ne sont pas les seuls responsables de la détérioration de la motivation de leurs élèves. Les parents, tout comme les décideurs politiques et les responsables administratifs des institutions scolaires, ont également leur part de responsabilité.

Un enseignant a donc peu de contrôle sur les trois premiers types de facteurs; il en a toutefois beaucoup sur les facteurs relatifs à la classe. Dès lors, ces facteurs doivent être vus par lui comme des «portes d'entrée» pour susciter la motivation de ses élèves. Les cinq principaux facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle d'un élève sont (1) les activités pédagogiques proposées en

classe, (2) les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant, (3) l'enseignant lui-même, (4) les systèmes de récompenses et de sanctions que ce dernier utilise pour susciter la motivation de ses élèves et (5) le climat de travail et de collaboration qui règne entre eux. D'autres facteurs relatifs à la classe peuvent influencer sur la dynamique motivationnelle d'un élève, mais ces cinq facteurs sont les plus importants à considérer si l'on se fie à la littérature scientifique nord-américaine sur la motivation.

Figure 2 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève



Nous avons décrit plus en détail tous ces facteurs dans un ouvrage sur la motivation à apprendre le français qui a été publié au Québec (VIAU, [1999]). Dans le cadre de cette conférence, nous aimerions porter une attention particulière sur les trois premiers soit les activités, l'évaluation et l'enseignant.

✓ Les activités

Dans nos travaux, nous distinguons deux types d'activités pédagogiques: les activités d'enseignement, dans lesquelles le professeur est l'acteur principal (p. ex. les exposés), et les activités d'apprentissage, dans lesquelles ce sont les élèves qui ont les rôles principaux (VIAU, [1999]). Compte tenu du temps qui nous est alloué, nous ne nous attarderons qu'aux activités d'apprentissage.

Les activités d'apprentissage menées en classe se présentent sous plusieurs aspects. Au primaire, elles prennent la forme d'exercices individuels, de jeux éducatifs, de lectures, de présentations devant la classe, etc. Au secondaire, elles dépendent davantage des matières. Dans les cours de français, par exemple, l'analyse et la rédaction de textes sont des activités d'apprentissage fréquemment utilisées, alors qu'en sciences, les problèmes à résoudre et les travaux de laboratoire sont privilégiés.

Aux Etats-Unis, dans les écoles du primaire et du secondaire, des chercheurs ont calculé que les élèves accomplissent au minimum 10 activités par jour. Or à la fin du secondaire, ils ont constaté qu'un élève a accompli au moins 20 000 activités. Comme le disent si bien Paris et TURNER ([1994]): «Si la majorité des 20 000 activités sont dictées par les professeurs, peu exigeantes au plan cognitif et consistent pour la plupart à faire ce qu'un adulte exige, on devrait se demander pourquoi tant d'élèves restent à l'école, plutôt que de se demander pourquoi ils abandonnent».

Le type d'activité que l'on propose aux élèves influe sur leurs perceptions de la valeur de l'activité, sur leurs perceptions de compétence et de contrôlabilité à l'accomplir qui, nous l'avons vu précédemment, sont les principaux déterminants de leur dynamique motivationnelle. Dans une étude que nous avons menée auprès de 1082 étudiants universitaires en formation des maîtres, nous avons pu constater que ces étudiants ne percevaient pas de la même façon les activités d'apprentissage qui leur étaient proposées. Le tableau 2 fait voir les résultats obtenus.

Tableau 2 : Moyennes obtenues (/5) et (écarts-types) pour les trois perceptions en fonction des activités pédagogiques choisies par les étudiants

	1	2	3	4	5	F _{dln/dld} ,p
<i>Perception de ...</i>	<i>Atelier</i> (n=411)	<i>Apprentissage par projet</i> (n=282)	<i>Étude de cas</i> (n=191)	<i>Séminaire de lecture</i> (n=88)	<i>Apprentissage par problèmes</i> (n=56)	Comparaisons multiples (Bonferroni)
<i>l'utilité de l'activité</i>	3,92 (0,64)	4,25 (0,58)	4,19 (0,52)	3,82 (0,73)	3,98 (0,62)	F _{4,1020} =18,08 P<0,001 1 et 4 < 2 et 3 5 < 2
<i>la compétence à apprendre par cette activité</i>	4,31 (0,50)	4,40 (0,47)	4,38 (0,46)	4,33 (0,56)	4,33 (0,47)	F _{4,1019} =1,87 P=0,113
<i>la contrôlabilité sur le déroulement</i>	3,52 (0,88)	3,98 (0,82)	3,54 (0,84)	3,41 (0,91)	3,31 (0,91)	F _{4,1020} =17,14 P<0,001 2 > 1,3,4 et 5

Nous ne rentrerons pas dans les détails de ce tableau, nous aimerions juste vous faire remarquer que l'apprentissage par projet est l'activité d'apprentissage qui est perçue par les étudiants comme la plus utile, dans laquelle ils se sentent le plus compétents et sur laquelle ils ont le sentiment d'avoir le plus de contrôle. L'apprentissage par études de cas vient au second rang, alors que les séminaires de lecture, activité très appréciée par les professeurs d'université, vient au dernier rang. Pour nous, cette étude vient confirmer d'une part que les perceptions des étudiants varient en fonction des activités d'apprentissage qui leur sont proposées et, d'autre part, qu'il importe de se pencher sur les conditions motivationnelles que ces activités doivent rencontrer pour favoriser les trois perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle des élèves. Pour en savoir davantage à ce propos, nous avons examiné la littérature scientifique nord-américaine à ce sujet. Des travaux des chercheurs STIPEK ([1998]), PARIS et TURNER ([1994]), MCCOMBS et POPE ([1994]) et BROPHY ([1998]), nous avons pu dégager les dix conditions suivantes¹.

¹ On trouvera une description plus détaillée de ces conditions dans le livre «La motivation dans l'apprentissage du français» que nous avons publié en 1999 aux Éditions du Renouveau pédagogique au Québec.

Pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves, elle doit :

- être signifiante aux yeux de l'élève;
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités;
- représenter un défi pour l'élève;
- avoir un caractère authentique à ses yeux;
- exiger de sa part un engagement cognitif;
- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix;
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres;
- avoir un caractère interdisciplinaire;
- comporter des consignes claires;
- se dérouler sur une période de temps suffisante.

On peut souhaiter que toutes les activités d'apprentissage proposées par un enseignant à ses élèves remplissent ces dix conditions. Il serait toutefois plus réaliste qu'il se fixe cet objectif pour des projets d'envergure ou des démarches pédagogiques complètes intégrant une séquence de plusieurs activités.

✓ L'évaluation²

Un des professeurs avec qui j'ai travaillé à l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA) me disait : «Si tu veux que ton enfant cesse d'écouter une émission de télévision, impose-lui après chaque épisode un examen sur ce qu'il a vu.». Cette boutade illustre bien l'effet négatif que l'évaluation peut avoir sur la motivation et l'intérêt d'une personne.

Bon nombre de chercheurs considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent l'élève à apprendre parce qu'elles sont centrées seulement sur la performance. Dans cette approche de l'évaluation, les enseignants considèrent que l'élève a appris lorsqu'il a obtenu de bonnes notes. Pour juger de sa performance, ils la comparent généralement avec celle des autres élèves : si sa note est la plus élevée du groupe, il est vu aux yeux de l'enseignant comme le meilleur; si sa note est la plus faible, il est considéré comme le cancre de la classe. Les pratiques évaluatives centrées sur la performance de l'élève sont celles qui sont le plus souvent utilisées dans les écoles. Selon une enquête américaine, citée par MIDGLEY ([1993]), 99 % des professeurs des écoles secondaires américaines évaluent la performance de leurs élèves, 26 %, les efforts qu'ils ont fournis, et seulement 18 %, les progrès qu'ils ont réalisés. On peut penser que ces résultats seraient sensiblement les mêmes au Québec si une telle enquête était menée.

Les pratiques évaluatives centrées sur la performance suscitent parfois la motivation des plus forts, mais nuisent généralement à celle des élèves moyens et faibles (COVINGTON, [1992]). Pour ces élèves, l'erreur est vue comme "une plaie" à éviter absolument, car elle réduit leurs chances «de passer». Menacés encore une fois de se retrouver au bas de l'échelle, ils oublient rapidement qu'ils sont à l'école pour apprendre et que l'on peut y trouver un réel plaisir à le faire.

On connaît les effets pervers d'utiliser les notes pour motiver les élèves. Un des plus importants réside dans le fait que les élèves ont tendance à rechercher des exercices qui leur demandent peu d'effort cognitif et à se limiter la plupart du temps à mémoriser plutôt qu'à comprendre la matière à l'étude (LEPPER et HODELL,[1989]). De plus, craignant d'échouer, ils sont peu audacieux dans leurs idées et sont encore moins créatifs. Or, n'est-ce pas le reproche que l'on fait de nos jours aux élèves dans les écoles, de ne pas être imaginatifs et

²De larges extraits de cette section sur la motivation sont tirés d'un article publié dans la revue Québec-Français intitulé «L'évaluation source de motivation ou de démotivation?» No 127, 77-79.

créateurs? Lorsque l'on regarde «l'atmosphère évaluative» qui règne dans les classes, peut-on sincèrement le leur reprocher ?

La motivation à performer ou tout au moins à «passer l'examen» a remplacé celle d'apprendre. Les chercheurs expliquent cette substitution par l'effet de surjustification. Cet effet se produit lorsque la motivation intrinsèque à apprendre d'un élève diminue à cause d'un usage abusif des notes ou des récompenses comme moyen de le faire travailler (TANG et HALL, [1995]). En d'autres termes, le fait d'évaluer constamment un élève, et ce depuis le début du primaire, amène ce dernier à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, c'est-à-dire pour les notes ou les récompenses annoncées. En fait, les nombreuses années passées sur les bancs d'école, ont amené les élèves à comprendre que ce n'est pas tant le fait d'apprendre qui est important à l'école, mais de réussir les épreuves et d'obtenir un diplôme. Comme on peut le constater, les enseignants subissent les contrecoups des pratiques évaluatives mises de l'avant par leurs prédécesseurs. En continuant cette tradition, ils ne font qu'alimenter la perception des élèves que l'école n'est pas un lieu où l'on apprend, mais une vraie cour de justice où ils se font constamment juger pour des fautes qu'ils ont commises.

Faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favorise la motivation à apprendre des élèves est un défi de taille pour un enseignant. La valeur que la société accorde à la compétitivité et à la performance, la pression des parents pour que leurs enfants soient notés et l'atmosphère évaluative qui règne dans plusieurs établissements scolaires sont des arguments de taille pour les enseignants qui ne désirent pas changer leurs pratiques. Pour ceux qui désirent être rebelles et aller contre vents et marées, une piste peut être exploitée : mettre en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les performances seulement. Dans les pratiques évaluatives centrées sur l'apprentissage,

- l'accent est mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats. Le progrès accompli par l'élève devient alors un des principaux critères d'appréciation;
- la performance n'est qu'un des indices retenus pour évaluer l'apprentissage réalisé par l'élève. L'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité deviennent des indices tout aussi importants que la performance;
- l'examen n'est plus l'outil d'évaluation par excellence. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage, dans lequel sont colligés les travaux importants de l'élève, est considéré comme un outil plus adéquat que le relevé de notes pour évaluer le processus d'apprentissage.

Examinons maintenant un dernier facteur qui, pour plusieurs chercheurs, est le plus important : l'enseignant.

✓ L'enseignant

Le niveau de compétence de l'enseignant, sa motivation à enseigner, ses conceptions de l'apprentissage et d'autres traits qui le caractérisent peuvent favoriser ou nuire à la motivation de ses élèves. Mais un enseignant influence particulièrement la motivation de ses élèves par le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux. Par son sens d'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles (p. ex. : le sexe) et culturelles (p. ex. : la religion) et son empathie, il influence la motivation de ses élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail.

Les recherches démontrent que certains enseignants ont des comportements discriminatoires envers leurs élèves qu'ils perçoivent faibles ou démotivés. Plusieurs enseignants vont en effet les critiquer plus souvent que les autres, les faire s'asseoir loin d'eux, limiter leurs contacts

avec eux, se contenter de réponses inadéquates de leur part et manifester de la pitié lorsqu'ils échouent.

Ces comportements prennent souvent leur origine dans les perceptions négatives que les enseignants entretiennent envers ces élèves. À ce sujet, je vous rappelle la fameuse étude sur l'effet Pygmalion. On se souviendra que dans cette étude, il avait été dit à des enseignants que tous leurs élèves avaient passé des tests d'intelligence et que certains d'entre eux se révélaient très brillants. Après avoir désigné ces élèves aux enseignants, on étudia les comportements de ces derniers. On observa que ces enseignants, inconsciemment, portaient une attention particulière aux élèves considérés brillants, qu'ils étaient plus exigeants à leur égard, qu'ils leur posaient constamment des questions, etc. À la fin de l'année, on constata que les notes de ces élèves avaient augmenté de façon significative. Or, aucun élève n'avait passé de tests d'intelligence au début de l'année. Les élèves désignés comme «brillants» n'étaient ni plus ni moins intelligents que leurs camarades.

Qu'on se le dise, les élèves sont lucides et perspicaces; ils savent très bien distinguer les «profs» autoritaires, mais qui les respectent, de ceux qui profitent de leur autorité pour les dénigrer et les rabaisser aux yeux de leurs camarades.

Si nous revenons au plan de cette conférence, nous avons répondu jusqu'à maintenant à deux questions relatives aux déterminants de la motivation et aux facteurs externes. Attaquons-nous maintenant à la troisième et voyons comme elle vient confirmer l'importance des trois facteurs que nous venons de discuter.

Pourquoi un grand nombre de grands chercheurs scientifiques ont-ils détesté l'école?

Cela fait maintenant près de 20 ans que j'étudie la motivation en contexte scolaire. Je demeure toujours stupéfait et déçu de voir à quel point le milieu scolaire est un lieu démotivant aux yeux des jeunes.

Ce triste constat et mes dernières études auprès des étudiants en enseignement supérieur m'ont amené à orienter mes intérêts de recherche sur un groupe de jeunes : ceux qui dès leur enfance ont une motivation à apprendre hors de l'ordinaire et qui perdent cette passion au fil des années passées sur les bancs d'école. Plutôt que d'analyser leur démotivation et les facteurs qui en seraient à l'origine, je me suis dit qu'il serait intéressant cette fois-ci d'étudier le comportement de ceux qui, envers et contre tous, ont réussi à garder ce désir d'apprendre et sont devenus des sommités dans leur domaine. À cet égard, les travaux de SIMONTON [1994] sur les génies qui ont marqué la civilisation occidentale ont amené ce psychologue de l'histoire à constater qu'au moins 50% des grands hommes du 20^e siècle n'ont pas aimé l'école, mais ont persévéré dans leur formation et leurs aspirations.

Laissant de côté les questionnaires et les collectes de données, ma dernière étude en est une de type documentaire et tente de répondre à la question suivante : pourquoi l'école a-t-elle été si démotivante pour plusieurs grands noms de la science et comment, malgré cette démotivation, ont-ils pu devenir des sommités dans leur domaine ?

Voici rapidement les hypothèses que j'ai formulées à la suite de l'étude de la vie de trois grands chercheurs : Charles DARWIN, Albert EINSTEIN et Carl JUNG. On verra par la suite comment ces hypothèses peuvent nous servir à mieux cerner les problèmes de motivation que rencontrent les élèves passionnés par la recherche et l'apprentissage.

✓ Pourquoi se sont-ils démotivés?

La première hypothèse que l'on peut tirer des autobiographies et des mémoires de ces trois grands chercheurs réside dans le peu de défis que leur a proposés leur environnement scolaire. Les longs exposés auxquels ils devaient assister et le type de connaissances qu'ils devaient mémoriser ne faisaient aucune place à leur forte motivation à comprendre et à expliquer les phénomènes qu'ils observaient. Comme le souligne EINSTEIN : «Cela tient du miracle que les méthodes d'enseignement modernes³ n'aient pas complètement étranglé la curiosité naturelle et le besoin de découvrir.» (EINSTEIN, [1959]: p. 17). On se rappellera que ce célèbre physicien n'assistait pas aux cours théoriques à l'école polytechnique de Zurich; il payait un de ses camarades pour prendre des notes! Quant à DARWIN [1958], il affirme dans son autobiographie qu'il avait trouvé ses études de premier cycle à l'Université de Cambridge d'un ennui total à un point tel, qu'il allait à la chasse plutôt que de suivre ses cours. N'étant pas confronté à des modes d'enseignement dynamiques les incitant à exploiter leurs capacités exceptionnelles de recherche, Darwin, Einstein et sûrement d'autres grands chercheurs, ont sombré dans l'ennui.

La deuxième hypothèse réside dans l'incapacité des systèmes scolaires de leur temps à valoriser leur intérêt intellectuel. En Angleterre, au début du 19^e siècle, les langues et les lettres classiques étaient les principales matières enseignées dans les écoles. Or, l'intérêt de DARWIN résidait dans l'exploration et la compréhension de phénomènes naturels. Quant à Einstein, il n'a jamais eu une grande capacité de mémorisation lui permettant de se rappeler des noms, des dates et des expressions latines et grecques; pourtant c'est ce qui était privilégié dans les écoles secondaires en Suisse au début du 20^e siècle. Enfin pour JUNG [1973], la logique mathématique enseignée à l'école a toujours été sa «bête noire». Son intérêt pour la philosophie et les phénomènes spirituels n'a jamais été exploité ni valorisé par ses professeurs. Se rendant compte qu'à l'école on valorisait la reproduction de connaissances plutôt que la résolution de problèmes et constatant la pression à l'uniformisation plutôt qu'à la création, ces trois grands chercheurs en sont venus à considérer l'école comme un lieu démotivant.

La troisième hypothèse réside dans la relation problématique qu'ils ont entretenue avec leurs enseignants. Considérés comme des élèves ignorants, indisciplinés ou tout simplement amorphes, des relations interpersonnelles sous le signe du contrôle, de l'autorité et de la coercition se sont installées entre eux et leurs enseignants. Carl Jung se rappelle dans ses mémoires (JUNG, [1973]) qu'un jour, après avoir travaillé de longues heures sur une composition qu'il jugeait bien réussie, son professeur déclara devant toute la classe que ce texte était si bon qu'il ne pouvait pas avoir été rédigé par l'élève Jung. Il relate une autre anecdote où cette fois, le professeur trouva sa dissertation originale, mais tellement peu travaillée et figlée qu'il affirma à JUNG qu'il n'irait nulle part dans la vie! Ce que les professeurs de JUNG exigeaient, c'est qu'il entre dans le moule de la conformité et se comporte comme les autres. Or, Carl Jung, comme beaucoup de savants, n'était pas comme les autres.

En résumé, le peu de défi suscité par les modes d'enseignement auxquels ils ont été confrontés, l'incapacité du système scolaire à valoriser et à reconnaître leur potentiel de recherche et les relations conflictuelles avec leurs professeurs seraient les principaux facteurs qui ont amené ces éminents chercheurs à se démotiver face à l'apprentissage scolaire.

Si ces trois hypothèses se vérifient dans nos futurs travaux, elles viendront confirmer que les facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves et sur lesquels nous

³ On doit noter ici qu'Einstein a écrit ses notes autobiographiques dans les années 1945 et 1946 et que les nouvelles méthodes d'enseignement dont il fait mention ne sont pas celles que l'on connaît de nos jours.

devrions tout particulièrement nous pencher sont : les activités pédagogiques, l'évaluation et les relations que les élèves entretiennent avec leur enseignant.

Mais comment ces grands chercheurs s'en sont sortis pour en arriver à être des sommités dans leur domaine? Les travaux de SIMONTON ([1994], [1999]) démontrent qu'ils ont nourri leur motivation à apprendre en se donnant comme projet de se former eux-mêmes. Comme le souligne Darwin : «Je considère que tout ce que j'ai appris et acquis comme valeurs l'a été par l'auto-enseignement.» (SIMONTON [1999]: p. 120). Les travaux de SIMONTON, D'OCHSE [1990] et de ZUCKERMAN [1977], [1983] révèlent également que pour y arriver, ils ont utilisé les mêmes stratégies: la lecture, l'exploration et l'installation d'une relation intime et soutenue avec un ou des mentors. Le temps ne nous permet pas de passer en revue ces trois stratégies, mais j'aimerais cependant m'arrêter au dernier : la relation avec un mentor.

✓ Les mentors

Le premier et probablement le principal mentor de DARWIN fut HENSLOW à l'Université de Cambridge. Dans son autobiographie, Darwin se rappelle des longues heures de discussion à l'extérieur de l'université qu'il a eues avec ce professeur de sciences naturelles et des précieux conseils qu'il lui prodigua. C'est d'ailleurs HENSLOW qui l'informa que le capitaine FITZ-ROY cherchait un naturaliste pour l'accompagner dans son expédition à travers le monde. Grâce au professeur HENSLOW et à ses investigations scientifiques, DARWIN s'intégra plus tard aux sociétés savantes de Londres et trouva là enfin une communauté scientifique qui le stimula et le motiva à poursuivre ses travaux sur les origines des espèces.

Sigmund FREUD fut probablement la personne qui influença le plus la carrière et les travaux de Jung. Comme ce dernier le souligne dans son autobiographie: «Nul autre parmi mes relations d'alors ne pouvait se mesurer à lui... Je le trouvais extraordinairement intelligent, pénétrant et remarquable à tous points de vue» (JUNG, [1973]: p. 176). Même après avoir pris une distance au regard de la théorie de la sexualité de Freud et être entré en conflit avec celui-ci, Jung reconnut que FREUD «a donné à notre civilisation un élan nouveau qui consiste dans sa découverte d'un accès à l'inconscient» (p. 197).

On ne connaît pas de mentors à EINSTEIN. Toutefois, il admit qu'à l'âge de 12 ans, il fut initié aux sciences par son oncle Jakob et par Max TALMEY, un ami de la famille (HOFFMAN, [1972]: p. 20). Plus tard, Einstein fera de NEWTON, FARADAY et MAXWELL ses maîtres à penser et partagera ses idées avec ses grands amis dont GROSSMAN et BESSO.

Ces trois grands chercheurs ne furent pas les seuls à utiliser un mentor pour en connaître davantage et pour poursuivre leur quête du savoir. Dans une étude menée auprès de 92 prix Nobel américains, ZUCKERMAN [1977] constata que 48 d'entre eux avaient travaillé à titre d'étudiant ou d'assistant avec un chercheur qui avait déjà obtenu un prix Nobel. Pour illustrer l'importance d'avoir un bon mentor lors de sa formation, cet auteur souligne que 11 lauréats au prix Nobel ont eu comme mentor le grand physicien RUTHERFORD, lui-même détenteur de deux prix Nobel. Comme on peut le constater, la majorité des grands chercheurs ont eu l'opportunité de profiter d'un mentor qui les a motivés, conseillés et guidés.

Fait intéressant, ZUCKERMAN révèle dans son étude que ce ne sont pas tant les connaissances scientifiques que les mentors transmettent aux grands chercheurs; ces connaissances, ils les acquièrent eux-mêmes par la lecture d'ouvrages et de travaux de recherche. En fait, ce que les mentors leur communiquent, ce sont des méthodes de travail, des modes de pensée, des valeurs et des attitudes face à la recherche scientifique. De plus, tout en les amenant à avoir confiance en eux, ils leur inculquent des façons de penser et des standards de qualité qui les amènent à se dépasser.

Nous nous sommes donné le privilège d'ouvrir cette parenthèse sur l'importance des mentors dans la formation des grands chercheurs pour mettre encore une fois en relief le rôle

primordial que les enseignants jouent, ou devraient jouer, dans la formation des jeunes. Les technologies de l'information actuelles et futures transformeront sûrement le monde scolaire, mais les jeunes seront toujours à la recherche de modèles et de mentors pour les guider.

En résumé

Au début de cette conférence, nous nous étions donné comme premier objectif de mieux connaître les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle des élèves. Que retirons-nous de tout ce que nous venons de dire?

Si nous voulons que tous les élèves y compris ceux qui sont avides de connaissances trouvent en l'école un lieu qui les motive à apprendre et qu'ils y prennent plaisir à le faire, il faut créer des environnements d'apprentissage fondés sur :

- des activités d'apprentissage qui ont du sens pour eux et qui leur proposent des défis à relever;
- des modes d'évaluation centrés sur leur processus d'apprentissage tout autant que sur les produits qui en résultent et que ces modes ne soient pas un obstacle à leur création et à leur audace;
- des professeurs prêts à devenir des modèles d'apprentissage et des mentors.

Comme on peut le constater, le «prof» demeure la pierre angulaire d'un environnement pédagogique qui saura susciter la motivation des élèves à, non pas seulement obtenir un diplôme, mais à apprendre.

Mais en est-il capable et le désire-t-il vraiment? Certes, la majorité des enseignants sont qualifiés pour transmettre leur matière, mais ont-ils toutes les compétences nécessaires pour mettre en place des activités d'apprentissage qui motiveront leurs élèves à explorer, tenter, risquer? Avons-nous dans les écoles du secondaire et même à l'université des professeurs qui sont des modèles et des mentors qui ont eux-mêmes la passion d'apprendre et de connaître? Autrement dit, est-ce que les jeunes voient leurs professeurs explorer, chercher, lire et surtout prendre plaisir à le faire? N'observent-ils pas plutôt des enseignants du secondaire transmettre une matière machinalement sans trop de conviction et des professeurs d'université, plus préoccupés par l'obtention de subventions de recherche que par de réels problèmes de recherche?

Toutes ces questions nous amènent au deuxième objectif de cette conférence qui porte sur les problèmes de motivation des enseignants eux-mêmes.

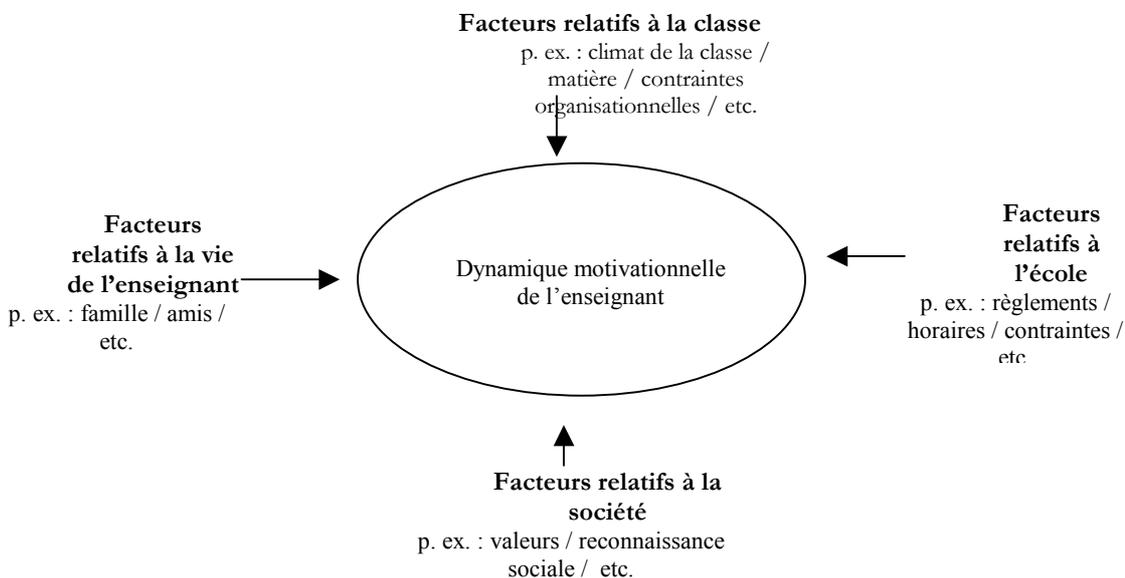
La dynamique motivationnelle qui anime les enseignants

Je dois vous avertir dès le départ que mes réflexions sur cette question sont plus de l'ordre de l'impression et de l'interprétation que de l'analyse scientifique. Mes travaux ont toujours porté sur la motivation des élèves et non sur celle des enseignants. De plus, ne connaissant pas le milieu scolaire en Belgique, il m'est difficile de porter un jugement sur les problèmes de motivation des enseignants dans votre pays. Ces mises en garde étant faites, voici comment je vois la problématique de la motivation des enseignants.

Depuis maintenant 25 ans que je travaille à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, j'ai eu l'opportunité de donner des cours à un grand nombre d'enseignants en exercice et de mener avec certains d'entre eux des travaux de recherche-action. Mes observations à leur égard sont simples : comme leurs élèves, plus ils oeuvrent dans le milieu scolaire, plus ils se démotivent. Cette démotivation, est-elle causée par l'usure du temps? La désillusion? La fatigue? Pour mieux

comprendre ce phénomène qui touche un bon nombre d'enseignants québécois, reprenons si vous le voulez bien, le cadre de référence que nous avons pour étudier la motivation de l'élève.

Figure 3 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant

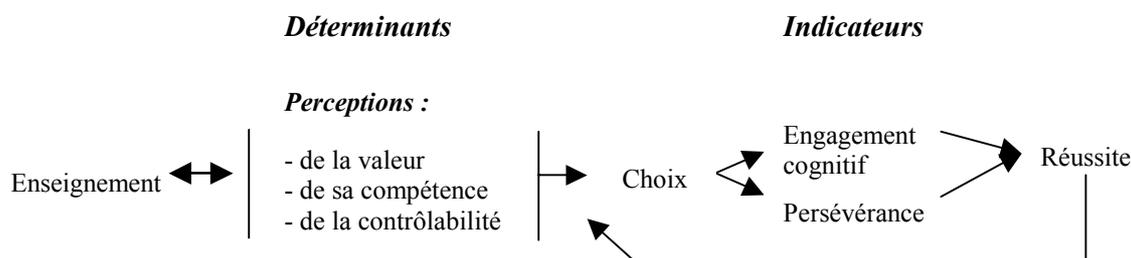


La figure 3 propose de distinguer plusieurs catégories de facteurs. Il me serait difficile de déterminer le ou les facteurs qui ont le plus de poids sur la dynamique motivationnelle des enseignants. Il serait plus approprié d'avancer l'idée que cela dépend de chaque professeur. Pour l'un, les facteurs relatifs à l'institution auront plus d'influence que les facteurs relatifs à sa vie personnelle; pour l'autre ce sera l'inverse. Quoi qu'il en soit, j'ai été tenté de regrouper les facteurs dans les mêmes catégories que celles des élèves afin de voir clairement à quel point les facteurs relatifs à la classe ont également de l'importance pour l'enseignant. J'en suis venu à penser que les facteurs relatifs à la classe avaient un impact direct et majeur sur la motivation et la démotivation des enseignants. Certes, on ne peut ignorer les autres facteurs, mais si la classe n'est pas, ou n'est plus, pour l'enseignant un milieu stimulant, sa motivation à enseigner ne sera pas au rendez-vous. Mais comment les facteurs relatifs à la classe peuvent-ils influencer de façon positive sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant?

Pour tenter une réponse à cette question, j'adapterais maintenant la figure que nous avons utilisée pour mieux comprendre la dynamique motivationnelle de l'élève. La figure 4 reprend les composantes de la dynamique motivationnelle. À la lumière de cette figure, et en s'appuyant sur ce que nous avons dit sur les élèves, on peut penser que la dynamique motivationnelle de l'enseignant sera positive, si celui-ci: (1) valorise ce qu'il enseigne (2) a la perception qu'il est capable d'enseigner comme il le désire et (3) a le sentiment qu'il a un certain contrôle sur ce qu'il enseigne. Ces conditions à la motivation m'amènent à formuler l'hypothèse suivante pour expliquer la diminution de la motivation des enseignants.

Constatant le peu d'impact de leur enseignement sur leurs élèves, plusieurs enseignants se démotivent en accordant de moins en moins de valeur à la matière qu'ils enseignent et aux méthodes pédagogiques qu'ils utilisent.

Figure 4 : La dynamique motivationnelle de l'enseignant



Le peu de valeur qu'ils accordent à la matière et aux méthodes pédagogiques aura pour conséquence qu'ils mettront en doute leur compétence à aider leurs élèves à réussir et entretiendront le sentiment qu'ils ont peu ou pas de contrôle sur leur processus d'apprentissage.

Bien sûr, cette hypothèse demeure à être vérifiée, mais je vous inviterais à la considérer comme sérieuse pour les raisons suivantes. À mon avis,

- plusieurs enseignants sont de moins en moins passionnés par la matière qu'ils enseignent et de ce fait, ils lui accordent une importance bien relative dans leur vie professionnelle. Rares sont les enseignants d'expérience qui me parlent avec passion de la matière qu'ils enseignent. Bien sûr je vois des jeunes enseignants prendre plaisir à développer du matériel pédagogique, mais rarement des «vieux» professeurs;
- plusieurs enseignants sont de moins en moins convaincus que ce qu'ils enseignent servira à leurs élèves. À l'exception des enseignants qui oeuvrent en formation technique, je constate que les enseignants se questionnent de plus en plus sur le bien-fondé de ce qu'ils enseignent. Bien sûr, ils croient toujours à l'importance des mathématiques, de l'histoire, du français et des autres disciplines, mais doutent de plus en plus de ce *qu'on leur demande d'enseigner* en mathématiques, en histoire, en français et dans les autres disciplines;
- avec toutes les contraintes et les obligations institutionnelles et ministérielles qu'ils doivent rencontrer, plusieurs enseignants ne voient pas comment ils peuvent créer des situations d'apprentissage significatives pour les élèves. Ils disent le vouloir, mais affirment en être incapables. Eux-mêmes avouent par exemple que les exposés qu'ils donnent en classe n'ont plus d'effet sur les élèves. «Mais devant de si nombreux élèves, comment puis-je faire autrement?» disent-ils.

Ces observations me portent à penser que bon nombre d'enseignants, comme d'ailleurs leurs élèves, ne reconnaissent plus en l'école un lieu où l'on apprend et surtout, un lieu où l'on prend plaisir à le faire. À l'image de leurs élèves, ils accordent peu de valeur à ce que l'on peut enseigner à l'école. Ils en arrivent ainsi à se démobiliser.

Cette brève incursion dans la dynamique motivationnelle de l'enseignant m'amène au questionnement suivant : si nous voulons que l'enseignant soit un modèle d'apprentissage, un mentor pour ses élèves et si nous voulons qu'il soit motivé à le faire, ne devrions-nous pas le supporter et ce, à deux moments : lors de sa formation et durant sa pratique?

Y a-t-il une place dans la formation des maîtres pour aider l'étudiant qui se destine à l'enseignement à non pas seulement devenir un expert de contenu, mais également un «maître à penser»; une personne qui, par ses comportements, suscite la motivation à apprendre de ses élèves? Malheureusement, je considère que dans les programmes de formation des maîtres au Québec on fait peu de place aux aspects affectifs de l'apprentissage. Dans le programme où j'ai enseigné, 15

heures environ étaient consacrées à l'étude de la motivation des élèves et ce, sur une formation de quatre ans!

Les administrateurs, les directeurs d'école et même les parents peuvent-ils aider l'enseignant dans l'exercice de sa fonction à sortir du carcan de la formation traditionnelle pour qu'il innove, imagine et crée un environnement pédagogique motivant pour ses élèves? Malheureusement, sous la pression de plusieurs agents sociaux, dont les politiciens et le milieu des affaires, au Québec tout au moins, le rôle de l'école et de l'université consiste de plus en plus à préparer les jeunes à rencontrer les exigences du marché du travail. Des modes d'évaluation sont implantés pour s'assurer que l'étudiant est capable de faire «comme il se doit», c'est-à-dire comme tout le monde. Les parents, les professeurs et les administrateurs sont-ils prêts à accepter la marginalité de pensée ? J'en doute!

Conclusion

C'est un peu triste de terminer cette conférence sur ces constats. Espérons que j'ai tort, espérons que dans votre pays c'est différent. Quoi qu'il en soit, toutes ces questions que nous nous sommes posées durant cette conférence, nous font bien voir l'importance de la réflexion et de la recherche en pédagogie. L'enseignant demeure et demeurera le maître d'oeuvre du renouveau pédagogique que doivent connaître nos institutions scolaires. Notre apport en tant que chercheurs en doit être un de scientifique. Notre rôle est d'aider les enseignants à fonder leurs innovations pédagogiques sur l'état des connaissances scientifiques. Peut-être que la meilleure façon de le faire est d'être nous-mêmes des mentors et des modèles dans la façon dont nous menons nos études et dans notre propre plaisir d'apprendre et de communiquer avec les enseignants.

Bibliographie

- BANDURA, A., [1993]
Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- BROPHY, J., [1998]
Motivating students to learn, New York, McGraw Hill.
- COVINGTON, M.-V. [1992]
Making the grade : a self-worth perspective on motivation and school reform, New York, Cambridge University.
- DARWIN, F., (ÉDITEUR) [1958]
The autobiography of Charles Darwin and selected letters, New York, Dover.
- ECCLES, J-S., WIGFIELD, A. & SCHIEFELE, U. [1998]
Motivation to succeed. In W. Damon (dir.), *Handbook of Child Psychology* vol 3, (p. 1017-1095), New York, J. Wiley.
- EINSTEIN, A., [1959]
Autobiographical notes. In P. A. Schillp (Ed.), *Albert Einstein : Philosopher-scientist* volume 1 (pp. 3-95), New York, Harper & Row.
- HOFFMAN, B., [1972]
Albert Einstein Creator & rebel, New York, Penguin Books.
- JUNG, C-G., [1973]
Ma vie, souvenirs, rêves et pensées, Paris, Gallimard.

- LEPPER, M. R., & HODELL M., [1989]
 Intrinsic Motivation in the Classroom, dans R. E. Ames, et C. Ames (dir.), Research on motivation in education, Goals and cognition, vol. 3, Toronto, Academic Press, p. 73-106.
- MCCOMBS, B-L., & POPE, J-E., [1994]
 Motivating hard to reach students, Washington, D.C., American Psychological Association.
- MIDGLEY, C., [1993]
 Motivation and middle level schools. dans M. L. Maehr et P. R. Pintrich (dir.), Advances in motivation and achievement, vol. 8. Greenwich, CT, JAI Press, p. 217-274.
- OCHSE, R., [1990]
 Before the gates of excellence, the determinants of creative genius, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAJARES, F., [1996]
 Self-Efficacy beliefs in academic settings, Review of Educational Research, 66, 543-578.
- PARIS, S-G., & TURNER, J-C. ,[1994]
 Situated motivation, In P. R. PINTRICH, D. R. BROWN & C. E. WEINSTEIN, Ed., Student motivation, cognition, and learning, (pp. 213-237), Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- SALOMON, G., [1983]
 The differential investment of mental effort in learning from different sources, Educational Psychologist, 18, 42-50.
- SIMONTON, D-K., [1999]
 Origins of genius. New York: Oxford University Press.
- SIMONTON, D-K., [1994]
 Greatness, Who makes history et why, New York, Guilford Press.
- STIPEK, D., [1998]
 Motivation to learn, From theory to practice, Boston, Allyn and Bacon, Tang, S.-H., et Hall, V. C. (1995), The overjustification effect: a meta-analysis, Applied Cognitive Psychology, 9, p. 365-404.
- VIAU, R., [1999]
 La motivation dans l'apprentissage du français, St-Laurent (Qc), Ed. du Renouveau pédagogique.
- VIAU, R., [1998a]
 La motivation en contexte scolaire, (2^e édition). Bruxelles, Ed de De Boeck.
- VIAU, R., [1998b]
 Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français, Québec Français, n° 110, 45-47.
- ZUCKERMAN, H., [1983]
 The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences, In R. S. Albert Ed., Genius and eminence (pp. 241-252). New York, Pergamon Press.
- ZUCKERMAN, H., [1977]
 Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States. New York, Free Press.

ATELIER 1
DES SAVOIRS AUX COMPETENCES ET DES COMPETENCES AUX
SAVOIRS : QUELLES STRATEGIES DIDACTIQUES ?

LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE EN MOUVEMENT : UNE STRATEGIE EN 7 CLES METHODOLOGIQUES ET ENRICHISSEMENT CONTINU POUR UNE MISE EN ACTION DE COMPETENCES ET UN IMPACT PRATIQUE IMMEDIAT

Marianne POUMAY
LabSET
ULg

Le contexte

La pédagogie universitaire est en Belgique une discipline très jeune. L'université de Liège s'y est largement positionnée, via le projet FORMADIS et le DES FORMASUP d'une part, l'organisation du CAPAES d'autre part, le tout soutenu par un campus en ligne et une salle des profs virtuelle. Si l'on se centre sur l'une des innovations que constitue le passage à un enseignement soutenu par les technologies Internet (enseignement dit «à distance»), les enseignants du supérieur (universitaire ou non) souhaitant transformer leurs pratiques ont l'occasion de travailler avec le LabSET durant une année. Ils remettent en question leurs pratiques antérieures pour répondre aux besoins de leurs étudiants, de leur institution, d'eux-mêmes, voire, le plus souvent, de ces trois groupes cibles. Tant dans FORMADIS (non diplômant et plus basé sur l'engagement d'institutions dans l'innovation) que dans FORMASUP (diplômant et supposant un engagement plus individuel), les enseignants sont encadrés dans le développement et la réalisation concrète de leur projet personnel.

La question

Comment révolutionner des pratiques, s'inscrire dans les renouveaux pédagogiques actuels, se remettre en question, tout en agissant ces nouvelles réflexions de façon à ce qu'elles produisent un impact immédiat sur les étudiants, mais aussi sur l'institution et les collègues ?

La méthode

Nous avons résolument pris le parti d'associer réflexion et action en proposant 7 clés méthodologiques pour une révolution des pratiques. La formation est «encapsulée» dans un développement de cours en ligne étroitement accompagné par une équipe multidisciplinaire.

Les 7 clés sont les suivantes :

- sélection des candidats au travers d'appels à candidatures;
- enseignement isomorphe;
- approche par projets;
- accompagnement étroit par une équipe multidisciplinaire;
- place centrale au concept d'activité des participants;
- variété des méthodes et des ressources;
- adaptation de l'évaluation aux groupes d'adultes.

Les résultats

Le dispositif de formation est à l'épreuve depuis 2000, nous entamons donc la quatrième année d'expérimentation de cette méthode. Les 7 clés ont toutes été appliquées, certaines avec plus de difficultés que d'autres. Nous illustrerons ces clés par des exemples pratiques issus du curriculum et des activités que nous y menons, toute la difficulté résidant dans l'application et le respect de ces principes au quotidien. Plus de 50 enseignants ont aujourd'hui vécu cette méthode avec nous et nous aident à l'améliorer.

Les perspectives

Un perpétuel enrichissement. Tant pour FORMADIS que pour FORMASUP, nous affinons continuellement le curriculum en analysant les suggestions faites par les participants et par le staff lui-même. Cette régulation a lieu depuis trois ans : nous intégrons les modifications à nos pratiques, quelle que soit la lourdeur des changements nécessaires.

Ainsi, en 2003-2004, trois modifications majeures amélioreront la clé «isomorphisme de la formation» : nous souhaitons faire vivre aux participants des activités plus collaboratives, à dimension internationale et comprenant l'implication de chacun dans une réelle communauté d'utilisateurs. Ces trois innovations nous semblent nécessaires à l'ancrage de compétences transversales telles la capacité à se créer un réseau de relations professionnelles, à communiquer efficacement ou encore à soi-même animer une communauté de pratique professionnelle, compétences importantes en pédagogie universitaire. Nous précisons ci-dessous la façon dont nous implémenterons pratiquement chacune de ces trois innovations :

Un accent sur la collaboration

L'un des axes de FORMASUP sera un travail collaboratif, par groupes de trois ou quatre participants, sur l'un des 4 thèmes proposés sous forme de cas à traiter. La collaboration était en effet peu pratiquée précédemment, ce qui ne donnait pas aux participants (enseignants) l'occasion de se confronter eux-mêmes à une réelle production complexe en groupes. Ils avaient donc peu tendance à proposer eux-mêmes de telles activités à leurs étudiants par la suite.

Une dimension internationale

Sur demande de collègues Lithuaniens, nous proposons le curriculum FORMASUP en version anglaise entièrement à distance. Les activités répondront tout autant aux 7 clés méthodologiques car nous refusons de sacrifier la qualité au profit de la quantité. Toutes les activités demandant une présence simultanée des enseignants participants sont donc revues, de façon à les transformer certaines en activités asynchrones, d'autres en activités faisant usage de la vidéoconférence pour conserver l'aspect simultané des interactions. Notons que FORMADIS pourrait lui aussi s'organiser à distance, en fonction des souhaits des participants. Souvent, les participants qui se trouvent géographiquement proches de nous préfèrent se déplacer plutôt que de vivre trop d'activités à distance. Un juste milieu comprenant environ 50% d'interactions en ligne semble répondre à la demande d'une majorité de participants. Nous ne montons au-delà des 50% en ligne que lorsque l'éloignement géographique le justifie.

Un vécu de communauté d'utilisateurs

Une dernière innovation consistera en une implication de publics différents dans des activités communes. En effet, nous comptons regrouper ponctuellement les participants à FORMASUP (anglais et français) et à FORMADIS, les enseignants inscrits au CAPAES et d'autres enseignants souhaitant former une communauté d'utilisateurs en pédagogie universitaire. Ces différents groupes se sont vus proposé en novembre 2003 une première activité commune, centrée sur la thématique de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. L'implication des différents groupes d'utilisateurs dans cette activité sera mesurée, de même que leur satisfaction et leurs conseils/souhais pour la suite de leur formation. Cette nouvelle expérience, valorisée dans nos formations diplômantes, nous permettra de poursuivre l'étude des conditions du fonctionnement de communautés de pratiques entre enseignants du supérieur.

Pour le LabSET, la mise en action de ces compétences au sein du projet individuel de chaque enseignant et le vécu par chacun de stratégies innovantes au sein de nos formations donne un maximum de chances à un transfert de qualité ou, au minimum, à une réflexion critique chez chaque praticien.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
m.poumay@ulg.ac.be

LA PRODUCTION DES PROGRAMMES DE COURS PAR LES AGENTS INTERMEDIAIRES : TRANSFERT DE SAVOIRS ET RELATIONS DE POUVOIR

Eric MANGEZ
UCL

Le travail porte sur l'analyse sociologique de la régulation pédagogique de l'action éducative au niveau du premier degré secondaire. La période couvre les années 90 à aujourd'hui. Les politiques en question sont des politiques pédagogiques (nouvelles génération de programmes de cours, interdiction du redoublement, évaluation formative, pédagogies des compétences, etc.). Il s'agit de saisir ces politiques à trois niveaux : le niveau des actes de production, celui des actes de médiation et celui des actes de réception. Cette distinction ne signifie pas que la perspective est «top down» dans la mesure où l'on considère chacun de ces niveaux comme des espaces sociaux de conflits et d'alliances entre divers groupes sociaux (et notamment entre diverses fractions de la classe moyenne). Par ailleurs, l'acte de réception est construit théoriquement et empiriquement comme une «réplique» vis-à-vis des producteurs et médiateurs, ce qui signifie que la réception ne relève en rien d'un acte passif, mais bien plutôt d'une activité structurante, *au même titre* que les actes de production et de médiation. Considérer *a priori* la production, la médiation et la réception comme des activités également structurantes signifie aussi que l'on considère qu'une politique pédagogique n'est pas nécessairement possible, ou en tous cas, que les marges des acteurs locaux face aux normes centrales sont importantes. Divers travaux de Ricoeur servent à équiper cette distinction entre production, médiation et réception.

La posture théorique d'analyse est sociologique en ce qu'elle cherche à mettre en relation des prises de positions pédagogiques (lors de la production, de la médiation et de la réception) et des positions (et trajectoires) objectives dans la structure sociale et dans la structure organisationnelle des réseaux d'enseignement. Autrement dit, nous cherchons à expliquer les croyances pédagogiques à partir des conditions sociales de leur production (de leur médiation et de leur réception), en dehors donc de toute considération purement pédagogique. Cette relation, que BOURDIEU, [1977] a parfois qualifiée d'homologie transfigurée entre structures sociales (positions) et structures symboliques (prises de position, croyances), est centrale tant pour la sociologie dite classique que pour des sociologies qui se disent en rupture (totale ou partielle) avec celle-ci. Notre posture d'analyse s'inscrit également dans la lignée des travaux de sociologues de l'éducation anglophones (BERNSTEIN, [1975, 1990], SINGH, [2002], YOUNG, [1973]) qui ont travaillé l'hypothèse de relations entre d'une part l'organisation du savoir et de la pédagogie et d'autre part, les rapports de pouvoir entre classes sociales, fractions de classe sociale et groupes sociaux, situés à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution scolaire (FORQUIN, [1997]). Lorsque l'on s'intéresse aux luttes pour la maîtrise du champ scolaire notamment dans ses orientations pédagogiques, les distinctions de positions relatives entre fractions de classe à l'intérieur de la classe moyenne sont souvent pertinentes (BERNSTEIN, [1975, 1990], FORQUIN, [1989], VAN ZANTEN, [2002]).

Les matériaux collectés pour identifier les prises de position pédagogique sont divers. Pour saisir les prises de position pédagogique au niveau des productions institutionnelles, les matériaux sont des corpus de textes (textes de loi, programmes de cours, etc.). Pour les saisir au niveau du travail de médiation, les matériaux sont des entretiens semi-directifs avec les agents chargés de l'implantation des réformes pédagogiques. Pour les saisir au niveau de l'activité de réception, les matériaux sont des questionnaires ouverts et des entretiens semi-directifs.

Concernant la production des programmes de cours, la situation empirique belge est particulièrement intéressante en ce qu'elle permet d'analyser de manière comparative (au moins) deux groupes différents d'agents intermédiaires mandatés pour opérer un travail de transfert (production et médiation) de savoirs pédagogiques vers les programmes de cours, à partir d'un même ensemble de documents «originaux» à transférer. Les différents réseaux d'enseignement se sont en effet accordés, récemment et pour la première fois dans l'histoire, sur la définition de différents documents et textes de loi (décret «Missions» et «Socles de compétences») destinés notamment à commander la rédaction d'une nouvelle génération de programmes de cours. Les deux principaux réseaux (réseau Libre Catholique et réseau de la Communauté française) qui organisent le premier degré ont mandaté certains de leurs agents intermédiaires pour rédiger (et implémenter) de nouveaux programmes, à partir desdits documents communs. Pour l'analyse de ce moment de production, la thèse consiste à montrer que :

1. les deux groupes ont effectivement travaillé à partir d'un même paradigme;
2. à partir de ce même espace de possibilités et de contraintes, les transferts opérés par les deux groupes d'agents intermédiaires se sont engagés, à la marge, dans deux directions différentes (partiellement opposées) en termes de modèles pédagogiques;
3. l'on peut mettre ces modèles pédagogiques différents en relation avec les positions objectives spécifiques occupées par les deux groupes d'agents intermédiaires dans la structure sociale et dans la division du travail propre à leur réseau d'appartenance.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

Mangez@opes.ucl.ac.be

COMMENT ET POURQUOI ENVISAGER LE SAVOIR ENSEIGNE A PARTIR DES MULTIPLES PRATIQUES QUI CONTRIBUENT A LUI DONNER FORME ?

Jonathan PHILIPPE et Grégoire WALLENBORN
ULB

La communication se base sur une recherche collective subventionnée par la Communauté française et menée à l'ULB, sous la direction de B. REY. Cette recherche s'est attachée à étudier les *savoirs* tels qu'ils sont mis en œuvre dans l'enseignement supérieur.

Notre question de base lors de nos observations de cours était : «pourquoi le savoir que l'on nous enseigne ici est-il *comme cela, et pas autrement*?» De fait, différents cours de la même discipline peuvent très bien ne pas se ressembler. Qu'il soit donné à des futurs ingénieurs ou à des futurs techniciens en électronique, l'électromagnétisme prend des figures diverses. D'un établissement à un autre, d'un professeur à un autre, le savoir enseigné *change*.

A quoi cela tient-il ? Et est-ce quelque chose de «mauvais», une chose à laquelle remédier ?

J'aimerais montrer que ce que l'on appelle le savoir enseigné est modelé par une série de *pratiques*. Mais avant d'entrer d'investiguer plus avant la question de savoir *comment* cette détermination s'effectue, partons d'exemples d'observations.

✓ Situation 1

Un professeur de psychologie (université) est confronté à un auditoire de 300 étudiants. Lors de la première leçon, il explique qu'il ne dispose pas d'assistant et n'a dès lors d'autre possibilité que de faire un questionnaire à choix multiples en guise d'examen. Il ajoute qu'une telle contrainte le poussera à jouer sur les définitions, sur des choses précises, des raisonnements subtils. En conséquence, dit-il, la matière exposée au cours devra être organisée pour pouvoir mener à une telle évaluation.

✓ Situation 2

Un professeur de philosophie (université, licences) estime que 15 heures ne sont pas suffisantes pour introduire son vaste sujet qu'est la philosophie américaine. Il donne une longue liste de livres à lire afin de pouvoir quand-même faire passer une matière conséquente, et consacre son cours à la problématisation de certains éléments présents dans les lectures. Du coup, il demeure très redondant dans le contenu présenté durant ses quinze heures de cours. D'autre part, il prend beaucoup de temps à réorganiser son propos autour de questions posées par les étudiants.

Le savoir enseigné est soumis à différentes contraintes qui contribuent à en déterminer la forme. Quelle sont ces contraintes ? Dans quelle mesure interviennent-elles, et de quelle manière ? Ces questions nous ont menés à la question des pratiques au sein duquel le savoir existe. J'aimerais mettre en évidence ces pratiques ainsi que leurs liens avec les contraintes qui leur sont spécifiques.

Comme point de départ de la recherche, nous nous étions dit que, plutôt que de focaliser notre intérêt sur l'enseignant ou les étudiants, nous allions regarder le 3^{ème} point du triangle didactique, *le savoir*. Mais lors de nos observations, nous nous sommes retrouvés face à quelque chose de très complexe : des étudiants, des enseignants, des discours, des supports écrits, des groupes nombreux ou moins nombreux, des locaux de différents types, etc.; mais pas *un savoir*. Nous avons rencontré

des agencements complexes dont nous nous sommes rendus compte qu'ils avaient un rôle déterminant dans la forme que prenait le «contenu» enseigné.

Nous nous sommes trouvés face à des *pratiques*, chacune d'entre elles se manifestant par certaines *contraintes* caractéristiques, repérables au sein de l'enseignement observé. Et dès qu'il nous a fallu définir ce qu'était le savoir que nous observions, il est apparu qu'il n'était pas quelque chose de séparable de l'ensemble de ces contraintes. Encore une fois, si une notion comme celle de *pratique* s'est imposée à nous, c'est parce que, lors de nos tentatives d'observer «le savoir», nous avons rapidement vu que nous ne rencontrions aucun objet, à proprement parler.

Revenons à nos exemples.

1. Le professeur qui, au vu du nombre de ses étudiants et de l'absence d'assistants, est *contraint* de choisir une évaluation de type QCM et donc d'orienter son cours en fonction d'une telle évaluation. (Saluons au passage son honnêteté vis-à-vis des étudiants. Beaucoup le font sans le dire.)

Le savoir est ici clairement réorganisé, du fait qu'un enseignement est *aussi* investi par des contraintes autres que celles de la pratique qui a produit le savoir. En l'occurrence ici, deux contraintes (le nombre d'étudiants inscrits au cours, et l'absence d'assistant) liées à une pratique souvent laissée de côté dans l'analyse des savoirs : la gestion logistique et financière d'une institution universitaire.

Le professeur, étant lui-même chercheur en la matière, était semble-t-il très préoccupé de ne pas transiger avec la rigueur de ces contraintes scientifiques. Mais d'autre part, le fait de s'adresser à des étudiants de première année d'université, et donc tout à fait étrangers à la discipline, impose également certaines choses, et entre autre le fait de présenter un discours compréhensible par des néophytes en matière de psychologie différentielle (contrainte didactique, typique de la pratique d'enseignement.) De plus, comme évoqué tout à l'heure, les étudiants présents étaient environ 300, ce qui imposait un certain type de prise de parole (discours *ex cathedra*, avec micro), un certain type d'évaluation (QCM) et par suite un certain type de contenu dans le cours (contraintes logistique et pédagogique.)

2. Dans l'exemple du professeur de philosophie, deux contraintes de différents ordres se télescopent : nous avons un professeur de philosophie dont l'exigence personnelle (liée, bien sûr, aux contraintes de la pratique de la philosophie) est de s'attacher à la démarche de construction des problèmes et des concepts, qui sont l'objet de la philosophie. En ce sens, cet enseignant est très attaché à l'idée de faire l'évaluation de son cours sous la forme d'une dissertation car, comme il le dit, «une dissertation, c'est un *problème*.»

D'autre part, il n'a «que 15 heures» pour introduire un sujet (la philosophie américaine) dont il sait que son auditoire n'y connaît presque rien. Il est donc pris entre l'envie de donner beaucoup de matière pour introduire correctement son sujet (ce qu'il sait impossible) et la volonté de développer clairement et précisément au moins *un* problème-clef du pragmatisme américain : à savoir, en l'occurrence, la conception de ce que signifie la «vérité» pour Peirce, James, et ensuite Rorty.

Le cours doit donc tenter de rendre compatibles ces différentes exigences : exigences personnelles de l'enseignant, liées à la pratique «scientifique» de la philosophie (quantité de matière et problématisation), contraintes horaires institutionnelles, obligation de tenir compte d'un public au bagage hétérogène.

Revenons à ce que nous entendons par *pratique*, et à son articulation avec la *contrainte*. Une pratique se définit essentiellement par un agencement de contraintes qui existent au sein d'une certaine communauté. En effet, si l'on peut parler d'une pratique de l'enseignement, c'est bien

parce qu'un certain nombre de personnes se reconnaissent (mutuellement) dans un exercice répondant, d'une manière ou d'une autre, à un ensemble de contraintes : donner accès au savoir, établir une progressivité dans l'apprentissage...

L'enseignement ne peut se réapproprier un savoir qu'en le retraduisant à l'aune de ses contraintes. De fait, le *savoir* de la grammaire constitué par les linguistes, ou celui d'un théorème mathématique par les mathématiciens, ne seront *enseignables* qu'une fois retraduits selon certaines contraintes didactiques propre à l'enseignement. Mais attention, comme nous l'avons vu à travers les situations envisagées, le professeur dans l'exercice de son métier doit composer avec d'autres contraintes que celles qui sont propre à la didactique : celles de l'institution dans laquelle il exerce, une série de contraintes logistiques, les contraintes des étudiants (eux aussi pris dans une pratique qui fait valoir ses contraintes), et évidemment, celles de la discipline qu'il enseigne, qui continuent de peser sur lui à travers le savoir dont il s'empare. (Un professeur de physique reste contraint par la pratique de la physique, il ne peut pas dire n'importe quoi.)

Il apparaît donc qu'on ne peut réellement parler de «fidélité au savoir», ni donc d'une transposition qui serait «infidèle» du savoir. Le savoir est toujours partiel : il est, et doit être, situé dans une pratique pour acquérir un sens (sinon il s'agit de mauvaise vulgarisation).

Nous aimerions mettre l'accent sur les pratiques enseignantes et les considérer positivement comme étant un lieu de création de nouveaux savoirs. Le conflit qui peut exister chez un professeur d'université entre ses exigences scientifiques et son souci didactique montre que la traduction didactique n'est pas juste une affaire de simplification du savoir, mais véritablement une reformulation du savoir.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
jonathan.philippe@ulb.ac.be

APPRENTI GEOMETRE : UN NOUVEAU LOGICIEL

Nicolas ROUCHE et Philippe SKILBECQ
CREM

*Je souhaiterais que la tête
commandât la main.*

Le Corbusier

Qu'est-ce qu'Apprenti Géomètre ?

Apprenti Géomètre est un logiciel interactif d'aide à l'apprentissage de la géométrie élémentaire¹. Il est conçu comme un champ d'expérimentation original, complémentaire à d'autres plus traditionnels tels que les pliages, découpages, manipulations de miroirs et, bien entendu, les dessins aux instruments. Il dépasse le cadre de la géométrie au sens étroit, car il s'étend à l'apprentissage des grandeurs, des fractions et de la notion de mesure.

Voyons d'abord en quoi consiste ce logiciel dans les grandes lignes. L'utilisateur peut y activer deux champs d'expériences appelés respectivement le *kit standard* et le *kit libre*.

Le *kit standard* fait apparaître à l'écran des cercles et des polygones de formes et dimensions constantes, que l'on peut mouvoir, découper et assembler de toutes sortes de façons. Il comporte aussi des dessins de cubes réalisés selon deux systèmes de perspective cavalière.

Le *kit libre* complète le kit standard. Il propose principalement, outre des cercles, des triangles, quadrilatères et autres polygones classiques (triangle isocèle, triangle rectangle, trapèze, parallélogramme, etc.). Chacune de ces figures peut être déformée, sans toutefois qu'elle cesse de répondre à sa définition². Elle peut aussi être translatée, tournée et soumise à une symétrie orthogonale. Le kit libre permet encore de dessiner des segments perpendiculaires ou parallèles. Il permet enfin de dessiner des lignes allant de sommet en sommet sur une trame de points à maille carrée (l'analogue du géoplan) et sur une autre à maille triangulaire équilatérale.

Il s'agit donc d'un logiciel conçu pour dessiner, mouvoir et modifier des figures, disponible pour toutes sortes d'activités géométriques, et non d'un recueil de situations didactiques figées. Par conséquent, chaque enseignant peut s'en servir pour animer sa classe selon ses conceptions personnelles, en particulier en laissant aux élèves la marge de liberté qu'il souhaite.

Les auteurs de ce logiciel ont particulièrement veillé à réduire le plus possible les efforts nécessaires pour le maîtriser techniquement. Ainsi les élèves -ils doivent savoir lire- sont plongés dans la géométrie après une très brève initiation. Vers huit ans et selon les circonstances, ils ont besoin de trois à quatre séquences de travail pour maîtriser l'ensemble des commandes du kit standard. Le kit libre est destiné à des élèves plus avancés. Comme il n'est rien d'autre qu'un complément du kit standard, tout ce que les élèves ont maîtrisé de celui-ci continue à servir.

Notons enfin que notre logiciel est assez souple pour que chaque enseignant puisse composer, à son usage et à celui de ses élèves, un kit original rassemblant les figures et les fonctions qu'il aura lui-même sélectionnées.

¹Ce logiciel est adapté à tous les types d'ordinateurs et peut être téléchargé gratuitement à partir du site internet <http://www.profor.be/crem/index.htm>
² Le logiciel bien connu Cabri-géomètre offre la même possibilité.

Le contenu général d'Apprenti Géomètre étant ainsi esquissé, notre intention dans cette note est d'expliquer la partie du logiciel qui nous paraît la plus originale, à savoir les manipulations de polygones proposées dans le kit standard.

Des figures groupées par familles

Les polygones sont proposés par familles³: la famille du carré, celle du triangle équilatéral et celle du pentagone régulier. Pour expliquer les principes qui ont présidé à la composition de ces familles, détaillons celle du carré, que montre la figure 1.

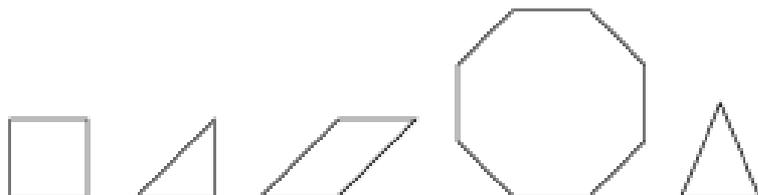


Figure 1

Elle comprend d'abord un carré de grandeur fixée; ensuite un triangle rectangle isocèle, moitié du carré, puis le parallélogramme obtenu en accolant deux triangles de cette sorte; enfin, d'une part l'octogone régulier de même côté que le carré et d'autre part le triangle isocèle constituant un huitième de cet octogone. On le voit, il s'agit d'une famille peu nombreuse, dont les membres sont quelques polygones à peu de côtés, symétriques, aisément discernables les uns des autres. Comme ils sont en outre de forme et de grandeur constantes, ils sont des objets stables, qui deviennent vite familiers. Ils diffèrent en cela des figures proposées dans le kit libre (et dans Cabri-Géomètre), car celles-ci n'ont pas une taille spécifiée à l'avance et elles peuvent passer par toutes les formes compatibles avec leur définition. En ce sens, les polygones de la famille du carré –et la remarque s'étendra aux autres familles–, sont des matériaux d'une géométrie plus élémentaire que celle qui s'exprime à travers des figures déformables.

L'originalité d'une telle famille, c'est que les polygones qui la constituent ont les rapports de côtés et d'angles particulièrement simples, ce qui fait qu'ils se transforment facilement les uns dans les autres par pavage, fusion, découpage et autres opérations élémentaires. Les élèves ont donc à leur disposition un matériau qui favorise les découvertes.

En guise de contre-exemple, si on mélange la famille du carré et celle du triangle équilatéral, on rend les combinaisons géométriquement significatives moins probables.

L'originalité du kit standard

On peut se demander en quoi cet apport du kit standard se distingue de ce qu'on peut faire avec des polygones en carton. Voici quelques éléments de réponse qui nous semblent démontrer l'originalité et l'intérêt de notre logiciel.

Un élève peut puiser librement dans un stock de polygones en carton, et leur faire subir les mouvements les plus libres, y compris les plus spontanés, les moins réfléchis. Dans le kit standard

³ Avertissement important : ces familles –on va le voir– ne constituent nullement un nouveau concept géométrique qu'il faudrait enseigner. Il s'agit simplement de certains regroupements de polygones qui favorisent l'émergence des notions de mesure et de fraction.

par contre, il doit d'abord sélectionner un polygone par son nom ou un mouvement particulier par son nom. Ensuite n'apparaîtra à l'écran que la figure choisie ou ne sera possible que le mouvement choisi. Toute action passe donc par la conscience et par le langage, toute suite d'actions est organisée comme une suite de mots. Ces mots ont un sens, sans qu'il soit besoin de les définir, sans l'intervention de l'enseignant : le sens, le référent de chacun, n'est autre que ce qu'il produit, figure ou mouvement. Un lien direct s'établit du mot à la chose ou à l'action.

En ce qui concerne les actions, la pratique la plus commune en informatique consiste à sélectionner d'abord l'objet sur lequel on veut agir, et ensuite seulement l'action à réaliser sur cet objet. Dans *Apprenti Géomètre*, on procède dans l'ordre inverse : on choisit l'action et ensuite l'objet. Or cet ordre a des conséquences. En effet, sélectionner un objet, en général, n'engage à rien. On peut choisir un objet, puis un autre, etc. sans intention. Sélectionner un objet à l'écran peut n'impliquer que la vue et la main sans la pensée. On peut toujours papillonner d'un objet à l'autre. Par contre, sélectionner une action, nécessairement par son nom, implique une intention : l'action appartient au futur, il faut donc la penser d'abord, elle porte sur un objet et doit lui être adaptée, elle a un début et une fin. Par conséquent, sélectionner une action, par opposition à sélectionner un objet, est une démarche réflexive. Bien sûr choisir un objet *peut* faire partie d'un projet, d'une suite d'actions qui va vers un but, mais cela n'est pas nécessaire. Tandis que choisir une action est en quelque sorte déjà un projet. Ainsi, choisir d'abord l'action et ensuite seulement l'objet sur lequel elle porte a pour conséquence – du moins nous l'espérons – de susciter davantage la conscience d'un déroulement de faits, d'un enchaînement.

Un autre caractère propre à *Apprenti Géomètre* est le rôle qu'y jouent les orientations et les mouvements. Les polygones apparaissent toujours au moment de leur création avec la même orientation privilégiée. À partir de là, ils ne peuvent être soumis qu'à trois mouvements qui s'exécutent de façon absolument précise : une translation (Déplacer), une rotation (Tourner) ou une symétrie orthogonale (Retourner). Comparés aux déplacements et retournements les plus généraux, ces trois mouvements sont simples, chacun aisément reconnaissable et discernable des deux autres. Ils sont en quelque sorte isolés – et de ce fait ils sont en évidence – de l'infinité confuse de tous les mouvements possibles. Par contraste, un élève qui manie des polygones en carton soumet ceux-ci aux mouvements les plus spontanés et parfois les moins voulus.

Ces trois mouvements particuliers sont présents dans *Apprenti Géomètre* à leur niveau intuitif de base. En d'autres termes, ils ne sont ni analysés, ni théorisés. Certes, ils sont sélectionnés par leur nom, mais chacun obéit à une simple commande de la main : nous l'avons dit déjà, l'opérateur ne spécifie ni le segment orienté caractéristique de la translation, ni le centre ni l'angle de la rotation, ni l'axe de la symétrie orthogonale. Ces mouvements ne sont pas théorisés, ils sont en attente de l'être.

Ces trois mouvements n'ont d'ailleurs pas été choisis seulement pour leur évidence : ils permettent aussi, à eux trois et par des enchaînements appropriés, de réaliser les mouvements les plus généraux.

Revenons à la comparaison avec les polygones en carton. L'enseignant qui les utilise met entre les mains des élèves les polygones particuliers qu'il a choisis, mais il ne leur propose pas, de façon immédiate et claire, des mouvements particuliers. Au contraire, *Apprenti Géomètre* amène à l'avant-plan, et donc à la conscience, les trois mouvements constitutifs des isométries planes. MERAY au XIX^e siècle, BOURLET, BOREL et aussi POINCARÉ au début du XX^e ont montré que la géométrie était au départ inséparable des mouvements⁴. Dans cette perspective, *Apprenti*

⁴ Faute de place, nous ne pouvons pas développer ici cette question, pourtant fondamentale. La pensée géométrique se construit, à son début, sur une articulation des figures et des mouvements, mais elle évolue vers la géométrie théorique d'aujourd'hui en éliminant les mouvements, pour ne retenir, à leur place, que les transformations (qui, malgré leur nom, sont des structures figées), et les groupes de transformations. À ce sujet, voir par exemple BKOUCHE, R. [1991].

Géomètre contribue sans doute à mettre en œuvre une articulation claire des mouvements et des figures simples.

Une autre observation encore complètera notre analyse. Comme nous l'avons dit, les polygones apparaissent à l'écran dans une orientation privilégiée et constante. Grâce à cela, le nombre des mouvements nécessaires pour créer des assemblages intéressants est souvent assez petit. Prenons l'exemple des trois pavages réguliers du plan, ceux que l'on réalise soit avec des triangles équilatéraux, soit avec des carrés, soit avec des hexagones réguliers (voir figure 2). Dans ces deux derniers, tous les pavés ont la même orientation, et par conséquent, à partir de pavés dupliqués (de facto dans la même orientation), on n'aura besoin que de translations pour réaliser le pavage. Dans le pavage avec des triangles équilatéraux, les pavés ont deux orientations : on passe de l'une à l'autre par exemple⁵ par une rotation d'un demi-tour. Résultat : pour constituer ce pavage, on n'aura besoin que de translations et de rotations d'un demi-tour. On pourrait multiplier de tels exemples. Ils nous amènent à conclure qu'Apprenti Géomètre favorise la création d'assemblages originaux en minimisant le nombre d'opérations à exécuter pour les obtenir.

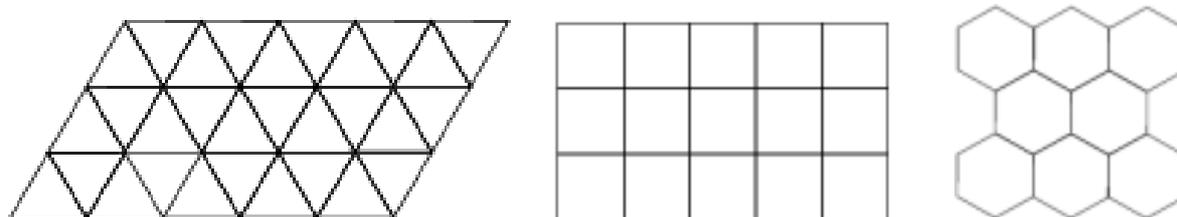


Figure 2

Notons enfin deux particularités d'Apprenti Géomètre comparé aux polygones en carton : la possibilité de faire passer un polygone de l'arrière-plan à l'avant-plan et réciproquement sans aucun mouvement, et la possibilité de transformer un polygone opaque en un polygone transparent et réciproquement.

Terminons en soulignant qu'Apprenti Géomètre en général, et le kit standard en particulier, ne sont ni l'un ni l'autre l'outil miracle pour s'initier à la géométrie plane. Ce logiciel n'est pas une panacée. Il vient en complément des autres moyens bien connus tels que pliages, les polygones en carton, les images dans des miroirs, etc., chacun irremplaçable.

Enfin la place nous manque pour évoquer ici les expériences que nous avons menées dans des classes et qui nous font bien augurer de l'utilité de notre logiciel. Nous pensons en outre qu'il sera susceptible de nombreuses applications dans l'enseignement secondaire.

⁵ On peut aussi passer de l'une à l'autre par une symétrie orthogonale, une rotation de 60 degrés,...

Bibliographie

FREUDENTHAL, H. [1973]

Mathematics as an educational task, Reidel, Dordrecht.

BKOUCHE, R. [1991]

Variations autour de la réforme de 1902-1905, in GISPERT, H. et al., Cahiers d'Histoire et de Philosophie des Sciences et Société Mathématique de France, Paris.

WALLON, H. [1970]

De l'acte à la pensée, Flammarion, Paris.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
rouche@math.ucl.ac.be

Note

Nicolas ROUCHE et Philippe SKILBECQ sont membres du CREM (Centre de recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, 5 rue Emie Vandervelde, B-1400 Nivelles, Belgique, crem@sec.cfwb.be). Le logiciel présenté ici a été réalisé à la demande de Monsieur Jean-Marc NOLLET, Ministre de l'Enfance, chargé des de l'Enseignement fondamental, de l'accueil et des Missions confiées à l'O.N.E.. L'équipe de conception était composée de Michel BAILLIEU, Marie-France GUISSARD, Patricia Laurent, Christine LEMAITRE, Guy Noël, Nicolas ROUCHE, Philippe SKILBECQ et Marie-Françoise VAN TROEYE. Alain DESMARETS et Bernard HONCLAIRE ont été consultants pour le projet. La firme Abaque a réalisé la programmation. Enfin les observations de Thérèse GILBERT ont permis de clarifier substantiellement la présente étude : bien merci à elle.

DES SOCLES DE COMPETENCES A LA MISE EN PLACE D'UNE DEMARCHE EXPERIMENTALE A L'ECOLE PRIMAIRE : INTERVENTION EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Marie-Noëlle HINDRYCKX, Marie-Christine GRAFTIAU et Pierre STEGEN
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Service de Didactique Générale
ULg

Christine BROUWIR et André CORNELIS Faculté des Sciences, Service de
Chimie Organique et Spectroscopie Multinucléaire
ULg

Marina GRUSLIN
Haute École Charlemagne

Dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par l'AGERS⁴ qui s'intitule : "Pour une formation des futurs instituteurs à une autre didactique des sciences à l'école primaire : recherche-action pluridisciplinaire visant à la maîtrise de l'enseignement de la démarche scientifique", une collaboration étroite entre deux services universitaires de Liège (Service de Didactique générale⁵, faculté de Psychopédagogie et service de Chimie organique⁶ - faculté des Sciences) et la Haute École Charlemagne (Liège et Huy)⁷ s'est mise en place depuis maintenant trois ans.

La question centrale qui a guidé le travail durant ces trois années est : «*Comment incorporer, dans le curriculum de formation des futurs instituteurs, des mises en situation favorisant le développement de leur capacité à construire des activités d'apprentissages faisant intervenir des démarches expérimentales telles que présentées dans le document «Socles de compétences» ?*».

L'objet de la collaboration entre les différents partenaires concernés a donc été la construction d'un outil de formation qui prendrait place dans les ateliers de formation professionnelle (AFP) des futurs enseignants.

Cet outil de formation a pris la forme d'un module qui s'est articulé sur une démarche en trois temps :

- **faire vivre** aux futurs enseignants une démarche de recherche expérimentale concrète, au départ d'une énigme scientifique à leur niveau;
- **prendre du recul face au vécu** pour faire identifier par les stagiaires les fondements didactiques de la démarche de formation et prolonger cette réflexion métacognitive par des moments de théorisation sur les contenus visés;
- **construire ensemble des séquences** de leçons mettant en place une démarche expérimentale et les tester dans des classes du primaire.

Ce dispositif a été testé à cinq reprises, dans des situations différentes, à la Haute École Charlemagne dans les implantations de Liège et de Huy.

⁴ AGERS : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

⁵ Chef de service : Mme J. Beckers

⁶ Chef de service : Mr A. Cornélis

⁷ Directeur Pédagogique : Mr Y. Lezaack

Lors du recueil d'informations à l'occasion du test de ce module à la Haute École, une attention toute particulière a été accordée par l'équipe de recherche à l'observation des activités scientifiques mises en place dans les classes au primaire par les étudiants impliqués dans la recherche.

Ces observations nous permettent de pointer les difficultés que les stagiaires rencontrent pour s'approprier une démarche de recherche vécue en formation et arriver à la mettre en place dans leur classe.

Un document en cinq volumes constitue le rapport final qui clôture les trois années de recherche pour l'AGERS⁸. Il est construit comme un **outil** destiné aux enseignants des Hautes Ecoles (psychopédagogues et/ou professeur de sciences) ainsi qu'aux maîtres de formation pratique.

Comme ce rapport se veut être un outil **pratique**, les détails des différents résultats obtenus lors de la recherche n'y ont donc pas leur place. Ils ont néanmoins été pris en compte dans la rédaction, réincorporés dans les consignes, les conseils ou les mises en garde qui y sont formulés.

Les fascicules qui composent le rapport s'articulent comme suit :

Points de repère pour faire vivre aux étudiants une démarche expérimentale

Ce chapitre présente la **dimension méthodologique du travail**, basée sur des références théoriques qui constituent autant de points de repère. Il tente de répondre à des questions aussi variées que : *Comment aménager une démarche scientifique expérimentale ? - Comment organiser la mise en commun qui suit le travail de recherche ? Comment organiser une synthèse ? ...*

Modules de formation

Ce chapitre comprend la description complète des deux modules construits et testés pendant la recherche. Les différentes phases et leurs variantes sont décrites ainsi que le temps nécessaire pour les mettre en œuvre. Ces modules peuvent être utilisés directement par des enseignants de Hautes Écoles en contexte de classe. Tous les documents pour étudiants, nécessaires au bon déroulement des modules de formation, sont joints en annexe.

Exercices

Des exercices concrets sont proposés pour faciliter le saut que les étudiants doivent faire entre ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils vont mettre sur pied dans leur classe. Ils ont été retranscrits à partir du vécu des étudiants qui ont participé à la recherche et adaptés par les chercheurs de manière à pouvoir être utilisables en classe. Ces exercices se présentent sous la forme d'activités décrites de manière à mettre en évidence une difficulté, une façon de gérer des démarches expérimentales en contexte de classe. Les supports proposés sont variés : documents descriptifs écrits, documents vidéos, fiches de préparation...

Contenus scientifiques

Ce chapitre présente les contenus scientifiques qui ont été abordés lors des modules - la lumière et le son - ainsi qu'un troisième fascicule non testé abordant le thème de l'eau. Chaque notion scientifique y est présentée sous la forme d'une question et la réponse proposée a été rédigée pour le niveau de compréhension des étudiants. Ces outils ont pour ambition d'aider les enseignants à anticiper les questions et les représentations mentales «erronées» des étudiants et de pouvoir en tenir compte en formation. Ce

⁸ Ce document va être diffusé prochainement par l'AGERS qui en fournira un exemplaire à chacune des Hautes Ecoles Pédagogiques de la Communauté française.

chapitre décrit également la méthodologie utilisée pour sélectionner et préparer les contenus scientifiques nécessaires lors de telles activités de démarches scientifiques. Il propose enfin un répertoire d'adresses Internet et de documents utiles pour aider à se documenter sur un autre sujet scientifique.

Les modules présentés ne sont que les reflets de quelques essais qui ont été menés et analysés. Ils sont donc **perfectibles** : les outils ne sont pas à reprendre tels quels, mais bien à adapter, à modifier en fonction des contextes qui peuvent être très différents, d'une école à l'autre. Ajoutons qu'il est impossible de rendre tout le vécu de formation et de terrain en quelques feuilles de papier.

Néanmoins, nous pensons que, même avec tous leurs défauts et manquements, ces modules ont réussi à convaincre certains étudiants du bien fondé des démarches actives, en sciences en particulier. Nous espérons qu'ils ont aussi un peu contribué à ce que les étudiants puissent s'approprier le document «Socles de compétences» en sciences au primaire.

Enfin, nous souhaitons que des **collaborations** de ce type, entre services universitaires et Hautes Écoles se développent, vu la richesse des échanges et des points de vue. Même s'ils ne sont pas aisés à mettre en place, ces partenariats sont vraiment fructueux, pour les uns comme pour les autres.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
MN.Hindryckx@ulg.ac.be

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS : LE CAS DES CLASSES-PASSERELLES AU SECONDAIRE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Aphrodite MARAVELAKI

Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes

UCL

Frédéric SINZOT

Athénée Royal Victor Horta

Dominique LEONARD

Centre communal d'enseignement technique Pierre Paulus

Contexte et objectifs de recherche

Lors du décret du 14 juin 2001 de la Communauté française en Belgique, l'école belge se trouve devant une nouvelle obligation de mettre en place et d'organiser des classes-passerelles décrites comme une : «structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans l'enseignement fondamental ou secondaire». Ainsi en septembre 2001, 12 écoles de la Région Bruxelles-capitale ont commencé à dispenser un enseignement du français à l'intention de ce public spécifique. Les enseignants se sont vu confier un enseignement du français langue seconde pour la première fois sans préparation ni formation au préalable en la matière. Il s'agit de classes s'adressant à un public très hétérogène sur le plan des connaissances antérieures, de la scolarisation et du niveau initial des connaissances en français. Notre étude avait un double objectif : premièrement, d'évaluer dans quelle mesure les compétences acquises par les élèves à la fin de leur scolarisation en classes-passerelles leur permettent de s'intégrer dans les classes ordinaires du secondaire; deuxièmement, d'identifier les besoins des enseignants et des élèves afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français dans les classes-passerelles.

Méthodologie

La méthodologie de cette recherche est principalement de nature qualitative et s'inspire de la tradition des études de cas de type ethnographique (HUBERMAN et MILES, [1991]¹⁰).

Les données de cette recherche proviennent de cinq sources différentes :

- de documents officiels;
- d'observations structurées dans les salles de classe;
- d'entrevues semi-structurées avec les intervenants et des questionnaires socio-linguistiques pour les élèves;
- des matériels pédagogiques utilisés par les enseignants;
- des tests d'évaluation des connaissances acquises lors de leur scolarisation à la fin de leur passage par ces classes.

⁹ Décret de la Communauté française de Belgique, 14 juin 2001.

¹⁰ Huberman, M.A. & Miles, M.B., [1991]. Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck.

La collecte de données a eu lieu sur le terrain pendant une année scolaire (2002-2003). Cinq écoles de la région bruxelloise ont participé à la recherche (soit au total huit classes-passerelles et environ 115 élèves).

Résultats et conclusions

Les entretiens

A partir des entretiens avec les enseignants, nous avons dégagé leurs profils professionnels, leurs besoins et les problèmes qu'ils affrontent lors de leur enseignement dans ces classes-là. Ils ont mentionné entre autres :

- le manque de matériel pédagogique spécifique pour ce public;
- les difficultés d'équivalence des diplômes et des niveaux;
- la définition restreinte du terme "primo-arrivants" qui exclut plusieurs élèves non francophones des classes-passerelles;
- la gestion des arrivées continues pendant l'année scolaire;
- la durée insuffisante des cours pour certains élèves;
- le manque de moyens de l'école.

Les observations en salle de classe

En général, les observations en salle de classe que nous avons faites se résument en cinq points :

- l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire prédomine dans la plupart des classes;
- les enseignants utilisent très peu de textes suivis pour la lecture;
- le processus d'écriture n'est pas mis en valeur, ce qui implique un nombre limité d'activités de ce type;
- les activités orales consistent surtout en des activités de compréhension à l'audition et de reproduction orale mais non pas de production;
- l'usage de documents authentiques est très limité.

Le matériel utilisé consiste en des méthodes de FLE pour débutants (Extra 1 et 2, Libre échange 1, fréquence jeunes 1, tempo 1, pourquoi pas ! - méthode SAGOT, Grammaire progressive du français 1, vocabulaire progressif du français 1), des photocopies d'extraits de méthodes de FLE (surtout des exercices de grammaire et de vocabulaire), des documents préparés à l'ordinateur par les enseignants (exercices de grammaire et de vocabulaire, textes pour la lecture) et des photocopies de matériel FLM pour l'école primaire.

En résumant, dans les classes que nous avons observées, nous constatons que les enseignants utilisent trois méthodologies différentes :

- des méthodes traditionnelles;
- des méthodes orales relevant du FLE;
- des approches communicatives.

Les élèves

Une description détaillée du profil des élèves fréquentant ces classes-là a aussi été dressée à partir des questionnaires socio-linguistiques.

Les 105 élèves participant à la recherche proviennent de 30 pays différents. Trente-six garçons et soixante-neuf filles ont participé à la recherche. Une partie des élèves proviennent des pays d'immigration traditionnels en Belgique, notamment les Turcs, les Maghrébins, les Portugais et les Italiens. Par contre, la majorité des élèves de notre échantillon proviennent

d'Amérique Latine. L'Europe de l'Est est aussi bien représentée par la Pologne, la Roumanie, la Bulgarie, la Géorgie, la Serbie, etc. Moins important en nombre sont les élèves provenant d'Afrique Sub-Saharienne et d'Asie.

Les évaluations de langue

Sur le plan des compétences, les tests de langue (lecture – écriture) ont montré une grande variété de niveaux atteints à la fin de l'année scolaire, variété qui dépend de plusieurs facteurs socio-linguistiques et éducatifs.

Les deux plus importants résultats provenant des tests de lecture et d'écriture montrent que les performances des élèves dépendent de :

- la durée de leur passage en classe-passerelle (ceux qui ont été inscrit depuis dix mois ou plus avaient les meilleurs résultats);
- la scolarité des parents et surtout celle de la mère.

De ces résultats nous tirons deux conclusions :

- que si pour la plupart des élèves la durée maximum de 12 mois est suffisante pour s'intégrer à la vie scolaire, il y en a (notamment les élèves sous-scolarisés ou/et ceux dont les parents sont eux-mêmes sous-scolarisés qui ont besoin de plus de 12 mois pour rattraper leur retard;
- que tous les élèves, et en particulier ceux provenant des milieux défavorisés, ont besoin d'un enseignement intensif de la littérature (compréhension en lecture/processus d'écriture) afin de s'intégrer dans les classes du secondaire.

Pendant notre recherche dans les écoles bruxelloises nous avons constaté aussi que :

- les enseignants et les élèves de ces classes mettent en place plusieurs projets interculturels, notamment des spectacles de théâtre et des œuvres écrites et joués par les élèves;
- les formations et l'expérience modifient les pratiques des enseignants qui deviennent avec le temps de plus en plus efficaces et adaptés à ce public. Nous incluons dans cette présentation un témoignage sur l'apport du théâtre à ces élèves.

Le théâtre en classe-passerelle

Notre projet s'inscrit dans le cadre du cours de français/français langue seconde. Sur les 15 heures consacrées au français, nous avons pris l'habitude depuis deux ans déjà de dédier 4 heures par semaine au théâtre.

Le théâtre, c'est donner. On ne joue jamais pour soi-même. Il faut d'abord écouter l'autre pour pouvoir lui répondre.

Mais c'est surtout la rencontre de toute une série de sentiments, d'émotions qui donnent envie de crier joies ou rages, qui font voyager des rires aux larmes. N'oublions pas le groupe classe: des adolescents! Mais surtout des êtres humains déracinés n'ayant pas fait le choix ni de quitter leur pays ni de vivre ici en Belgique : obligés de capter en un minimum de temps une langue, une géographie, une culture... Oh oui! Il faut du temps juste pour s'approprier... C'est quoi le Théâtre pour un russe, un iranien, une équatorienne... quelles sont leurs références, les nôtres ?

Prendre le temps de trouver notre dénominateur commun doit passer par l'exploration de chaque dénominateur...

Le conteur profitera de tous ces mots d'enfants pour écrire un texte qui ressemble à ceux-ci. La comédienne travaillera l'expression corporelle, le respect de la place de chacun.

Le décorateur approchera la matière pour que les enfants oublient la peur de parler.

L'enseignant encadrera le groupe et permettra à chacun d'évoluer à son propre rythme.

Au travers de ces synergies et de ces complicités entre intervenants, le projet se veut facilitateur et accompagnateur de ces jeunes en rupture de références afin qu'ils intègrent au mieux notre système y compris scolaire.

Mais ce projet s'inscrit aussi dans le singulier car le public en est particulier, multiculturel par essence. C'est une autre approche de l'expression orale et de l'univers scolaire, une autre occasion de pratiquer la langue commune dans un autre cadre : plus émotif, moins formel, plus "détendu", plus convivial.

Cette année déjà, ma classe de primo-arrivants a présenté une pièce de théâtre. Toutes les familles étaient présentes. Il faut savoir aussi qu'une maman avait invité quinze clients de son restaurant à voir le spectacle. Eux aussi sont venus !

Cette démarche permet aussi une rencontre entre tous les parents de la classe, ce qui n'est pas forcément le cas en d'autres temps.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
maravelaki@rom.ucl.ac.be

PRESENTATION DE DEUX GRANDES APPROCHES DIDACTIQUES DESTINEES A ARTICULER COMPETENCES ET SAVOIRS DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES EN CONTEXTE SCOLAIRE

Jacqueline BECKERS et Germain SIMONS

ULg

Manfred DAHMEN

Inspecteur de langues germaniques

Florence VAN HOOFF

Professeur de langues germaniques à la Communauté française

Introduction

Dans cette communication, nous présenterons deux grandes *approches didactiques* destinées à articuler compétences et savoirs linguistiques dans le domaine de l'enseignement de l'anglais et du néerlandais/langues étrangères. Dans les deux cas, le public-cible est constitué d'élèves évoluant dans l'enseignement secondaire général supérieur.

Première approche : partir d'une situation de communication et identifier les stratégies et savoirs à enseigner

Le contexte

Cette première approche a été testée dans le cadre d'un programme de recherche-action (2000-2002) financé par la Communauté française. Cette recherche a été encadrée par deux services de didactique de l'Université de Liège – le Service de didactique générale et de formation des enseignants (J. BECKERS) et le Service de didactique spéciale des langues germaniques (G. SIMONS), par l'Inspection des langues germaniques de la Communauté française (M. DAHMEN) et par le Centre d'Auto-formation et de Formation continuée de la Communauté française (C. TYSENS). Sept enseignants germanistes ont non seulement mis en pratique la séquence didactique expérimentale dans leurs classes, mais ont aussi participé activement à l'élaboration des activités didactiques proposées dans le cadre de la séquence.

Les objectifs

Cette recherche-action visait l'*optimisation* de l'expression orale en anglais/langue étrangère, au travers de l'apprentissage de *stratégies de communication*. Le terme 'stratégies de communication' (SC) est ici compris dans le sens précis que lui a donné N. POULISSE, [1990], p. 88 :

«Strategies which a language user employs in order to achieve his intending meaning on becoming aware of problems arising during the planning phase of an utterance due to his (her) own linguistic shortcomings».

Les grandes étapes de la démarche didactique

La démarche didactique adoptée est basée sur le modèle théorique de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB, [1984].

Expérience concrète vécue

Les élèves sont plongés d'emblée, par groupes de deux, dans une situation de communication, sans préparation préalable, et leurs productions sont intégralement filmées par les chercheurs. Cette situation de communication doit représenter un défi accessible.

Démarche d'observation réflexive en vue d'une prise de conscience

Sur la base d'un montage-vidéo, les élèves sont alors amenés à observer leurs productions langagières, à en identifier les principaux points forts et faibles et à rechercher, dans la production d'élèves plus avancés, placés dans la même situation de communication, les SC et savoirs linguistiques qui leur ont fait défaut.

Explicitation, par le professeur, de certaines SC efficaces et des savoirs linguistiques requis dans cette situation de communication.

Entraînement systématique des SC et des savoirs linguistiques à travers une batterie d'exercices ciblés.

Intégration des apprentissages dans une activité de communication ciblant plusieurs SC et savoirs linguistiques enseignés.

Retour à une situation de communication complexe, pratiquement identique à celle du départ.

Evaluation

Deux types d'évaluation ont été réalisés. D'une part, nous avons tenté de mesurer les progrès des élèves en expression orale et plus particulièrement le recours aux SC efficaces. Cette évaluation a été réalisée en comparant les résultats obtenus par les élèves à un pré- et un post-test. D'autre part, nous avons administré aux élèves un questionnaire destiné à recueillir leurs avis par rapport à l'ensemble de la séquence didactique expérimentale.

Progrès des élèves

Ont été observés :

- une diminution significative des SC d'abandon et d'évitement;
- une diminution significative des SC basées sur la langue maternelle;
- une augmentation nette des SC basées sur le mime et sur la demande d'assistance en langue étrangère (stratégies enseignées);
- une légère augmentation de la stratégie de circonlocution;
- un accroissement significatif de la cohésion du groupe-classe;
- le 'déblocage' de certains élèves timides et/ou mal à l'aise en expression orale.

Indices de satisfaction

Il ressort de l'analyse de ce questionnaire que la majorité des élèves:

- a apprécié le travail intensif réalisé sur l'expression orale tout au long de la séquence;
- a particulièrement apprécié le travail réflexif réalisé sur la base de la vidéo.

Deuxième approche : partir d'un savoir à enseigner et l'intégrer dans une séquence didactique axée sur le concept de situation-problème

Le contexte

Cette approche a été testée par Mlle F. VAN HOOFF dans le cadre de son travail de fin d'études du DES en formation et didactique des disciplines (2002). Elle a été testée dans une classe de 4^e néerlandais/1^{re} langue étrangère.

Les objectifs

Pour Mlle VAN HOOFF, il s'agissait avant tout *d'enseigner le passif néerlandais* -savoir figurant au programme d'études- *de manière plus efficace* qu'à travers la méthode qu'elle utilisait précédemment et qui consistait, dans les grandes lignes, à faire découvrir aux élèves les règles d'emploi du passif à partir de différents documents, puis à les faire utiliser à travers différents types d'exercices. Il s'agissait également d'essayer de pratiquer une démarche axée sur le concept de *situation-problème* qui occupe une place centrale dans le nouveau programme de langues modernes de l'Enseignement Libre.

Les grandes étapes de la démarche didactique

Les étapes sont quasiment identiques à celles présentées au point 1.3., à la différence que toute la partie consacrée à la présentation du passif a été réalisée au Centre Cybermédia (CCM) de l'école en utilisant un logiciel d'apprentissage de la grammaire néerlandaise et que le foyer linguistique principal était l'enseignement du passif.

Les résultats

Une étude scientifique des progrès réalisés par les élèves avant et après le traitement didactique n'a pas pu être réalisée, ce n'était d'ailleurs pas l'objet de ce travail de fin d'études. Cela étant, l'enseignante a pu faire quelques observations intéressantes. Elle souligne, par exemple, une augmentation sensible de la motivation des élèves pour l'apprentissage de ce savoir (le passif), souvent considéré comme particulièrement ardu et rébarbatif. Certes, cette motivation accrue trouve en grande partie sa source dans l'outil informatique utilisé dans le CCM qui contribue à rendre l'apprentissage plus ludique, mais, selon l'enseignante, cette motivation accrue trouve aussi son origine dans la conception de la séquence didactique et plus particulièrement dans la situation-problème de départ dans laquelle les étudiants ont été plongés d'emblée et qui a fait apparaître les besoins des élèves en matière de passif et qui a donné un sens à l'ensemble de la séquence.

Quelques *difficultés* ont également été identifiées par l'enseignante dans la mise en pratique de cette séquence didactique expérimentale. Outre les difficultés liées à la logistique et à la nature même de l'outil informatique utilisé, elle souligne :

- la lourdeur de la séquence didactique expérimentale par rapport à une séquence traditionnelle;
- la difficulté, voire l'impossibilité d'imaginer des situations-problèmes qui constituent l'amorce de chaque séquence d'apprentissage. Par ailleurs, il n'est pas toujours évident d'assurer une certaine authenticité à ces situations de communication, a fortiori dans l'enseignement général où il est quasi impossible de prévoir les besoins futurs des élèves en matière de communication. Il existe également un risque réel que les élèves se lassent de ces situations-problèmes si elles sont généralisées;

- certains élèves éprouvent des difficultés à entrer dans la démarche méta-cognitive qui leur est proposée car ils n'en perçoivent pas l'intérêt et la considèrent comme une perte de temps.

Conclusion

Les deux approches ne varient pas fondamentalement dans la démarche didactique employée, toutes les deux sont basées sur le modèle théorique de l'apprentissage expérientiel. C'est davantage *l'intention de départ* qui diffère. Dans la deuxième approche, l'intention de départ est clairement l'enseignement d'un savoir figurant au programme, en l'occurrence, le passif néerlandais, et la recherche d'une approche méthodologique susceptible d'optimiser cet enseignement. Dans la première approche, en revanche, il s'agit d'abord de concevoir une situation de communication précise et d'identifier ce que celle-ci mobilise sur le plan linguistique. Il s'agit ensuite de repérer les manques et besoins des élèves dans cette situation de communication précise. Il s'agit enfin d'enseigner, d'une part, des SC susceptibles de permettre aux élèves de ne pas abandonner leur message et, d'autre part, d'enseigner les savoirs linguistiques ayant fait défaut dans la situation de communication, mais, dans le cas présent, sans explicitation particulière sur le plan grammatical, puisque les fonctions langagières sont exercées comme de simples tournures idiomatiques.

Bibliographie

- BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M., DOPPAGNE, V., HERTAY, A., SERON, N., [Mars 2001, Septembre 2001, Mars 2002, Septembre 2002]
«Recherche sur les stratégies de communication. Analyse des stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieur dans l'expression orale en langues étrangères et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action.». Liège, Université de Liège, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques : 4 rapports.
- BIALYSTOK, E., [1990]
Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use, Londres, Blackwell.
- DAHMEN, M., [S.D.]
«Le développement de l'expression orale et de l'autonomie des apprenants» in L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- KOLB, D.A., [1984]
Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE – ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE – SERVICE GÉNÉRAL DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, DE LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE ET DU PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT ORGANISÉ PAR LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, [2000]
Programme d'études des cours et des options de bases simples Langues germaniques – Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques, Bruxelles.
- POULISSE, N., [1989]
The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English, Enschede, Sneldruk.
- SIMONS, G., [2002]
«Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères», Notes de cours, Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres.

VAN HOOF, F., [2002]

Les TIC au cours de langues germaniques: s'en méfier ou les intégrer ? Enquête sur l'utilisation des Centres Cybermédiés par les enseignants de langues germaniques et exemple d'intégration d'un logiciel d'apprentissage du néerlandais langue étrangère dans les pratiques d'enseignement des germanistes. Travail de fin d'études non-publié présenté en vue de l'obtention du DES en formation et didactique des disciplines, Université de Liège, Centre interfacultaire de formation des enseignants

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

G.Simons@ulg.ac.be

DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES DE HAUT NIVEAU EN CLASSES DE SECONDAIRE À L'AIDE DE MODELLINGSPACE, UN ENVIRONNEMENT COLLABORATIF DE MODÉLISATION

Albert STREBELLE et Christian DEPOVER
UMH

Edwige BARBE, Daniel D'HOTEL, Myriam FERENC et Valérie VALKENBERG
CECS La Garenne, ISM, IPAM, ITCF Val d'Escaut

Intégration des TIC à l'école et compétences

Le rapprochement de l'école et de la vie est au programme de la réforme scolaire en Belgique francophone. En effet, l'élève qui a développé des compétences devrait être capable de mettre en œuvre, à l'intérieur et surtout en dehors du milieu scolaire, ce qu'il y a acquis dans des situations et contextes variés. Par rapport à la nécessité d'ancrer l'école dans la vie pour en arriver à développer de réelles compétences chez l'élève, les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent constituer un vecteur majeur d'évolution. Les vrais enjeux de l'intégration des TIC à l'école se situent en effet dans les nouvelles compétences que réclame l'usage pertinent de ces outils.

ModellingSpace : un environnement pour développer des compétences de modélisation

Le projet ModellingSpace est un exemple significatif d'intégration à l'école d'un dispositif technologique propre à développer des compétences de haut niveau taxonomique. Ce projet est centré sur la conception, le design et la mise à l'épreuve d'un environnement d'apprentissage qui a pour but de développer les compétences de modélisation chez les élèves de 11 à 17 ans. Le matériel, constitué non seulement d'un logiciel éducatif mais aussi de documents susceptibles de favoriser une exploitation interdisciplinaire de celui-ci, est conçu pour être conforme aux programmes scolaires des quatre pays participant à une recherche développement financée par la Commission européenne : la Belgique francophone, la France, la Grèce et le Portugal.

L'exploitation de l'environnement ModellingSpace (MS) présente un intérêt pédagogique particulier dans la mesure où il permet aux élèves de manipuler différents systèmes sémiotiques. Le design du logiciel s'ancre en effet dans la théorie du double encodage qui met en évidence la supériorité d'une présentation qui fait appel à plusieurs systèmes symboliques capables de solliciter à la fois le codage verbal et iconique. En comparant les transformations d'entités représentées de manière figurative ou abstraite par des images dynamiques associées à diverses expressions des relations, l'utilisateur de ModellingSpace est amené à appréhender la compatibilité ou l'incompatibilité des expressions relationnelles. Il lui est également loisible de mettre en correspondance différentes manières de représenter les relations : une carte conceptuelle, un texte descriptif, un codage graphique avec des flèches de taille variable (par exemple $\uparrow\uparrow$ qui représente la proportion directe), un tableau de données, un graphe, une expression mathématique.

Diversité des modalités d'usage de ModellingSpace

La stratégie d'intervention dont il est question dans l'intégration pédagogique de MS, s'inscrit dans un contexte d'exploitation des TIC caractérisé par une très grande diversité des modalités d'usage. En effet, le logiciel dispose d'une interface utilisable dans quatre langues : français, grec, portugais et anglais. Il permet de travailler sur différents types de modèles de relations qualitatives, semi-quantitatives ou quantitatives. Il offre aux élèves la possibilité non seulement d'élaborer, de représenter, de tester et d'évaluer leurs propres modèles, mais également d'échanger, de décrire ou de comparer des modèles et encore d'en créer en étroite collaboration avec d'autres étudiants et professeurs. Via le réseau local ou Internet, le dispositif propose en effet aux utilisateurs la possibilité de collaborer de façon synchrone en effectuant un partage d'application tout en échangeant des messages écrits dans un espace de discussion. Par son caractère très ouvert, l'utilisation de l'environnement MS peut être envisagée dans l'enseignement de diverses disciplines comme les mathématiques, les sciences ou l'éducation à l'environnement au sein d'une formation générale ou qualifiante.

Implication d'une communauté de praticiens innovateurs dans le design de MS

Le souci de privilégier l'implication des acteurs dans le développement de l'environnement ModellingSpace a conduit les responsables du projet à s'inscrire dans une approche de recherche participante au sein de laquelle enseignants, concepteurs, développeurs et chercheurs travaillent ensemble et apprennent les uns des autres. Dans le processus ainsi initié, la mise en place d'un réseau humain joue un rôle central. Ce réseau se constitue sous forme d'une communauté de praticiens innovateurs au sein de laquelle chacun a l'opportunité d'échanger à propos des problèmes qu'il rencontre dans son évolution personnelle pour s'engager et progresser sur les chemins d'une innovation. Les groupes d'enseignants associés au design et à la validation de MS ont été mis en place depuis la phase initiale du projet qui s'est déroulé sur trente six mois, entre avril 2001 et mars 2004. Au moment de mettre à l'épreuve les versions prototypes de cet environnement d'apprentissage innovant, la question de recherche était double : comment fonder son efficacité pédagogique et plus particulièrement, qu'apporte-t-il sur le plan de la formation aux démarches de modélisation ?

Évaluation pédagogique contextualisée

Ce qui est déterminant pour apprécier l'efficacité pédagogique d'un dispositif d'apprentissage ayant recours aux TIC, ce ne sont pas seulement les médias disponibles mais aussi la manière dont ceux-ci sont exploités pour donner lieu à une interactivité cognitive susceptible de favoriser l'apprentissage. Ainsi, pour prédire l'efficacité attendue d'un outil, il est impératif de préciser les contextes dans lesquels il sera utilisé et de disposer d'études en amont qui prennent en compte ces différents contextes d'insertion. Dans cet esprit, en Belgique francophone, l'équipe de recherche a privilégié les essais d'intégration dans des contextes scolaires réels et contrastés en travaillant en partenariat avec des enseignants volontaires. Le recueil des données dans les écoles participantes est mené selon une démarche ethnographique dans un double souci de rassembler un maximum d'informations sans aucune idée préconçue quant à leur nature et de restituer ces données dans le contexte dans lequel elles ont été prélevées. Pour faciliter le travail d'analyse et assurer la rigueur de la démarche, les chercheurs retranscrivent les informations brutes en les organisant en matrices descriptives selon les différentes variables mises en évidence dans un modèle systémique du processus d'innovation scolaire (DEPOVER & STREBELLE, [1997]).

Efficacité pédagogique fondée sur le réalisme de situations d'apprentissage diversifiées

À partir de l'analyse des données recueillies au cours d'observations en classe et d'entretiens avec les élèves, les professeurs, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs qui se sont investis dans la recherche, nous allons montrer que MS constitue un outil adéquat pour appréhender les transformations de situations en termes relationnels : l'usage du logiciel peut faciliter les mises en relation entre les aspects de la réalité, leur conceptualisation et les représentations symboliques de celles-ci. Son interface conviviale et ergonomique favorise une prise en main rapide de la part des utilisateurs qui se familiarisent aisément avec les fonctionnalités principales. Moyennant la combinaison d'un soutien in situ et d'un soutien en ligne permettant d'entretenir l'implication et la motivation des enseignants, l'environnement MS s'intègre avec succès dans des contextes d'utilisation très contrastés.

La diversité et le réalisme des situations d'apprentissage autorisées par l'exploitation de l'environnement ModellingSpace sont illustrés par les cinq thématiques dans le cadre desquelles les enseignants belges ont conçu, développé et testé des séquences de leçons intégrant une utilisation du logiciel en mathématique, en initiation scientifique, en biologie, en physique, en chimie et en géographie. Ces thèmes didactiques sont : penser et synthétiser à l'aide de cartes conceptuelles; modéliser les relations entre les variables associées à un phénomène scientifique; découvrir une loi scientifique en traitant les données d'un tableau de mesures expérimentales; mettre en évidence la gamme des représentations d'une même fonction algébrique et généraliser des relations trigonométriques entre angles associés. La mise à l'épreuve de ce matériel en contexte réel d'utilisation a montré que le dispositif MS, tout en faisant une large part à l'initiative et à l'autoévaluation de l'apprenant dans la construction des connaissances, l'aide à développer des compétences transversales comme :

- explorer une situation;
- sélectionner, extraire et traiter des informations;
- critiquer un message;
- créer, comparer et critiquer plusieurs modèles d'une même situation;
- modéliser une situation et collaborer pour résoudre un problème;
- structurer les résultats d'une recherche et valider sa démarche;
- construire l'organigramme d'une règle d'application ainsi que transférer à une situation nouvelle proche de l'apprentissage.

Remerciements

La recherche décrite dans cet article a été réalisée dans le cadre du projet «ModellingSpace» IST-2000-25385, financé par le programme «IST-School of Tomorrow» de la Commission européenne. Ont collaboré à ce projet l'Université d'Angers (France), l'Université de l'Égée (Grèce), l'Université de Patras (Grèce), l'Université nouvelle de Lisbonne (Portugal), SchlumbergerSema (Espagne) et l'Université de Mons-Hainaut (Belgique).

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
albert.strebelle@umh.ac.be

DEVELOPPER UNE APPROCHE PAR COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESIONNEL... OUI, MAIS AVEC QUELS OUTILS ?

Boutheina BEN LAMINE

Service de Méthodologie de l'Enseignement

ULg

Josette CHARLIER

Formation en cours de carrière

Depuis septembre 2000, les professeurs de qualification de l'enseignement technique et professionnel appliquent les nouveaux programmes conçus selon l'approche par compétences. Le développement de cette approche requiert à tous les niveaux de multiples conditions. Au niveau «enseignant», la littérature canadienne et européenne met notamment l'accent sur la nécessité de construction/utilisation d'outils permettant l'organisation et l'évaluation/régulation d'activités d'apprentissage, activités s'articulant autour des nouvelles pédagogies et favorisant, chez l'élève, la compréhension et la gestion de son parcours scolaire.

Dans la perspective de la mise en place du décret «Missions» et en intégrant les travaux de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications, l'ASBL «Formation en cours de Carrière» (FCC) avec l'aide du Fonds Social Européen développe un projet intitulé : «Ecole – Compétences – Entreprise» initié depuis septembre 2001. Celui-ci a pour objectif de faciliter l'implantation et l'utilisation des profils de formation par la co-construction avec les enseignants d'outils pédagogiques (matrice d'objets de formation, situation d'apprentissage, carnet de l'élève et guide d'évaluation) élaborés selon l'approche par compétences et s'inspirant du modèle canadien en la matière.

Jusqu'à présent, le déroulement du projet a compté trois temps principaux.

Un premier temps a été consacré à la formation de chargés de mission à l'élaboration d'outils favorisant l'implantation de l'approche par les compétences au travers des profils de formation. Ce volet a été pris en charge par le Service de Méthodologie de l'Enseignement (SME) de l'Université de Liège.

Dans un deuxième temps, les chargés de mission ont formé et forment encore les enseignants de qualification à ces outils et à leur implantation dans les classes. Parallèlement, le projet prévoit un réajustement et une régulation de ses activités. Les enseignants évaluent systématiquement¹¹ les formations suivies.

Dans un troisième temps, la FCC a commandité au SME un accompagnement dans le réajustement et la régulation du dispositif en cours afin d'identifier les conditions à rencontrer pour une utilisation optimale des outils dans les classes.

La communication présentera :

- le dispositif mis en place par la FCC;
- les outils co-construits avec les enseignants et leur taux d'utilisation;
- quelques résultats relatifs à l'utilisation de ces outils dans les classes.

¹¹ Au moyen d' une grille d'évaluation construite par la FCC.

Le dispositif mis en place par la FCC

Ce dispositif est porté par 11 chargés de mission, détachés de l'enseignement technique et professionnel et pour la plupart professeurs de cours technique ou de pratique professionnelle.

De septembre 2001 à juin 2002, les formations des enseignants¹² par les chargés de mission ont été organisées pendant cinq jours répartis comme suit :

- jour de sensibilisation à l'approche par compétences;
- jours de formation-action consacrés à la co-construction d'outils instrumentant et facilitant l'implantation des profils de formation dans les classes.

De septembre 2002 à juin 2003, et suite à une première régulation, l'organisation de la formation a connu des changements. Il s'agit toujours de 5 jours de formation répartis de la façon suivante :

- jours de sensibilisation aux profils de qualification et de formation et à la présentation des outils instrumentant l'approche par les compétences. Ces journées proposent aussi une visite en entreprise;
- jours de formation-action, toujours consacrés à la co-construction des outils en question.

Les outils construits

La matrice d'objets de formation (MOF) est une grille d'analyse des compétences déclinées dans le profil de formation. Elle traduit de manière explicite les compétences ayant trait au métier, appelées compétences particulières (CP), prévues dans les heures de pratique professionnelle ou de laboratoire. Les compétences générales (CG) sont d'ordre technologique, scientifique ou de communication. Elles sont indispensables à l'acquisition des CP. Elles sont sous-tendues par les blocs des cours techniques et généraux. La particularité de cette grille est qu'elle permet de visualiser de manière systémique et globale toute la formation. Les CP sont acquises selon un processus de travail traduit à partir de l'exécution du métier en contexte réel. Elles sont liées aux CG par des liens qui peuvent être : d'application, si les notions développées sont indispensables à l'acquisition de la compétence en question ou fonctionnels, si les liens exprimés entre les compétences favorisent la transversalité des acquis à d'autres situations d'apprentissage.

La situation d'apprentissage illustrant l'acquisition d'une compétence est introduite à l'élève au travers d'une «situation problème» inspirée du contexte réel de travail. Elle traduit de manière explicite les différents liens d'application et/ou fonctionnels présentés dans la MOF. Ainsi, pour l'élève, la référence aux savoirs, savoir-faire et attitudes n'est plus chose abstraite. L'enseignant l'aide à se référer, pour résoudre le problème qui lui est posé, aux notions développées d'une part dans sa propre discipline et d'autre part dans celles de ses collègues.

Le carnet de l'élève est construit en parallèle avec la situation d'apprentissage. Il explicite les séquences d'apprentissage et les ressources nécessaires. Il a pour objectif de permettre à l'élève de gérer ses apprentissages en développant sa recherche d'informations, son esprit de synthèse et enfin, reconstruire l'itinéraire de ses acquis en articulant les apports des différents cours.

Le guide d'évaluation permet de justifier l'acquisition ou non de la compétence pour chaque élève. Il définit les critères d'évaluation en rapport avec les compétences du programme et au regard des

¹² Les enseignants s'inscrivent volontairement aux formations.

situations d'apprentissage proposées. Il permet de répertorier les compétences envisagées et développées dans les programmes et /ou dans le profil de formation.

L'utilisation de ces outils

Dans le cadre de l'accompagnement des chargés de mission dans le réajustement¹³ et la régulation du dispositif de formation en cours, le SME a interrogé tous les enseignants (375), ayant participé aux formations, par questionnaire écrit sur leur utilisation des outils construits. Les 99 questionnaires rentrés ont été traités.

Le tableau ci-dessous présente les taux d'utilisation par outil.

Outils	Nombre de personnes l'utilisant «très souvent» ou «souvent» (N=99)
MOF	41
Situation d'apprentissage	58
Carnet de l'élève	40
Guide d'évaluation	43

Les enseignants ont également été interrogés sur les conditions nécessaires pour implanter ces outils dans une pratique quotidienne.

Du traitement des réponses reçues ressort les premiers constats qualitatifs suivants :

- les outils sont en voie de bonne utilisation, mais du chemin reste à faire;
- la «pertinence» des outils ne constitue pas à elle seule une garantie d'utilisation. En parallèle, d'autres conditions¹⁴ structurelles et organisationnelles devront être rencontrées pour assurer un plus large recours à ces outils;
- l'implantation d'outils pédagogiques requiert un apport de l'ensemble de la communauté éducative.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
B.BenLamine@ulg.be

¹³ La démarche mise en place par le SME, les outils utilisés et les résultats obtenus figurent de manière explicite dans le rapport d'activités (B.Ben Lamine, Service de Méthodologie de l'Enseignement de l'Ulg, [Décembre 2003]).

¹⁴ L'explicitation de ces conditions figurent dans le rapport d'activités cité précédemment.

DIALOGUE ENTRE LA FORMATION ET LA RECHERCHE AUTOUR DE LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

Annette LAFONTAINE et Vincent NAMOTTE
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Contexte et objectifs du projet

Le projet qui fait l'objet de la présente communication s'inscrit dans la résolution de Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement Promotion sociale et de la Recherche scientifique d'amorcer, au niveau de la formation initiale des enseignants, un mouvement d'encouragement et de dynamisation de l'enseignement de la lecture-écriture. Il s'agit de réagir non plus individuellement mais de façon concertée au défi posé par les résultats préoccupants des jeunes francophones de Belgique en matière de lecture (IEA 1991, PISA 2000). L'objectif prioritaire est d'améliorer, grâce à des synergies nouvelles, la dynamique scolaire autour du livre et de l'écrit afin de pouvoir construire des compétences de bon niveau chez **tous** les élèves.

Depuis de nombreuses années, l'équipe de recherche du Service de Pédagogie expérimentale développe une réflexion théorique à propos de l'apprentissage de la lecture. Ce travail de recherche alimente l'élaboration, en étroite collaboration avec des «professionnels du terrain», d'outils et de dispositifs didactiques.

Une première étape a consisté à proposer ces dispositifs aux formateurs et à leur mettre en mains les clés qui leur permettraient de s'approprier ces outils. Une deuxième étape s'est attachée à poursuivre le travail, dans leurs classes, avec leurs étudiants de 1^{ère} année du régendat. A terme, l'ensemble de la démarche devrait permettre une diffusion de travaux de recherche-action qui restent, trop souvent encore, confidentiels. Or, ceux-ci constituent, à n'en pas douter, un complément indispensable aux outils mis au point et à la réflexion menée par les formateurs d'enseignants. Deux publics ont été impliqués dans cette collaboration : les formateurs de régents en français d'une part, ceux de futurs instituteurs d'autre part¹⁵.

Méthodologie

La première étape de la collaboration au niveau du régendat a consisté à organiser un stage résidentiel au cours duquel les partenaires concernés ont pu se rencontrer autour de cette problématique complexe. D'autres acteurs, qui ont développé une expertise dans des aspects bien particuliers de la lecture, sont venus rejoindre les chercheurs pour animer ces journées. Leur présence et le point de vue qu'ils ont apporté en complément de la recherche ont été vivement appréciés par les participants. Une occasion a ainsi été saisie d'enrichir une approche de la lecture que les organisateurs de ce séminaire ont souhaitée la plus complète et la plus diversifiée possible.

¹⁵ La communication proposée ici porte uniquement sur le volet régendat de cette collaboration.

Suite à ce stage résidentiel, les formateurs de régents se sont vu offrir la possibilité d'établir une collaboration avec l'équipe de recherche au sein de leur classe. Des projets ont ainsi été menés dans une dizaine de Hautes Écoles. Dans certains cas, le travail a essentiellement été axé sur la transmission d'outils et de démarches didactiques. Parmi ceux-ci, les *cercles de lecture* ont soulevé le plus vif intérêt. La perspective socio-constructiviste a constitué une véritable toile de fond puisque dans d'autres écoles, les projets ont mis en œuvre des démarches également fondées sur le développement des compétences en lecture au sein de dispositifs interactifs. Ceux-ci sont, sans nul doute, de nature à engager les élèves dans des projets authentiques de lecture, c'est-à-dire des projets qu'ils mènent du début à la fin et dans lesquels la lecture est résolument orientée vers la résolution des questions qu'ils se posent; ce qui constitue un gage de motivation pour le développement de leurs compétences et de stratégies efficaces.

Conclusion et perspectives

Cette collaboration a permis d'atteindre des objectifs en cascade :

Mettre en place ces dispositifs avec les étudiants eux-mêmes afin :

- non seulement qu'ils en perçoivent les enjeux, les tenants et aboutissants, les obstacles et les contraintes;
- mais aussi qu'ils puissent situer, et le cas échéant, améliorer leurs propres compétences de lecteurs, travailler sur leurs réactions de lecteurs.

On a ainsi pu les initier notamment à l'intérêt d'ouvrir le lecteur au sens personnel, au sens critique face à un texte, à l'appréhension de l'implicite, etc.

On a pu aussi travailler sur leurs représentations par rapport à l'enseignement de la lecture mais aussi par rapport à tout ce qui concerne le choix des textes ou des livres.

Accompagner les étudiants dans la transposition de ces démarches à destination d'élèves du secondaire. Ils ont donc été amenés à réfléchir très concrètement à l'ensemble des outils et moyens à mettre en place, une fois définis les objectifs de la tâche de lecture, pour permettre aux élèves de les atteindre.

Le Congrès des chercheurs se veut *un espace d'échanges et de débats entre praticiens et chercheurs*. Le projet rapporté ici s'inscrit exactement dans cette perspective, comme en atteste son titre, chargé de sens en effet : il s'agit de promouvoir les interactions entre maîtres-assistants, maîtres de formation pratique, et étudiants des Hautes écoles et chercheurs du Service de Pédagogie Expérimentale. Le mouvement a été amorcé par :

- l'organisation de rencontres conçues selon diverses modalités : stage résidentiel, séminaires d'échanges et de partages, réunions de mises en commun;
- la mise en présence de formateurs d'enseignants issus de diverses Hautes Ecoles des différents réseaux, une opportunité - rare - de partager leur expérience, leur réflexion, leurs préoccupations, leurs pistes de solution, leurs outils, des références;
- la mise en place d'un accompagnement au sein des Hautes Écoles.

La mise en ligne de traces de ce projet sur le site www.enseignement.be de la Communauté française a également été envisagée. Cette démarche vise à

- rendre compte d'une expérience qui a suscité beaucoup d'enthousiasme chez les participants et a recueilli une évaluation très positive;
- partager les projets mis en place avec les étudiants : il s'agit essentiellement de séquences de Cercles de lecture ou de Classes-puzzles. La démarche mise en oeuvre avec les étudiants est ainsi «modélisée». Elle peut, à ce titre, être reproduite telle quelle mais peut bien sûr subir des modifications en fonction du public auquel elle sera

adressée, du livre qui fera l'objet d'une discussion, du sujet de recherche qui sera choisi etc.;

- centraliser les documents transmis au fil de la collaboration, rendre accessibles documents, séquences didactiques et références bibliographiques à l'ensemble des personnes qui se sont impliquées activement dans ce dialogue mais aussi permettre à tous les formateurs et futurs enseignants de prendre connaissance de cette expérience et ainsi élargir le cercle de diffusion des outils construits dans le cadre de recherches-actions menées depuis des années au Service de Pédagogie Expérimentale en étroite collaboration avec les «professionnels du terrain».

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
a.lafontaine@ulg.ac.be

SYNTHESE DE L'ATELIER «DES SAVOIRS AUX COMPETENCES ET DES COMPETENCES AUX SAVOIRS : QUELLES STRATEGIES DIDACTIQUES ?»

Jean-Marie DE KETELE
FORE
UCL

Les idées clés

Le hasard fait parfois bien les choses. L'ordre dans lequel les communications ont été faites révèle un mouvement en boucle. La première communication s'est située au niveau le plus macro; les deux suivantes se sont attachées surtout sur les interactions entre le souci de concevoir un dispositif de formation et le contexte institutionnel avec ses contraintes et ses ressources. Les suivantes ont présenté diverses stratégies didactiques originales pour développer savoirs et compétences. Les deux dernières sont revenues à des niveaux plus macro en montrant d'une part les relations entre formation des enseignants et profils de formation, d'autre part en évoquant le dialogue nécessaire entre formation et recherche.

Dans cette synthèse, nous suivrons donc ce fil conducteur et dégagerons quelques idées clés dans chacune des communications de telle sorte que nous puissions évoquer de façon cohérente 7 conclusions.

La communication d'E. MANGEZ fait une analyse sémantique, sur la base des fréquences d'occurrence des mots, des programmes de cours produits entre 1985 et 2000 par les «agents intermédiaires» de la Communauté française et de l'Enseignement libre. L'auteur en dégage trois grandes conclusions, à partir de la comparaison des «dictionnaires de mots» utilisés dans les deux programmes :

- au fil du temps s'est développé un modèle pédagogique passant d'une valorisation d'exercices segmentés à une approche plus globale, d'une utilisation du temps segmenté à une utilisation moins segmentée, d'une approche normative (critères d'évaluation explicites, peu de liberté à l'enseignant) à une approche plus créative (critères d'évaluation plus implicites, part de liberté plus forte à l'enseignant);
- le travail d'élaboration des programmes est influencé par le modèle organisationnel de l'institution à laquelle les équipes appartiennent : modèle plus pyramidal et hiérarchique à la Communauté française; modèle organisationnel en réseau d'institutions dans l'Enseignement libre;
- parallèlement, le travail d'élaboration des programmes est influencé par les caractéristiques des concepteurs : à la Communauté française, ceux-ci ont le plus souvent une position de pouvoir par rapport aux enseignants; dans l'enseignement libre, ce sont le plus souvent des enseignants n'occupant pas une position de pouvoir par rapport à leur collègue.

La communication de J. PHILIPPE analyse, à partir d'une observation de deux cours universitaires, comment le professeur traduit le savoir savant en savoirs enseignés, puis en savoirs évalués et enfin en savoirs appris. De l'analyse des deux types de pratiques observées, il en conclut que celles-ci sont essentiellement fonction de l'univers des contraintes dans lequel le professeur exerce son métier : nombre d'étudiants, nombre d'heures, absence d'assistant. Les pratiques (les différentes

formes de traduction successives) sont donc des compromis entre ce que l'enseignant veut quand même faire et les contraintes de son univers.

La communication de M. POUMAY se situe aussi dans le cadre de la pédagogie universitaire en pleine mutation suite au processus dit de Bologne, à l'importance de plus en plus grande accordée à la qualité de l'enseignement universitaire et au renouveau pédagogique qui anime les universités de notre pays. L'auteur insiste sur la nécessité de mettre en place un dispositif de formation qui permet le passage des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs. Ce double mouvement s'opère d'autant mieux qu'il recourt aux éléments suivants :

- l'utilisation des technologies de l'information et de la communication qui permettent l'accès aux «ressources» (les savoirs et savoir-faire) nécessaire au développement des compétences; elles permettent aussi de capitaliser progressivement des productions élaborées par les différents acteurs impliqués dans le processus de formation; elles permettent également de faciliter certains types de dialogues entre les acteurs;
- l'exposition des étudiants à des situations problèmes ou à des projets à réaliser en vue de les faire passer du cas (problème ou projet) à l'élaboration d'une problématique (création d'un nouveau savoir plus complexe, articulant un ensemble de savoirs déjà là ou nouvellement appris);
- le recours au tutorat et au coaching, qui facilitent chez l'étudiant le développement de sa propre personne, de ses ressources, de ses connaissances, de ses façons d'apprendre, de ces valeurs, de ses comportements face à lui-même et aux autres;
- les échanges d'expériences, non seulement entre les étudiants face à un problème ou un projet, mais aussi entre les équipes d'enseignants ou tuteurs.

Avec la communication de N. ROUCHE et P. SKILBECQ, on rentre plus précisément dans le volet des stratégies didactiques susceptibles de faire le passage des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs. Cette communication présente un logiciel destiné aux élèves du primaire. La conception de celui-ci repose sur une famille d'objets (essentiellement des figures géométriques organisées elles-mêmes en sous-familles) et une famille d'opérations susceptibles d'être réalisées (comme dupliquer, glisser, tourner, retourner, diviser un côté, découper, fusionner, mettre à l'avant-plan, mettre à l'arrière-plan). À partir de ses deux types de familles, l'élève est en mesure de faire toute une série de recherches originales, de façon libre ou plus ou moins guidée. En fonction des situations ou tâches proposées, l'élève (seul ou en duo ou en triade) sera amené à développer certains types de démarches de recherche, à mettre en œuvre certains types d'activités cognitives et à en prendre conscience, à se trouver en situation de conflit cognitif (non-concordance entre l'attendu et le réalisé par le logiciel) ou de conflit sociocognitif (désaccord entre pairs) et donc de déstabilisation cognitive. L'enseignant est alors en mesure d'exploiter les observations pour déconstruire les conceptions erronées, formaliser avec les élèves les découvertes, introduire de nouveaux savoirs.

Dans leur travail, M-N. HINDRYCKX et M-C. GRAFTIAU sont partis d'une analyse des difficultés des stagiaires lorsqu'ils enseignent les sciences à l'école primaire. Par peur de «ne pas être à la hauteur», ils recourent à l'enseignement magistral, font peu de manipulations expérimentales et évitent le questionnement. De ce fait, un tel enseignement des sciences ne permet pas de développer des compétences scientifiques, c'est-à-dire faire en sorte que les élèves puissent mobiliser les savoirs scientifiques pertinents pour résoudre des problèmes scientifiques. Les auteurs ont donc développé des ateliers de formation professionnelle (ATF) pour faire vivre aux stagiaires un enseignement des sciences qu'ils auront à faire vivre à leur tour à leurs élèves. Les stagiaires seront amenés à vivre un «triple mouvement» :

- une mise en situation : ils seront placés face à un «défi» ou une «énigme» qui impliquera une démarche active de recherche, un questionnement et des confrontations de points de vue;

- une phase de formalisation des savoirs appris grâce à l'exploitation des observations des démarches expérimentales entreprises et des points de vue exprimés;
- une phase de transfert : les savoirs appris sont mobilisés dans de nouvelles situations.

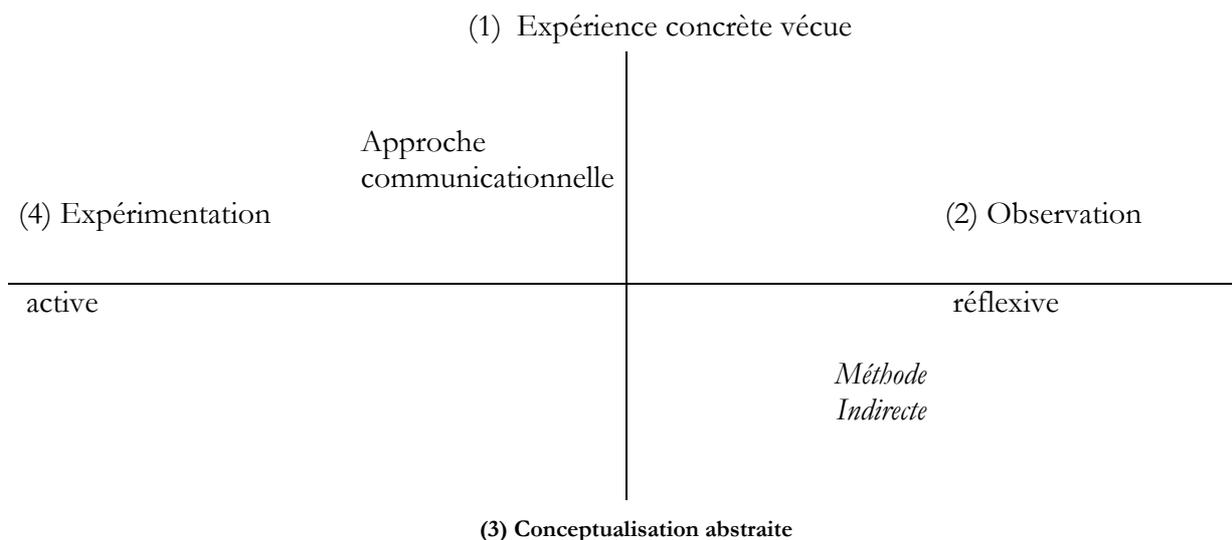
La recherche de A. MARAVELAKI, F. SINZOT et D. LEONARD a pour fonction d'identifier les difficultés des élèves et des enseignants des classes passerelles dans l'enseignement secondaire belge francophone en vue d'expérimenter des stratégies susceptibles d'améliorer les compétences en français de ces élèves et leur permettre ainsi d'intégrer une scolarité normale. Le diagnostic repose sur l'arsenal méthodologique suivant : 9 entretiens avec des enseignants, 100 heures d'observation en classe, 105 questionnaires élèves et des tests de performance en lecture et en écriture. Les problèmes identifiés lors des entretiens ou des questionnaires sont surtout les suivants :

- manque de programme ou de lignes directrices;
- manque de matériel approprié;
- manque de coordination entre les enseignants;
- gestion difficile des arrivées tout au long de l'année dans des classes par conséquent fort hétérogènes;
- difficulté de l'enseignement et de l'apprentissage de la «littératie» et de la «langue scolaire»;
- manque de mesures adéquates, comme l'évaluation des préacquis et prérequis.

Les observations faites en classe mettent en évidence une approche traditionnelle, essentiellement audio-orale (beaucoup de grammaire et peu d'écrit), alors qu'il faudrait développer une approche communicationnelle, équilibrant les quatre compétences essentielles classiques, la grammaire et le lexique en situations. Les tests de performance montrent que les résultats sont fort fonction du genre des élèves, de leur scolarité antérieure, de la scolarité de la mère et de la durée de l'enseignement en classe passerelle (depuis l'inscription). De ces résultats et des expérimentations faites, les auteurs avancent les conclusions suivantes :

- la nécessité d'adapter le décret aux besoins du public;
- le souhait de pouvoir diviser les classes en fonction de la scolarité antérieure plutôt qu'en fonction de l'âge;
- la nécessité de développer une approche communicationnelle (français langue seconde et non français langue étrangère);
- la construction d'outils appropriés;
- la formation des enseignants des classes passerelles;
- le développement d'approches interdisciplinaires.

La communication de G. SIMONS, F. VAN HOOFF et J. BECKERS se situe également dans l'apprentissage de la langue, mais il s'agit cette fois des langues étrangères. Cependant, elle partage avec la précédente beaucoup d'aspects communs, tels : la nécessité d'articuler les 4 compétences langagières de base et la mise en situation problème à travers des tâches qui soient des défis réalistes, utiles et porteurs de sens. L'approche proposée se fonde sur «l'approche expérientielle de KOLB», selon laquelle la connaissance est créée par transformation de l'expérience, ce qui implique une démarche en quatre phases (voir schéma ci-après).



À ces quatre phases du modèle de KOLB, les auteurs ajoutent une cinquième phase, à savoir un exercice d'intégration (comme par exemple un jeu de rôle). Grâce à ces démarches, les auteurs développent chez les élèves des «compétences stratégiques», c'est-à-dire des stratégies qui visent à compenser une connaissance imparfaite de la langue pour une tâche de communication.

La communication d'A. STREBELLE, E. BARBE, D. D'HOTEL et M. FERENC se centre sur un logiciel à destination des élèves du secondaire : le Modelling Space qui crée un environnement collaboratif de modélisation. Il permet dans des disciplines diverses des activités de modélisation de différentes natures comme par exemple : découvrir une loi scientifique, construire une carte conceptuelle, modéliser un cycle de vie comme le cycle hormonal, identifier les paramètres significatifs d'une fonction mathématique, etc. À partir de ces exemples, on s'aperçoit à nouveau de l'importance du choix de la situation problème proposée à l'élève pour faciliter le passage des compétences aux savoirs et des savoirs aux compétences. Les expérimentations menées dans les classes mettent en évidence toute une série de résultats :

- le logiciel permet d'exposer les élèves à des situations diversifiées, contrastées, réalistes;
- il est particulièrement bien adapté pour aborder les transformations de situations;
- il fait une large part à l'initiative et à l'autoévaluation;
- il permet le développement de compétences transversales, telles la prise de distance critique, la formalisation, l'identification de l'essentiel, la hiérarchisation, etc.;
- il familiarise rapidement les élèves aux TIC;
- il permet à l'enseignant de repérer rapidement les élèves ayant des difficultés à mobiliser les savoirs de base dans de nouvelles situations.

La communication de B. BEN LAMINE et J. CHARLIER prend comme question de départ : avec quels outils développer une approche par compétences (APC) dans l'enseignement de qualification ? À partir de cette question, il pose la question plus générale : quel dispositif de formation mettre en place pour, à partir d'un nombre restreint de formateurs, toucher un grand nombre d'enseignants ? À cette dernière question, ils développent une stratégie que l'on peut qualifier de démultiplicatrice : les deux formateurs forment 11 chargés de mission qui à leur tour formeront et accompagneront les enseignants. La formation de ces chargés de mission repose sur deux modules de 5 jours. Le premier comprend 1 jour de sensibilisation et 4 jours de «formation-action». Le second comprend 2 jours de sensibilisation dont une visite en entreprise et 3 jours de «formation-action». Leur formation repose essentiellement sur deux matrices. La première est la matrice des objets de formation :

Compétences spécifiques	Processus de travail	Compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être)
Ex. : Conseiller le client.	Identifier la demande. Valoriser l'image de l'entreprise.	Appliquer les techniques d'accueil. Appliquer les notions d'organisation du travail.

De cette matrice, on peut alors passer à la matrice des situations d'apprentissage :

Pôle des compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Pôle de l'enseignement (stratégies d'enseignement)	Pôle élève (stratégies d'apprentissage)
Ex. : Appliquer les techniques d'accueil.	Proposition d'un jeu de rôle : mise en place des acteurs ; ...	Simulation d'un accueil d'un client : acteurs; observation; identifier les comportements attendus.

Le dispositif comprend aussi un carnet de l'élève, un guide de l'évaluation et des grilles de critères. L'évaluation réalisée montre que sur 375 questionnaires distribués, 99 réponses sont parvenues. Le taux d'utilisation des outils est la suivante :

- 41 enseignants utilisent la matrice des objets de formation;
- 58, la matrice des situations d'apprentissage;
- 40, le carnet de l'élève (surtout dans une perspective métacognitive);
- 43, le guide de l'évaluation.

Les auteurs concluent donc que la pertinence des outils ne garantit pas l'utilisation et posent donc le dilemme : viser la cohérence (importance quantitative des outils) ou viser l'utilisation (importance quantitative des utilisateurs) ?

La dernière communication, de A. LAFONTAINE et V. NAMOTTE, montre la nécessité d'articuler la formation aux enjeux du système éducatif mis en évidence par la recherche. Les auteurs estiment importants que les enseignants (ici des instituteurs et des régents) prennent conscience de ces enjeux dès leur formation initiale et à travers la formation continuée. Leur point de départ est la découverte des résultats d'enquêtes internationales ou nationales. Outre l'identification des différents types de performance à améliorer impérativement, l'analyse de ces rapports permet de découvrir la rareté des activités d'apprentissage de la compréhension, la rareté des outils disponibles dans ce domaine et la méconnaissance des quelques outils disponibles chez les enseignants en exercice et plus encore chez les futurs enseignants (tout particulièrement les futurs régents). Pour y remédier, les auteurs mettent en place toute une série d'activités visant à développer le dialogue et la collaboration entre toute une série d'acteurs : experts, formateurs, enseignants, élèves normaliens et même élèves. Ainsi, ils ont mis en place des cercles de lecture sur différents types de textes (narratifs, informatifs, d'opinions), des stratégies d'échanges d'expériences (stratégies d'enseignement utilisées, pratiques de l'enseignement réciproque), atelier sur la littérature de la jeunesse. Le dialogue et la collaboration initiée par de telles activités sont alors poursuivis sur le site «www.enseignement.be». Ici encore, les auteurs espèrent créer un effet démultiplicateur en entraînant d'autres enseignants dans leur sillage et en développant de nouvelles recherches collaboratives sur les besoins prioritaires du système éducatif.

Sept conclusions

Des différentes communications et des nombreuses discussions, on peut faire émerger sept grandes conclusions, non pas pour fermer, mais pour ouvrir et continuer le dialogue entre chercheurs et praticiens.

Les résultats des diverses recherches exposées indiquent que, pour créer ce double passage des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs, il importe d'articuler **et** des «situations problèmes d'exploration» **et** des «situations de formalisation ou de structuration» **et** des «situations problèmes d'intégration ou de mobilisation ou de transfert des savoirs». Explicitons ces trois types de situations dont les noms peuvent varier d'une communication à l'autre, mais dont les caractéristiques fondamentales paraissent semblables chez les auteurs. Les «situations d'exploration» sont des situations problèmes qui mettent les élèves, seuls ou en petits groupes, en situation de recherche active et qui créent certaines formes de déstabilisation cognitive (à travers le conflit cognitif et sociocognitif et des processus métacognitifs), nécessaires à la mise en place de savoirs nouveaux et à leur articulation avec les savoirs antérieurs. Les «situations de formalisation» servent à exploiter les observations de la phase d'exploration, à développer et à structurer de nouveaux savoirs, à entraîner à de nouveaux savoir-faire. Ces situations de formalisation font appel, non seulement aux stratégies bien connues de transmission et d'entraînement, mais aux capacités d'exploitation des apports des élèves; ceci implique que la formation des enseignants permet à ceux-ci de dépasser «la peur de ne pas être à la hauteur». Les «situations d'intégration» sont de nouvelles situations problèmes choisies de telle sorte que les élèves apprennent à mobiliser les ressources pertinentes (savoirs et savoir-faire) en fonction d'une analyse correcte de la situation. C'est sans doute un des apprentissages les plus difficiles, car il s'agit d'apprendre à identifier derrière les différentes formes d'habillage des situations les paramètres ou invariants qui permettent de choisir et combiner adéquatement les ressources pertinentes pour les résoudre. Dans l'apprentissage des langues étrangères, le développement des compétences stratégiques (des stratégies qui visent à compenser une connaissance imparfaite de la langue pour une tâche de communication) nous semblent bien refléter cette préoccupation.

Les effets à rechercher à travers les stratégies didactiques déployées ne se résument pas seulement à l'acquisition de savoirs et à la démonstration de performances de qualité. Il s'agit aussi de viser le développement de compétences processuelles. Elles relèvent souvent de ce que certains experts appellent le curriculum caché. Ainsi, à travers la confrontation à des situations d'exploration, l'élève développe progressivement, à son insu souvent, toute une série de compétences souvent appelées transversales (nous préférons les appeler capacités cognitives de base) qui peuvent devenir de saines habitudes; nous pensons particulièrement à la prise de distance critique, l'implication et la responsabilisation, la coopération, l'argumentation, etc. Une autre approche qui consisterait à partir directement de la transmission de savoirs et à l'entraînement de savoir-faire développerait d'autres compétences processuelles, telles la capacité et le souci de reproduire fidèlement et d'appliquer rigoureusement des démarches apprises aux dépens probablement du développement de la curiosité, de l'indépendance d'esprit, etc.

Les stratégies didactiques passées en revue tentent de lutter contre les «savoirs ignares» pour faire acquérir des «savoirs mobilisables en situations». Dus à Edgard Morin, les «savoirs ignares» sont des savoirs non utilisés et non utilisables, non mobilisés et non mobilisables, parce qu'ils ont été appris pour eux-mêmes et pour remplir ses obligations de «bon élève», c'est-à-dire un élève sanctionné par une «bonne note». La nécessité de prévoir des «situations d'intégration» répond à cette nécessité de développer des savoirs utilisables et mobilisables en situations.

En conséquence, il importe de former les élèves au «savoir mobiliser» les savoirs et les savoir-faire pertinents parmi les ressources apprises. L'apprentissage de la mobilisation suppose la mise en

situations, l'apprentissage de l'analyse des situations pour pouvoir en dégager les invariants et donc les ressources à mobiliser, la combinaison des ressources, la recherche de démarches économiques, la mise en perspective des réponses. Il s'agit donc pour beaucoup d'enseignants d'un ensemble de démarches dont ils sont trop peu conscients.

Face aux nécessités dont nous venons de faire état, il importe de développer des stratégies de collaboration entre chercheurs, formateurs et enseignants. Il faut donc renforcer le dialogue entre les acteurs de ces trois champs. Le présent congrès y participe. D'autres initiatives sont à prendre ou à renforcer, parmi lesquelles les recherches collaboratives.

Principalement lors des discussions a été soulevé le dilemme : viser la qualité et la cohérence au détriment de la quantité des apprentissages ou viser la quantité de ceux-ci au détriment de la qualité et de la cohérence. Dans leur grande majorité, les participants approuvent intellectuellement les principaux apports des recherches de l'atelier, mais ils soulèvent le problème de la gestion du temps. En effet, le triple mouvement énoncé ci-dessus (exploration, formalisation, intégration) ou, à plus forte raison, le quintuple mouvement inspiré de l'approche expérientielle (expérience concrète vécue, observation réflexive, conceptualisation abstraite, expérimentation active, intégration), prend du temps : celui consacré à l'apprentissage en classe; le temps de préparation des outils nécessaires aux différentes phases. Ce dilemme est loin d'être négligeable, car les pratiques s'inscrivent dans un univers de contraintes. La recherche de J. PHILIPPE, menée dans un contexte universitaire, a ouvert la voie; bien d'autres recherches sont nécessaires, car bien des questions se posent. Faut-il toujours passer par les différentes phases? Ou peut-on faire l'économie de certaines d'entre elles pour certains apprentissages? Si oui, lesquels? Comment transformer certaines contraintes en ressources?

Nous soulèverons un autre dilemme : le souci de l'appropriation des démarches de l'approche par compétences grâce à la recherche collaborative ou l'accompagnement versus le souci de la dissémination à l'ensemble des enseignants sans que celle-ci ne puisse être accompagnée. C'est de nouveau le dilemme entre la qualité et la quantité. N'est-il pas nécessaire d'étudier en profondeur différents dispositifs susceptibles de constituer le meilleur compromis sur la base de mesures d'efficacité, d'efficience et d'équité?

Atelier 2
Savoirs et compétences : comment les évaluer ?

L'EVALUATION DES COMPETENCES DEPUIS LA DIVERSITE DES DEFINITIONS ET DES PROCEDURES D'EVALUATION A LEUR STANDARDISATION : QUELQUES PISTES DE REFLEXIONS SUR LA MISE EN PLACE D'UNE EVALUATION CENTRALISEE ET SES IMPLICATIONS

Caroline LETOR
GIRSEF
UCL

Introduction

Depuis septembre 2001, une nouvelle réforme a donné lieu à une réécriture en profondeur des programmes dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. L'ensemble des programmes de l'ensemble des disciplines de l'enseignement de transition (général et technique) s'articule dès lors autour de l'énoncé de *compétences*. Cette réforme entend améliorer la qualité de la formation des élèves, augmenter le niveau moyen de qualification des jeunes à la sortie du secondaire et mieux répondre à la fois à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt mais aussi aux attentes de l'enseignement supérieur.

L'ampleur de ce projet a incité la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC), à *mettre la réforme des programmes «sous observatoire»*. La FESeC a confié à l'Université catholique de Louvain¹⁶ une étude d'impact. Le dispositif de recherche prévoit une *étude longitudinale et transversale par degré d'enseignement entre 2001 et 2007*. La population de référence est constituée des élèves de l'enseignement secondaire de transition général et technique, appartenant au réseau d'enseignement libre en Communauté française de Belgique.

Cela dit, cette communication se différencie de ce dispositif de recherche. Il exploite les résultats à des épreuves administrées à l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, soit *avant* que ces derniers n'aient pu produire le moindre effet. Les lignes qui suivent n'ont donc pas pour objectif d'évaluer les effets plus ou moins inégalitaire de ces programmes une fois diffusés et mis en pratique. Plus modestement, il s'agit de profiter de mesures de résultats ex-ante afin d'apporter une première réponse à la question du caractère plus ou moins équitable d'un centrage sur les compétences. En d'autres termes encore, il s'agit de savoir ce qu'il adviendrait de l'(in)équité des résultats des élèves si, d'un jour à l'autre, on se mettait à évaluer les élèves exclusivement en termes de compétences.

L'analyse au cœur de cette communication est réalisée à partir des résultats à des questionnaires conçus, administrés et corrigés de manière relativement *centralisée*. Ces analyses ne préjugent en rien du caractère plus ou moins équitable de l'approche par compétences dans un contexte (probable en Communauté française) de mise en oeuvre nettement plus décentralisée, où ce seraient les professeurs qui concevraient, administreraient et corrigeraient les épreuves. Il est l'occasion de se pencher sur la question d'équité une fois l'hétérogénéité des conceptions de compétences et d'évaluation se retrouveront dans le système éducatif.

¹⁶Cette recherche est pilotée actuellement par C. Letor. Elle est supervisée par J-M. De Ketele (FORE), J-L. Jadouille (DIHI) et V. Vandenberghe (IRES).

La présentation commence par une revue succincte des différentes conceptions de compétences rencontrées lors de l'élaboration des questionnaires. A cette fin nous présenterons les questionnaires compétences construits pour l'occasion. Se posent alors la diversité des convictions concernant la pédagogie des compétences et l'équité dans les chances de résultats des élèves. Quelques pistes de réponses peuvent être formulées à partir des résultats actuels de la recherche. Quels que soient ces résultats, ils ont été obtenus lors d'une évaluation centralisée qui s'en tient à une définition fidèle au décret et programmes d'enseignement. Nous terminerons en abordant la question de l'hétérogénéité des évaluations et des définitions de compétences à attendre dans le système éducatif et de ses implications pour l'équité recherchée.

La notion de compétence

La notion de compétence s'est avérée féconde en publications et discussions. La notion telle qu'elle est employée dans différents champs d'application ou dans les programmes d'études a déjà fait l'objet d'analyses comparatives remarquables (BERNAERDT, et ALII, [1997], BRONCKART et DOLZ, [2000], TILMAN, [2000], BECKERS, [2001], DENYER et AL, [2004]). Je ne vais pas ici refaire les mêmes analyses.

Il s'avère néanmoins nécessaire de rappeler la notion de compétence tel que nous l'avons opérationnalisée dans cette recherche. Nous reprenons la définition adoptée dans le décret «Missions». Elle est proche de celle qui est mobilisée dans la littérature pédagogique en Belgique francophone. Une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe. Les ressources auxquelles elle fait appel sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être. L'élève est susceptible de recourir tant à des ressources propres qu'extérieures. S'inspirant la proposition de DE KETELE, [1996], elle se résume sous la formule :

Compétence = {ressources X contenus} X familles de situations problèmes.

Au-delà de la définition même de compétence, **l'approche pédagogique** par compétence prétend exploiter la complexité de situations présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation. En rupture avec les méthodologies qui l'ont précédée, elle se centre non plus sur les contenus et processus à apprendre mais sur **leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes**.

Dans ce cas, les compétences sont identifiées en rapport à des situations problèmes. Elles sont rassemblées au sein de familles de situations selon des paramètres qui en constituent les invariants : la tâche demandée, un objet, le type de support présenté et les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qu'elles sont susceptibles de mobiliser. La variété et la nouveauté des situations se concrétisent dans l'habillage de ces situations, une fois les paramètres établis.

Nous voulons attirer l'attention sur quelques dimensions originales que prétend introduire l'approche par compétences. Ces principes sont interdépendants les uns des autres et leur découpage arbitraire. Leur choix n'est pas étranger à notre propos. Ils explicitent les implications de la définition et ébauchent des pistes pour comprendre comment l'évaluation des compétences y répond.

- La mise en situation des apprentissages suppose une certaine conception des connaissances et de l'apprentissage. Elle suppose que les connaissances sont en perpétuelle remise en question et que leur complexité est telle que leur **usage pertinent** doit être privilégié à leur possession. Sans oublier les processus classiquement engagés dans les apprentissages scolaires que sont

l'application de routines ou l'acquisition de savoirs¹⁷. Cette approche met l'accent sur des **processus heuristiques** de résolution de problème tels que la mobilisation, l'intégration et le transfert de savoirs et savoir-faire. A ce propos, J-M. DE KETELE, *définit quatre types d'évaluation tandis que B. REY entrevoit trois niveaux d'évaluation*.

- L'approche par compétence introduit une certaine ouverture autant dans les situations présentées aux élèves que dans les modes de résolution de ces situations. Elle promeut chez l'élève son autonomie et reconnaît sa capacité d'identifier des ressources utiles et de générer des solutions pertinentes mais aussi originales aux situations auxquelles il est confronté. L'évaluation comporte donc une certaine incertitude quant aux réponses des élèves. *C'est à cet égard que l'évaluation critériée se justifie*.
- Cette ouverture est toutefois limitée par le caractère proactif de l'institution scolaire qui ne peut se contenter de constater les compétences à posteriori. Elle est tenue de réguler, planifier, certifier sur base de critères prédéfinis. Dans ce sens, les programmes d'étude, du moins en Communauté française de Belgique, s'orientent vers la définition de **familles-problème (ou situation générique) et de concepts-clés par degré et discipline**. Cet effort cherche à circonscrire la propension à l'imprévisible et permet de définir des critères de reconnaissance de compétence. A cet effet, un arsenal technique est développé pour paramétrer les situations-problème et leur niveau de difficulté.
- En outre, cette approche introduit un renouveau pédagogique où **l'activité de l'élève et la médiation des apprentissages** sont valorisées. Elle donne lieu à plusieurs propositions pédagogiques et didactiques sur le «comment faire apprendre des compétences» (PERRENOUD, [1997], DOLZ & OLLAGNIER, [2000], ROEGIERS, [2001], JADOUILLE & BOUHON, [2001], BECKERS, [2002]¹⁸). Ces propositions se centrent principalement sur l'exercice de processus supérieurs de la pensée. Au-delà de la mémorisation et l'application de savoir, ce sont les processus d'identification, de combinaison, de transfert, de généralisation et de métacognition qui sont mis à l'honneur. Cette approche se veut un **levier pédagogique** pour rendre explicites des **apprentissages occultés** dont certains élèves recourent spontanément et d'autres pas. Enfin, cette approche croit en **l'éducabilité** des aptitudes et des compétences des élèves tout en tenant compte de leurs talents, de leur expérience et de leur rapport à l'école. *Dans ce sens, l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage et n'est pas considérée comme une phase terminale d'un cycle*. L'élève est susceptible d'apprendre pendant et après le moment d'évaluation.
- Cette approche **s'appuie sur le sens que recouvrent les apprentissages**. Les apprentissages sont inscrits dans des situations qui font référence à des pratiques sociales voire professionnelles. Elle met l'élève en perspective devant des demandes concrètes plausibles. Mais la mise en situations n'est pas seulement l'occasion d'illustrer l'usage des concepts et des processus à apprendre. Fondamentalement, elle repose sur des principes selon lesquels d'une part, les connaissances s'acquièrent en situation et d'autre part, la diversité des situations rencontrées et leur complexité exercent la mobilisation et l'intégration des connaissances. En outre, les compétences sont contraires à un savoir neutre et indépendant du sujet. Ce savoir est à la fois rattaché au sujet et rattaché à la situation. BARBIER, [1996] les baptise «savoirs détenus», en opposition à des savoirs neutres, morts ou ignares (DE KETELE, [2001]). Ces savoirs sont constitués de composantes identitaires : elles engagent et impliquent le sujet dans la résolution des situations et par-là, dans ses apprentissages. Cette connaissance construite en situation, par son caractère contextualisé et pragmatique, acquiert une certaine validité aux yeux des élèves, des enseignants et de la société. *L'évaluation tente d'intéresser, d'attacher l'élève*.

¹⁷Nous reprenons la distinction entre les processus d'acquisition et les processus heuristiques (Barbier, [1996])

¹⁸Cette liste est loin d'être exhaustive.

Du concept à la mesure de compétences

Venons-en maintenant à la manière d'opérationnaliser l'évaluation de ces compétences et ressources. Dans le cadre de l'évaluation des nouveaux programmes telle qu'elle a été commanditée, nous avons repris comme références, la définition de compétence que nous venons d'exposer et les programmes d'étude de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESec). Deux épreuves ont été construites afin d'évaluer respectivement les compétences et ressources des élèves. L'épreuve de compétence présente une situation problème complexe et implique une réponse spontanée d'intégration. Les épreuves de ressources prétendent évaluer quant à elles, les savoirs et savoir-faire nécessaires pour résoudre la situation problème.

Questionnaire compétence

Pour chaque discipline (Français, Histoire-EDM¹⁹, Sciences), une compétence des programmes de l'enseignement secondaire, a été retenue. Chaque compétence implique une famille de situations-problèmes. Le choix s'est porté sur une compétence commune aux programmes des trois degrés d'enseignement. Le paramétrage des situations prend en considération la présentation de la tâche demandée (par exemple, rédiger un compte-rendu), l'objet sur lequel elle porte, le type de support présenté (graphique, par exemple) et les ressources disponibles (les savoirs et savoirs faire supposés être acquis, le matériel à disposition). Les consignes et la présence de conseils aux élèves a été uniformisée en fonction du degré d'étude. Ce paramétrage a permis de standardiser les compétences évaluées pour une même discipline, de moduler la difficulté de l'épreuve et de construire des grilles de corrections critériées. Ces critères sont compris dans les consignes des épreuves.

La construction des épreuves et des grilles de correction a été effectuée par une commission d'experts et d'enseignants. Elles ont subi un processus de validation dans deux classes chacune contrastée par le niveau socioculturel du public de l'établissement. Cette application pilote a tenu compte de la difficulté de la tâche, de la compréhension des consignes et de la pertinence des réponses. Les grilles de corrections ont été construites en fonction des compétences attendues et de l'application pilote. Elles ont été adaptées à partir d'un échantillon aléatoire des réponses de l'application finale. Pour chaque critère, des indicateurs ont été définis afin de garantir au mieux la fiabilité des corrections. Les critères ont été pondérés sur base de la distinction entre critères minimaux (qui représentent trois quart du total) et de perfectionnement (qui représentent un quart du total) (ROEGIERS, [2001]). Enfin, les corrections des épreuves ont été effectuées par juges sur base de grilles critériées et des indicateurs imposés. L'accord inter-juges a été évalué en cours de correction.

Validité des questionnaires

Les épreuves ont été construites avant l'entrée en vigueur des programmes parfois avant les programmes d'études eux-mêmes. Par exemple, en sciences, les familles problème ont été définies pour l'objet de la recherche. De même les grilles critériées ont été conçues avant ou en même temps que leur conception en commission inter-réseaux pour la Communauté française de Belgique. Nous pouvons prétendre que les instruments de la recherche ont eux-mêmes contribué à l'effort de définition des programmes d'étude, à la réflexion sur l'évaluation des compétences et à la mise en place de matrice d'évaluation inter-réseaux. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les

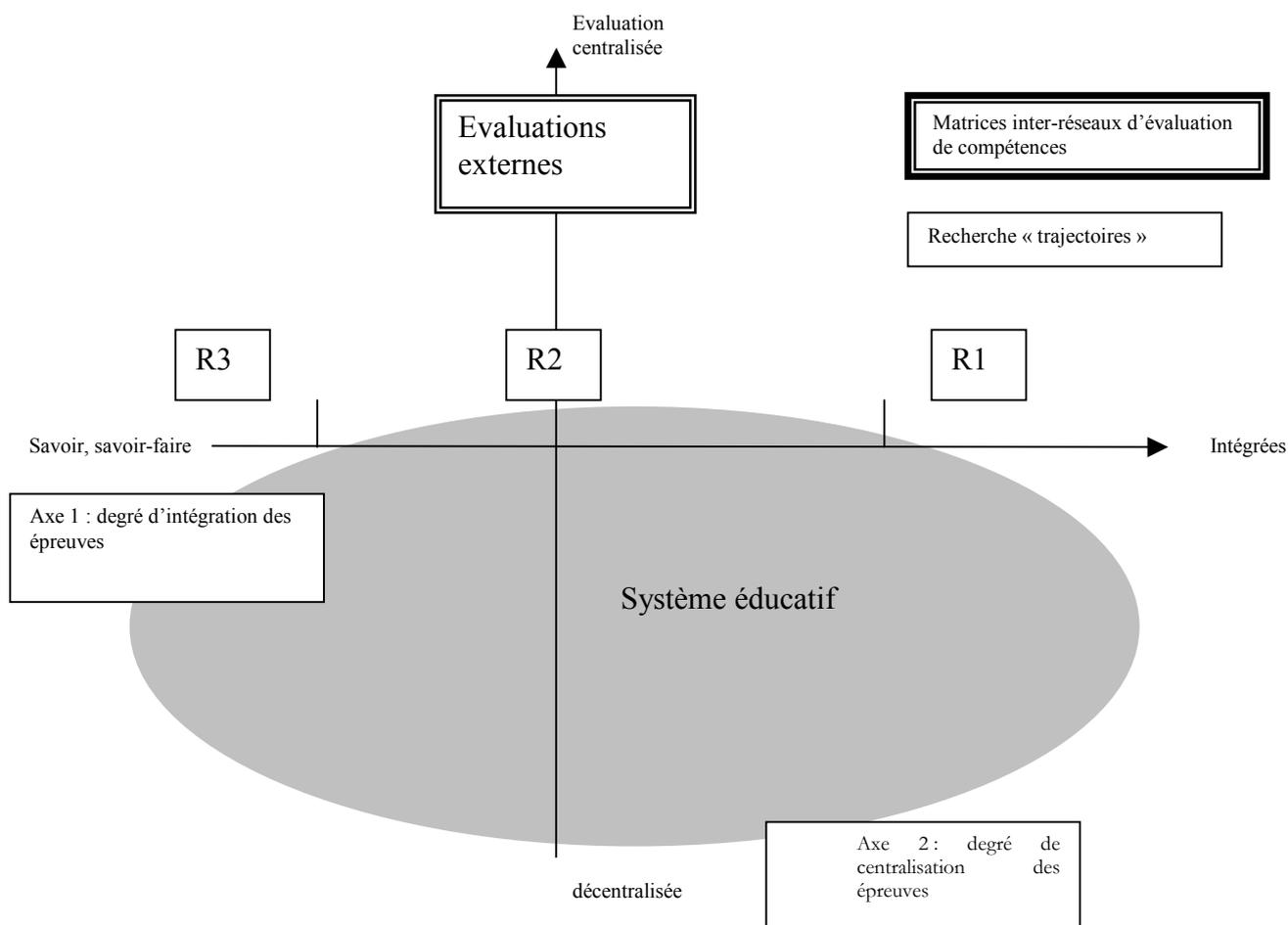
¹⁹Au premier degré, le cours d'étude du milieu remplace celui d'histoire.

épreuves présentées ici, respectent les critères de validité interne et mesurent ce qu'elles prétendent mesurer. A ce jour, une analyse descriptive de la difficulté et du pouvoir discriminant des items a été effectuée. La distribution des résultats selon les critères et items a été vérifiée.

Le cas d'une évaluation décentralisée ?

Dans le cadre de la recherche, le processus de construction des épreuves d'évaluation a conduit à une définition assez univoque de compétence, un paramétrage des situations problèmes et une standardisation de l'application des questionnaires. Nous nous sommes confrontés au cours de ce processus, à des glissements de sens autour de la notion de compétence auxquels le paramétrage des situations problèmes a remédié. Nous nous posons tout de même des questions sur la diversité des nuances dans les conceptions des compétences véhiculées dans le système éducatif, conceptions plus ou moins hybrides entre ressources et compétences. A ce propos REY et CARETTE [2003] proposent pour l'enseignement primaire, des catégories intermédiaires entre des épreuves intégrées similaires à nos épreuves compétences et des épreuves de systématisation des savoirs et savoir-faire, similaires à nos épreuves de ressources. Nous pourrions dès lors classer les épreuves selon le degré de complexité, d'originalité et d'intégration qu'elles supposent. Cette graduation est représentée dans la figure suivante selon l'axe horizontal. Sur un axe perpendiculaire à celui-ci, nous pouvons distinguer le degré de centralité de la construction des épreuves. Le projet de recherche dont il est question dans cette communication – dénommée «Trajectoires» - ainsi que les évaluations de type externes (PISA, TIMSS), se caractérisent par un degré élevé de centralisation. Par contre, dans le système scolaire, l'évaluation des élèves s'effectue de manière décentralisée : chaque enseignant ou équipe éducative produit ses modes d'évaluation. La production de matrice d'évaluation inter-réseaux constitue une solution intermédiaire.

Nous nous interrogeons sur l'effet de la variété des conceptions des compétences sur l'hétérogénéité des résultats des élèves, évalués de la sorte. L'évaluation des compétences ne semble pas plus iniquitable que l'évaluation de ressources, qu'advient-il de la sensibilité de cette évaluation aux traits sociaux hérités dans une évaluation décentralisée ? A ce stade de la discussion, nous ne pouvons y répondre. La question mérite d'être posée.



Dans le cas d'une évaluation centralisée ?

Lors de la construction des épreuves, nous avons veillé à respecter les caractéristiques des compétences et à nous rapprocher des formes d'évaluation telles qu'elles sont envisagées pour les pratiques d'évaluation en classe. Elles impliquent la production spontanée d'une réponse d'intégration et pertinente. Ce mode d'évaluation ne répond pas facilement aux manipulations de validation classique d'items dont les réponses sont prédéfinies. Outre la lourdeur des corrections, nous nous sommes confrontés au problème de la validation des épreuves et des grilles critériées. Une solution serait de renoncer à des épreuves intégrées pour n'en sonder que quelques composantes. Désintégrer les questions et réponses en composantes partielles, en savoir et savoir-faire susceptibles d'être mobilisés, s'éloigne de l'évaluation de compétences pour n'en évaluer que les ressources.

Nous sommes en droit d'insister sur cette question si nous considérons que l'évaluation centralisée et donc externe, des compétences des élèves, n'est pas sans effet sur les pratiques pédagogiques. Nous avons pointé ici la forme plus ou moins complexe des situations présentées et leur degré d'intégration. Dans quelle mesure peut-on attendre un changement des pratiques pédagogiques vers des apprentissages en situations qui engagent la mobilisation intégrée, pertinente et spontanée des ressources et des contenus si l'évaluation n'en tient compte que partiellement ?

Bibliographie

- BARTH, B-M., [1993]
Le savoir en construction. Former à la pédagogie de la compréhension. Paris, Retz.
- BECKERS, J., [2002]
Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité.
Bruxelles, Labor.
- JADOULLE J.-L. & BOUHON, M., [2001]
Développer des compétences en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve, UCL.
- JADOULLE, J-L., LETOR, C., VANDENBERGHE, V., DE KETELE, J-M., [2001]
Que pensent les enseignants des nouveaux programmes. Expositant Neuf, 10, p. 30 et 31.
- MEURET, D., [2000]
Un canevas d'indicateurs pour comparer l'équité des systèmes éducatifs, mimeo, Dijon : IREDU.
- DE KETELE, J.-M., [1996]
L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pour quoi ? Revue tunisienne des sciences de l'éducation, 23, 17-36.
- DOLZ J. & OLLAGNIER, E., [2000]
L'énigme des compétences en éducation, Bruxelles-Paris, De Boeck Université.
- DUPRIEZ, V & VANDENBERGHE, V., [2003]
L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?,
Communication à l'Admée, Sept 03, Ulg, Liège.
- LAFONTAINE, D., [1996]
Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale auprès d'élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles, De Boeck.
- PAQUAY, L., CARLIER, G., COLLÈS L., HUYNEN A-M., [2002]
L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Louvain-La-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.
- PERRENOUD, PH., [1997]
Construire des compétences dès l'école. Paris, ESF.
- REY, B., [1996]
Les compétences transversales en question. Paris, ESF.
- REY, B., CARRETTE, V. [2003]
Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- ROEGIERS, X., [2001]
Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles : De Boeck, 2^{ème} éd.
- SEN, A. [2000]
Repenser l'inégalité, Paris : Ed. Seuil.
- TARDIF, J., [1999]
Le transfert des apprentissages. Montréal, Editions Logique.
- PISA, [2000]
<http://www.pisa.oecd.org/>

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
caroline.letor@psp.ucl.ac.be

EVALUER DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Jacqueline BECKERS, Sabine ANDRIANNE et Dorothée JARDON
Service de Didactique générale et de Formation des enseignants
ULg

Développer et évaluer des compétences chez les élèves complexifie l'exercice du métier des enseignants et des élèves et on peut craindre que cette complexité transforme le souci démocratique prôné par la réforme du 24 juillet 1997 en sources d'inégalités importantes.

Cette communication a pour objectif de faire part d'une réflexion menée avec huit enseignants formant, dans l'enseignement technique et professionnel, de futurs éducateurs(trices) et puériculteurs(trices).

Engagés activement dans la pédagogie par compétences, ils ont été invités à participer à des rencontres organisées autour de différents thèmes définis préalablement par le groupe : le développement et l'évaluation des compétences, l'évaluation des stages et l'épreuve de qualification.

Nous avons également questionné, par écrit, 22 élèves de 6^{ème} année d'une section puériculture.

La méthodologie utilisée se base donc principalement sur l'analyse du discours des professionnels et des élèves (LEPLAT, J., [1997]).

Il est évident que les constats que nous allons dégager ne peuvent en aucun cas être généralisés, il s'agit davantage d'une étude de cas pouvant apporter des pistes de réflexion à approfondir.

Quels outils utiliser pour accompagner et évaluer les élèves dans le développement des compétences mobilisées en stage ?

La notion de complexité, au cœur de la notion de compétence, peut se définir par le caractère plus ou moins ouvert de la tâche : plutôt que d'obéir à des règles qui, si elles sont respectées, garantissent la réussite de l'action (procédure algorithmique), elle appelle la recherche d'une procédure adéquate, nécessitant une adaptation importante des démarches au contexte, autorisant des approches différentes, voire des solutions multiples. Le rôle de l'enseignant consiste donc à proposer des tâches complexes aux élèves en garantissant deux conditions :

- l'enseignant doit s'assurer de la maîtrise des ressources déclaratives et procédurales nécessaires à la tâche et avoir travaillé les attitudes et représentations pouvant interférer dans la réalisation de cette tâche;
- avant l'évaluation, les élèves doivent avoir eu l'occasion de s'exercer à des tâches du même type au travers de situations d'intégration.

Dans le contexte d'une formation qualifiante, l'identification des situations d'intégration ne pose guère de problème. En effet, les enseignants que nous avons rencontrés, pour préparer leurs élèves à des tâches professionnelles liées à des métiers de l'interaction humaine, empruntent ces situations directement à la réalité professionnelle.

A ce niveau, le problème réside davantage dans la transposition, l'adaptation de ces situations en contexte scolaire. En effet, le caractère complexe, inédit et surtout peu prévisible de la tâche est difficilement reproductible.

De l'avis des enseignants, ce mode de fonctionnement requiert :

- un répertoire de situations vécues ou à vivre en stage qui seront l'occasion de travailler les compétences visées;
- d'annoncer les compétences visées et de travailler explicitement les démarches proposées.

D'un point de vue organisationnel, ce mode de fonctionnement nécessite aussi :

- la recherche «d'occasions» de faire vivre des situations réelles et donc un contact plus important avec le monde extérieur;
- de scinder l'organisation du cours en deux parties distinctes :
 - la première est consacrée à la mise en place des différentes situations d'intégration;
 - la seconde, plus classique, présente un profil plus linéaire pour préserver un fil conducteur (lieu propice à la conceptualisation).

Il est intéressant de constater que la presque totalité des élèves interrogés estiment être correctement préparés au stage, justifiant principalement leur avis en invoquant la qualité de la préparation issue des activités d'intégration et des séminaires.

Quel est le type de production attendue dans l'épreuve de qualification ou quelle forme doit-elle prendre pour être en adéquation avec la pédagogie par compétences ?

Tous les enseignants accompagnés s'accordent sur la nécessaire cohérence entre l'épreuve de qualification et la formation dispensée.

Peu satisfaisante, l'actuelle forme adoptée pour l'épreuve de qualification tendrait à être abandonnée pour faire place à une démarche continue et réflexive de l'étudiant sur son parcours. Ainsi, une enseignante de la section «agent d'éducation» a proposé cette année à ces élèves d'élaborer un portfolio. Entamé dès le début de la 5^{ème} année, ce portfolio rendra compte à la fois de projets menés par l'étudiant dans le cadre de ses stages, d'évaluations de ses projets mais aussi de réflexions sur son futur métier. Dans cette optique, le portfolio devrait refléter l'évolution des capacités d'intégration et de l'identité professionnelle de l'élève.

Confrontés à la même insatisfaction, les enseignants de la section puériculture proposent aux élèves, depuis cette année, une semaine de stage au mois de juin au cours de laquelle des enseignants de différentes disciplines évalueront les compétences des étudiants placés en situation professionnelle. Cette évaluation de la pratique serait complétée par un écrit réflexif de type portfolio.

Comment adapter la forme et les libellés du bulletin dans une pratique de pédagogie par compétences ?

Le bulletin a pour fonction de communiquer des décisions, la clarté des informations est donc primordiale. Actuellement, les bulletins informent par disciplines des moyennes obtenues pour une période donnée.

Si l'évaluation par compétences n'est pas incompatible avec le fait de mettre des points, elle ne peut se limiter à l'établissement de moyennes. En effet, le développement de compétences exige la maîtrise de ressources en termes de savoirs, de savoir-faire, et d'attitudes qui doivent être vérifiés, mais qui ne peuvent être considérés comme de l'évaluation de compétences.

Cependant, ces évaluations de ressources devraient continuer à apparaître dans le bulletin en complément de l'évaluation des compétences.

Cependant, fonctionner avec un nombre limité de compétences inscrites dans le bulletin (les enseignants devant choisir, par exemple, 4 compétences cibles de leur cours) n'est guère satisfaisant. De même, faire apparaître dans le bulletin, l'ensemble des compétences poursuivies n'est pas possible. Le bulletin ne peut être une encyclopédie. Sa lecture et sa compréhension doivent être facile et rapide.

Dans cette logique, il est apparu nécessaire d'introduire un outil charnière entre les évaluations présentes dans chaque cours et le bulletin à caractère synthétique.

Un outil construit par J. BECKERS a été discuté avec l'équipe éducative. Il permet d'une part d'analyser le type de tâches proposées par chaque enseignant dans le cadre d'un cours ou de projets. Il permet d'autre part de situer ces tâches dans un cadre de référence commun complété par chacun entre deux moments de certifications. Ainsi, présenté sous la forme de feuille de route, cet outil faciliterait à la fois l'échange d'informations et la prise de décisions collégiales.

Bibliographie

BECKERS, J., [2002]

Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité, Bruxelles, éd. LABOR Education, Coll. "Pédagogies des compétences".

LEPLAT, J., [1997]

Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique, Paris, PUF, Coll. "Le travail humain".

DERYCKE, M., [2000b]

La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 132, 23-32.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
S.Andrienne@ulg.ac.be

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES À L'ÉCOLE FONDAMENTALE : LE TRAVAIL EN GROUPES.

Vincent CARETTE et Sylvie VAN LINT
Service des Sciences de l'Éducation
ULB

Contexte et questions de recherche

Depuis septembre 2002, nous menons, dans le cadre du Service des Sciences de l'éducation de l'ULB, une recherche qui porte sur l'évaluation des effets du travail en groupes à l'école fondamentale.

Cette recherche a comme objectif final de créer un outil d'évaluation (modèle, grille d'observation) qui devrait aider les enseignants à évaluer l'apport individuel d'un travail en groupes de leurs élèves confrontés à la résolution de tâches complexes interdisciplinaires.

Cette recherche qui s'inscrit directement dans les préoccupations actuelles suggérées par la réforme développée dans le décret «Missions» de juillet 1997 repose sur des résultats et des analyses récoltés dans des recherches précédentes qui portaient sur la création d'épreuves individuelles d'évaluation de compétences. Celles-ci nous ont conduits à proposer un modèle d'évaluation de compétences composé de trois phases distinctes dont l'analyse permet à l'enseignant de réaliser un diagnostic sur l'aptitude qu'a un élève à mobiliser et à organiser des procédures à bon escient.

Comme il s'avère que, dans beaucoup de classes, c'est en petits groupes de pairs que les élèves sont confrontés à des tâches inédites et complexes, nous avons pensé qu'il serait opportun d'imaginer une procédure d'évaluation de compétences qui tienne compte de cet apprentissage supposé. Nous avons de ce fait construit une procédure qui tente d'évaluer l'apport supposé du travail en groupes lors de la résolution de tâches complexes

Au-delà de son objectif final, c'est-à-dire la création d'un outil d'évaluation des compétences des élèves à travailler en groupes, cette recherche tente de mettre à jour les comportements et les compétences d'élèves confrontés à des résolutions de problèmes dans un travail de groupes.

Sans aucun parti pris, cette recherche essaye de répondre aux deux questions suivantes :

- les élèves confrontés à des résolutions de tâches complexes obtiennent-ils des meilleurs résultats lorsqu'ils sont amenés à les résoudre en groupes qu'individuellement ? De manière plus précise, nous essayerons d'évaluer l'apport d'un travail collectif sur les performances individuelles de chaque élève dans le cadre d'une évaluation;
- quelles sont les conditions qui permettent d'expliquer que des groupes sont plus performants que d'autres ?

Méthodologie

Pour répondre à ces deux questions, nous avons évalué 630 élèves issus de 16 écoles différentes de janvier à mars 2003. Cet échantillon a été construit suivant trois critères : le réseau, le niveau social et la «qualité» du projet pédagogique de l'établissement. Dans chacune des écoles, nous avons réalisé des passations d'épreuves dans une classe de 5^e année et dans une classe de 6^e année.

Deux épreuves ont été construites suivant les principes du modèle en trois phases :

- **Phase 1** : on demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures;
- **Phase 2** : on propose à nouveau aux élèves la même tâche. Mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Mais il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder;
- **Phase 3** : on propose aux élèves une série de tâches simples décontextualisées, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école. Ces tâches correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe de la phase 1.

Une caractéristique essentielle des deux épreuves construites lors de cette recherche est que les procédures nécessaires à leur résolution sont identiques. En d'autres termes, les phases 3 sont identiques.

Ainsi, concrètement, pour évaluer et analyser l'apport du travail en groupes, nous avons interrogé les 630 élèves cinq fois. Ils ont commencé par une phase 1 individuelle administrée par les chercheurs. Ensuite, ils ont été soumis (à des moments différents) à la phase 2 qui correspond à la phase 1 individuelle, puis à la phase 3. Ces deux phases furent administrées par les enseignants. Après ces trois passations, les chercheurs ont administré une nouvelle phase 1 durant laquelle les élèves furent invités à travailler en groupes. Enfin, les enseignants ont administré la phase 2 qui correspond à la phase 1 «collective». Cette phase 2 était individuelle.

La comparaison de résultats entre les deux épreuves et les différentes phases nous permet de dresser différents constats.

Constats et perspectives

Au terme de notre première année de recherche, nous pouvions affirmer que le travail de groupes, dans le cadre d'une évaluation de compétences, permet globalement aux élèves d'obtenir des meilleurs résultats que le travail individuel. Nous avons constaté un gain de 13%.

Toutefois, ce résultat était fortement nuancé lorsqu'on analysait l'apport du travail en groupes pour chaque élève. En effet, nous avons constaté qu'environ un tiers des élèves était moins performant lorsqu'il résolvait la phase 1 de nos épreuves en groupes que lorsqu'il le faisait individuellement. Nous constatons que les résultats globaux camouflaient une réalité individuelle bien plus nuancée qui suscite des questions quant à l'opportunité, très souvent défendue, du travail en groupes. De plus, le gain global enregistré par les élèves entre les deux phases 1 était fortement remis en cause par les résultats en phase 2 après groupe. Or, cette deuxième phase 2 avait été administrée dans le but d'évaluer le degré d'appropriation individuelle des compétences mises en jeu suite au travail collectif. Nous constatons une perte entre la phase 1 en groupes et la phase 2 après travail en groupes. Il était de plus extrêmement interpellant d'observer des résultats globalement équivalents entre les deux phases 2.

L'analyse des variables susceptibles d'influencer les résultats mettait en évidence l'influence importante du milieu social. Ainsi ce sont les élèves fréquentant des écoles socialement favorisées qui obtiennent les meilleurs résultats en terme de performances et de gains. Parmi les autres

influences analysées, nous avons également constaté que les élèves de 6^e étaient meilleurs que ceux de 5^e, mais que la différence en terme de gain entre les deux phases 1 était faible.

Sur base de ces constats, nous avons décidé de poursuivre nos investigations en analysant les résultats aux deux phases 2 et en essayant sur la base des résultats et des caractéristiques de chaque élève de mettre en évidence des constantes qui expliqueraient l'aptitude à travailler en groupes.

Ces nouvelles investigations ne nous ont pas permis de mettre en évidence ces constantes, mais nous ont conduits à émettre l'hypothèse que le travail en groupes permettrait à certains élèves à mieux cadrer la situation proposée. Au même titre que les phases 2, mais sans doute de manière plus efficace pour certains élèves, la phase collective serait une aide au cadrage, à la compréhension d'une résolution de problème complexe.

L'analyse des élèves en fonction de leurs résultats aux épreuves et d'un ensemble de variables ne nous ayant pas conduit à construire des «profils» d'élèves qui seraient favorisés par le travail de groupes, nous avons décidé de travailler sur la seule réalité tangible que nous avons cernée, à savoir des classes et des écoles qui progressent davantage en phase 1 collective par rapport à la phase 1 individuelle que d'autres.

Qui plus est, soucieux d'analyser le fait que plus d'un tiers des enfants semblaient «perdre» au niveau de leurs performances lorsqu'ils travaillaient en groupe alors que, globalement, on observe un gain de l'ordre de 13 %, nous avons voulu analyser les résultats, non plus en terme de points obtenus mais bien en fonction d'un résultat dichotomique : échec ou réussite (seuil à 54 %).

Cette analyse nous a permis de dresser trois constats importants :

- seulement 4,3 % des élèves qui avaient réussi en phase 1 individuelle échouent en phase 1 collective. Ce résultat minimise la perte globale enregistrée auprès de 30 % d'élèves;
- 24 % des élèves qui étaient en échec lors de la phase 1 individuelle ne le sont plus lors de la phase 1 collective. Près d'un quart des élèves en échec semblent donc être aidés par le travail collectif;
- 56,29 % des élèves sont en échec lors de la phase 1 individuelle et lors de la phase 1 collective. Il apparaît donc que, si la résolution collective peut aider certains élèves, elle ne permet pas à l'ensemble des élèves de progresser.

En analysant les résultats des classes, nous avons isolé 6 classes de 6^e année primaire dans lesquelles nous poursuivons aujourd'hui nos investigations. En analysant de manière plus clinique le travail de groupes d'élèves issus de classes considérées comme performantes, nous essayons de dégager des conditions de travail de groupes susceptibles d'être efficaces dans le cadre d'une évaluation telle que nous la proposons.

Sur la base de notre travail, nous présenterons, au terme de cette recherche, un outil d'évaluation des compétences des élèves à travailler en groupes.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
vcarette@ulb.ac.be

EVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE ET DE L'EXPRESSION ECRITE EN LANGUES ETRANGERES : PRESENTATION ET ANALYSE DE DIFFERENTS OUTILS.

Jacqueline BECKERS, Germain SIMONS, Florence VAN HOOFF et
Alain HERTAY

ULg

Manfred DAHMEN

Inspecteur en langues germaniques à la Communauté française

Contexte

Les travaux qui font l'objet de cette présentation ont été menés dans le cadre du décret «Missions» et des «Compétences terminales». Le premier prescrit l'apprentissage d'une langue de communication, les secondes définissent les quatre macro-compétences comme composantes de la compétence de communication.

Dans le cadre d'un programme de recherche-action portant sur l'optimisation de l'expression orale en anglais/langue étrangère [2000-2002], et d'un autre programme de recherche-action portant sur l'identification et la déconstruction de stéréotypes liés à la langue et à la culture étrangères (néerlandais et français) [2002-2004], nous avons été amenés à élaborer différents **outils d'évaluation** portant sur la maîtrise de **l'expression orale** et de **l'expression écrite** en langues étrangères chez des élèves de l'enseignement secondaire supérieur. Ces outils d'évaluation ont été principalement utilisés pour des pré- et post-tests linguistiques que nous avons fait passer aux élèves avant et après la mise en place des deux séquences didactiques expérimentales.

Parallèlement, au sein de la Commission de Pilotage du Système éducatif, un groupe de travail a été chargé d'élaborer des outils d'évaluation communs aux différents réseaux d'enseignement. Ce groupe de travail a lui aussi développé ses premiers outils d'évaluation destinés, dans un premier temps, aux élèves du 3^e degré. Ceux-ci portent sur les quatre macro-compétences : **l'expression orale, l'expression écrite et la compréhension à la lecture et à l'audition.**

Une réflexion parallèle a donc été menée dans les deux groupes, qui se sont enrichis mutuellement. En effet, M. DAHMEN participe aux travaux en cours au sein de la Commission et est en même temps l'un des promoteurs des recherches-actions susmentionnées. De part et d'autre, la réflexion a d'abord porté sur le **type de tâches** à proposer lors de l'évaluation certificative, ensuite sur les **critères** à prendre en compte et enfin sur les **indicateurs de réussite.**

Cadre théorique

Définition des compétences

La définition des compétences que nous avons retenue est celle du décret sur les missions de l'enseignement secondaire : «aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches» ([1997], chapitre 1, art. 5)

Paramètres des tâches

Pour qu'une tâche mesure effectivement des compétences, et pas uniquement des savoirs ou savoir-faire, elle doit comporter certains paramètres. Nous avons retenu les paramètres définis par J. BECKERS, [2002], selon qui ces tâches doivent avoir un caractère :

- **inédit** : elles s'inscrivent bien sûr dans des thèmes traités au cours, mais tant le contexte que le rôle que les élèves sont amenés à jouer sont nouveaux;
- **intégratif et complexe** : les élèves doivent mettre en œuvre des éléments linguistiques appris, ils doivent utiliser des stratégies de communication auxquelles ils ont été entraînés, ils doivent sélectionner l'information pertinente en fonction de la situation donnée, ils doivent structurer le message et, dans l'expression orale interactive, ils doivent comprendre leur interlocuteur et réagir de manière adéquate;
- **ouvert** : l'élève a le choix des moyens linguistiques, il a le choix des stratégies à mettre en œuvre, il a le choix de la structuration du message, il a un certain choix des informations à communiquer;
- **finalisé et orienté vers l'action** : les tâches ne sont pas gratuites, elles sont accomplies «en vue de»... informer, s'informer, négocier, se présenter, faire la connaissance de ...;
- **diagnostique** : ce caractère est également présent. Après avoir accompli la tâche, l'élève peut avoir un feedback immédiat sur la manière dont il l'a accomplie, grâce aux critères d'évaluation et aux indicateurs.

Critères et indicateurs

Les critères et indicateurs d'évaluation quant à eux ont été élaborés par le groupe de recherche. Ils ont ensuite été mis à l'épreuve dans un «crash-test». Ils ont été repris et adaptés par le groupe de travail au sein de la Commission des outils d'évaluation.

Les **critères** retenus sont :

Le respect de la tâche.

Tant pour l'expression écrite que pour l'expression orale, il s'agit d'abord d'établir dans quelle mesure l'élève communique l'information demandée. Pour l'expression orale expositive, il s'agit ensuite de voir s'il le fait de manière autonome et cohérente sur le plan sémantique. Ce dernier critère est aussi d'application pour l'expression écrite.

Le respect de la situation de communication pour l'expression orale et du type d'écrit pour l'expression écrite.

- en expression orale expositive, on établit dans quelle mesure l'élève se soucie de faire comprendre son message et s'il vérifie auprès des auditeurs s'ils le comprennent;
- en expression orale interactive, on mesure également si l'élève se soucie de se faire comprendre par son interlocuteur et s'il lui signale sa propre compréhension ou incompréhension;
- en expression écrite, on établit dans quelle mesure l'élève respecte les caractéristiques du type d'écrit en question : date, en-tête, etc. pour la lettre; émotions et abréviations pour le mail.

La langue.

Les points attribués à ce critère couvrent la moitié des points attribués à la performance de l'élève. La correction de la langue est logiquement moins importante dans la rédaction d'un mail, à fortiori s'il est (très) informel.

Les **indicateurs** permettent de déterminer si oui ou non, ou dans quelle mesure les critères sont respectés. Certains indicateurs sont de type binaire : ils sont présents ou ne le sont pas.

D'autres peuvent être mesurés sur un continuum allant de 0 à 6 suivant le cas, la note 0 n'étant jamais attribuée à l'élève (sauf absence totale de l'indicateur, ce qui n'est pas arrivé).

Exemples d'outils

Les tâches

Nous présenterons des tâches destinées à évaluer l'expression orale et l'expression écrite. Elles ont été élaborées tant dans le cadre de la Commission des outils d'évaluation que dans le cadre des recherches-actions.

Les grilles d'évaluation

Nous présenterons les grilles contenant les critères et indicateurs décrits ci-dessus. Elles ont été utilisées lors de l'évaluation des tâches réalisées par les élèves impliqués dans les recherches-actions.

Conclusion

Dans la conclusion de cette communication, nous décrirons et commenterons les points forts des outils élaborés et les difficultés rencontrées lors de leur mise en œuvre.

Bibliographie

BECKERS, J., [2002]

Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et plus d'équité, Bruxelles, Labor.

BECKERS, J., SIMONS, G., DAHMEN, M., DOPPAGNE, V., HERTAY, A., SERON, N. [mars 2001, septembre 2001, mars 2002, septembre 2002]

Recherche sur les stratégies de communication. Analyse des stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieur dans l'expression orale en langues étrangères et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action, Liège, Université de Liège, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques : 4 rapports.

BIALYSTOK, E., [1990]

Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use, Londres, Blackwell.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, DIRECTION DE LA RECHERCHE EN EDUCATION ET DU PILOTAGE INTERRÉSEAUX, [SD]

Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes - Humanités générales et technologiques, Bruxelles.

DAHMEN, M., [SD]

Le développement de l'expression orale et de l'autonomie des apprenants, in L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Ed. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

DÉCRET DÉFINISSANT LES MISSIONS PRIORITAIRES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET ORGANISANT LES STRUCTURES PROPRES À LES ATTEINDRE, [1997], Bruxelles.

- ELLIS, R., [1994]
The Study of Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press.
- FAERCH, C., & KASPER, G., [1983]
Strategies in Interlanguage Communication, Londres, Longman.
- KOLB, D., [1984]
Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE – ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE – SERVICE GÉNÉRAL DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, DE LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE ET DU PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT ORGANISÉ PAR LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, [2000]
Programme d'études des cours et des options de base simples Langues germaniques – Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques, Bruxelles.
Outils d'évaluation (document de travail), [2002], Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux, Bruxelles.
- POULISSE, N., [1989]
The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English, Enschede, Sneldruk.
- SIMONS, G., [2002]
Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères, Liège, Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
G.Simons@ulg.ac.be

FEEDBACKS DIAGNOSTIQUES VIA INTERNET : UN SYSTEME INDIVIDUALISE DE COMMUNICATION DES NIVEAUX DE PERFORMANCES DES ETUDIANTS DANS LE CADRE D'EVALUATIONS STANDARDISEES

Jean-Luc GILLES

Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART)

ULg

Introduction

Pour améliorer leurs apprentissages, les étudiants ont besoin d'informations concernant la maîtrise de leurs acquis. Les évaluations qu'organisent les enseignants permettent de renvoyer des indications aux étudiants à propos de leurs niveaux de performances à condition de prévoir des procédures de feedbacks individualisés et diagnostiques. Idéalement, ces feedbacks devraient être transmis dans des délais rapides. Le feedback qui se résume à une simple cote après un test portant sur l'ensemble d'une matière ne renseigne évidemment pas suffisamment l'apprenant sur ses forces et faiblesses. Ces derniers doivent pouvoir bénéficier d'une vue d'ensemble de leurs niveaux de performances en ce qui concerne les compétences attendues par l'enseignant (NITKO, [2001]). Lorsqu'on demande aux étudiants de l'enseignement supérieur leur avis sur la qualité des examens, leurs reproches les plus marqués se situent souvent au niveau du manque de rétroaction en ce qui concerne leurs performances aux examens (BLAIS & al, [1997], GILLES & al., [1998]).

Dans cette étude nous présentons une solution développée par le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) au sein de l'Université de Liège (ULg) en vue de permettre aux grands groupes d'étudiants de bénéficier de rétro informations détaillées peu de temps après une évaluation standardisée de leurs acquis. Ce système connaît actuellement un succès grandissant auprès des enseignants et des étudiants confrontés aux grands auditoriums.

Problématique

Dans la plupart des universités européennes, on assiste depuis quelques décennies à une massification des effectifs (DUPONT & OSSANDON, [1994]). Chez les enseignants des 1^{er} cycles d'études supérieures cette situation entraîne la nécessité de développer des approches méthodologiques adaptées à l'enseignement des grands groupes (GIBBS, JENKINS & al., [1992]). Dans ce contexte, les procédures d'évaluation des apprentissages doivent elles aussi être repensées notamment en ce qui concerne les méthodes et techniques qui permettront de délivrer des feedbacks détaillés et individualisés.

Dans certaines sections les effectifs sont tels que les enseignants ont été contraints d'abandonner les procédures d'examen oral ou écrit avec réponses ouvertes longues classiques pour passer à des procédures de testing standardisé qu'ils n'avaient jamais utilisées auparavant. Ces enseignants se tournent alors vers des équipes spécialisées en docimologie en vue d'obtenir un support méthodologique et logistique dans la création de leurs épreuves. Cette situation a amené l'ULg à créer le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) dont une des missions est d'aider les professeurs à réaliser les évaluations des étudiants (exercices, interrogations et examens), tout spécialement pour les grands groupes.

Méthodologie

L'équipe du SMART a conçu un système de gestion et de contrôle de la qualité des tests standardisés où les enseignants sont invités à suivre une démarche structurée en huit étapes (GILLES & LECLERCQ, [1995], CASTAIGNE & GILLES, [2000], GILLES, [2002]) :

1. analyse des objectifs de l'enseignement qui aboutit à une table des spécifications des matières et processus mentaux à évaluer;
2. mise en forme de l'épreuve et définition des modalités de questionnement;
3. construction de l'épreuve et rédaction des questions;
4. entraînement des étudiants aux procédures d'évaluation;
5. préparation matérielle et mise en œuvre de l'examen;
6. traitements de correction suivis d'une discussion des résultats avec rectifications éventuelles;
7. information des étudiants à propos de leurs performances à l'aide de feedbacks individualisés;
8. macro régulation du cycle de réalisation de l'épreuve à l'aide des avis des étudiants.

Développements et quelques résultats

C'est dans le cadre de l'étape [7] que s'insèrent les développements liés à cette étude. Dans le but d'améliorer la communication des résultats après les examens standardisés, nous avons mis en place depuis l'année académique 2000-2001 des procédures informatisées qui permettent aux étudiants l'accès (avec code personnel) à leur feedback individualisé et diagnostique via l'internet. Des démonstrations sont accessibles sur le web à partir de ce lien : <http://www.smart.ulg.ac.be/fb.php>.

Depuis janvier 2002, nous avons aussi mis en place un système de traçage des utilisateurs. De janvier 2002 à septembre 2003, le système a été consulté plus de 9.000 fois par des étudiants de l'ULg dans le cadre de 131 épreuves où les feedbacks ont été proposés. Nous constatons que la grande majorité des étudiants (70%) consultent leurs feedbacks en dehors de l'institution. La comparaison des données pour les seconds semestres 2001-2002 et 2002-2003, montre que le nombre de consultations du système a quasi triplé (+295%).

Perspectives

Le SMART coordonne actuellement une importante recherche soutenue par la Direction Générale des Technologies, de la Recherche et de l'Energie de la Région Wallonne et menée en partenariat avec les HEC Liège en vue de développer une plate-forme électronique accessible via le web pour la construction et la gestion qualité des tests standardisés. Celle-ci reprendra l'ensemble des 8 étapes du système de gestion et de contrôle de la qualité des épreuves et intégrera en les amplifiant les procédures de feedbacks diagnostiques via l'internet.

Bibliographie

- BLAIS, J-G., LAURIER, M., VAN DER MAREN, J-M., GERVAIS, C., LÉVESQUE & M., PELLETIER, G., [1997]
L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées. Montréal : Université de Montréal, Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Pédagogie Universitaire (GRIPU).
- CASTAIGNE, J-L., GILLES, J-L. & HANSEN, C., [2001]
Application du cycle gestion qualité SMART des tests pédagogiques au cours d'Obstétrique & Pathologie de la Reproduction des ruminants, équidés et porcins, 18^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur, Dakar, 2001.
- DUPONT, P. & OSSANDON, M., [1994]
La pédagogie universitaire. Paris : Presses Universitaires de France.
- GIBBS, G., JENKINS, A. & AL., [1992]
Teaching large classes in higher education - How to maintain quality with reduced resources. London : Kogan Page.
- GILLES, J-L. & LECLERCQ, D., [1995]
Procédures d'évaluation adaptées à des grands groupes d'étudiants universitaires - Enjeux et solutions pratiquées à la FAPSE- Université de Liège, *Symposium International sur la Rénovation Didactique en Biologie*. Tunis : Université de Tunis.
- GILLES, J-L., COLLET, M., DEBRY, M., DENIS, B., ETIENNE, A-M., GEUZAIN, C., JANS, V., LECLERCQ, D., LEJEUNE, M. & PAHEAU, C., [1998]
Evaluation des enseignements en 1^{ère} et 2^{ème} candidatures, année académique '97-'98 - Rapport de synthèse. Liège : Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- GILLES, J-L., [2002]
Qualité spectrale des tests standardisés universitaires, thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Liège : Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- NITKO, A., [2001]
Educational Assessment of Students. Englewood Cliffs : Merrill, third edition.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
<http://www.smart.ulg.ac.be/congres/cce2004/>

UN DIAGNOSTIC COGNITIF ET METACOGNITIF AU SEUIL DE L'UNIVERSITE. RESULTATS SAILLANTS ET REFLEXIONS METHODOLOGIQUES SUR LE PROJET MOHICAN

Dieudonné LECLERCQ
Service de Technologie de l'Education
ULg

Contexte

Les faibles résultats des élèves de la Communauté française de Belgique comparés à ceux d'élèves d'autres pays, en sciences par l'enquête TIMSS et en compréhension de lecture par les tests PISA, ont constitué une onde de choc remontant jusqu'au Parlement de la Communauté française. Par ailleurs, le taux d'échec des primants à l'université reste très élevé (60%) depuis 20 ans. L'hypothèse est faite qu'une partie de ces échecs est due à des lacunes dans les savoirs et savoir faire de départ et à une mauvaise gestion des connaissances (une mauvaise métacognition).

C'est un des objectifs de la recherche MOHICAN (MONitoring HIstorique des CANDidatures), menée par le groupe «Réussite» du CIUF, d'offrir précocement des repères de performances dans dix matières et sur 4000 étudiants entrant dans des échantillons de toutes les facultés universitaires de la Communauté française de Belgique.

L'objectif principal du projet était de nature formative. Le groupe de travail pensait en effet que généralement les étudiants recevaient très tard (le plus souvent en janvier de la première année, suite aux examens «partiels») des précisions sur leur état de maîtrise de la matière à apprendre ou prérequis. Sur ce point, on est loin d'une pédagogie universitaire de qualité (LECLERCQ, D., [1998]).

Méthodologie

La première semaine d'octobre 1999, dix épreuves ont été proposées à 4000 étudiants entrant dans 8 des 9 universités de la CFWB. Quatre épreuves étaient communes : vocabulaire, syntaxe, compréhension de texte, compréhension de graphiques, tableaux et cartes appliqués à la géographie. Quatre autres épreuves étaient réservées aux sections de «sciences de la nature» : mathématiques, physique, chimie, biologie. Deux autres étaient réservées aux sections de «sciences humaines» (connaissances artistiques, historiques, actualité, économie). Les questions étaient des QCM, généralement avec 5 solutions proposées, plus 2 solutions générales : «Aucune» et «Toutes». Enfin, chacune des réponses devait être accompagnée d'un des 6 degrés de certitude suivants : 0%, 20%, 40%, 60%, 80%, 100%, bref les pourcentages de chance (exprimés en multiples de 20%) de fournir la réponse correcte.

Dans le mois, chacun des 4000 étudiants a été informé confidentiellement des réponses correctes²⁰ et de ses résultats, et les sections l'ont été de façon «anonymisée». Certaines sections ont mené des actions s'appuyant sur ces données. Tous les étudiants ont été «suivis» et on a pu calculer la relation

²⁰ Nous avons montré (Leclercq, D., [1986]) qu'il importe de donner les réponses correctes aux étudiants qui ont répondu à des QCM, sinon le risque existe que s'incrument des réponses incorrectes dans la mémoire à long terme.

entre les performances aux check-up d'octobre et la réussite de l'année douze mois plus tard. Un ouvrage collectif ²¹ reprend ces données; nous en exposerons ci-après quelques unes.

Résultats

Pour chaque épreuve, chaque question et chaque sujet divers indices ont été calculés. Le Taux d'Exactitude (TE) est le pourcentage de réponses correctes. La Moyenne Spectrale (MS) est un score calculé par la valeur +0,80 quand la réponse est correcte et fournie avec la certitude 80% et -60 quand la réponse est incorrecte et fournie avec 60%. Le réalisme (REAL) exprime l'écart (en valeur absolue) entre la réalité et l'estimation. L'Erreur de centration (ERRCENTR) indique la surestimation ou la sous-estimation.

Nous ne pouvons signaler ici que quelques-unes des nombreuses observations permises par la recherche. Nous les présenterons chaque fois en réponse à une question.

Quels sont les pans de matière les mieux et les moins bien réussis dans les diverses disciplines ?

Le caractère diagnostique des réponses à cette question varie d'une épreuve à l'autre, en fonction de sa structure. Ainsi, en mathématique²², l'épreuve (de 22 questions) permettait de diagnostiquer 16 façons de traduire (de graphiques vers des mots, de tableaux vers des formules, de nombres vers les nombres,...). Ce sont les traductions vers les mots qui sont le moins bien réussies. La capacité de dire en français ce dont parlent les mathématiques serait-elle trop peu entraînée ?

Quels sont les liens entre les connaissances à l'entrée et la réussite et l'échec en fin de première année universitaire ?

Ces corrélations varient d'une section à l'autre : ce ne sont pas les mêmes épreuves qui sont les plus prédictives de la réussite, mais on observe des convergences. Les corrélations à partir des scores à des check-up **isolés** et la réussite de la première année sont toutes positives mais «plafonnent» à 0,46 (les math pour les Vétérinaires) et «descendent» jusqu'à 0,04 (la lecture de tableaux et graphiques en Philo et Lettres). La combinaison de **plusieurs variables** pour «expliquer les résultats» plafonnent à la corrélation de 0,55. C'est dans la faculté de Sciences appliquées que la corrélation multiple est la plus faible, que le pouvoir prédictif des check-up est le plus bas. C'est sans doute parce que la sélection à l'entrée a «homogénéisé» les ingénieurs au moins du point de vue de leurs connaissances en mathématiques.

Dans tous les cas on voit que les connaissances à l'entrée n'expliquent qu'une petite partie de la réussite. Bien d'autres variables (LECLERCQ, D., [2003], p.155) pèsent sur le résultat final de l'année.

Les étudiants font-ils preuve d'une suffisante vigilance cognitive ? Comment peut-on l'exercer ?

Les questions dont la réponse correcte (RC) est le choix de la solution "**Aucune**" ou "**Toutes**" sont en moyenne nettement moins bien réussies que les autres questions. Une première explication est que les questions du premier type (RC = "Aucune") ne permettent pas de fournir la réponse correcte par "reconnaissance" de la bonne solution, et les questions du deuxième type ("Toutes") exigent que l'étudiant inspecte méticuleusement toutes les

²¹ Leclercq, D., (Dir)[2003] Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université (Editions.univ.liege@skynet.be)

²² Epreuve due à M. Lebrun et J. Lega de l'UCL.

solutions. Une deuxième explication est que les étudiants ont été peu ou pas entraînés à ce type de question.

Quelle est la connaissance qu'ont les étudiants de leurs connaissances, bref quel est leur réalisme dans leur auto-évaluation ?

Nous avons défini la confiance comme la certitude moyenne accompagnant les réponses correctes et la prudence la certitude moyenne accompagnant les réponses incorrectes. Enfin, la nuance est la différence entre ces deux valeurs. Nous considérons que la confiance devrait être supérieure à 50% (sinon il y a manque de confiance), la prudence inférieure à 50% (sinon il y a manque de prudence) et la nuance supérieure à 20%. D'ailleurs, en pratique quotidienne, nous accordons un point supplémentaire (sur 20) dans ces trois cas (LECLERCQ, D. et POUMAY, D, [2003]).

Dans les épreuves de **connaissances de mémoire** de faits précis (Connaissances en Arts, Histoire-Economie-Actualité), la configuration "confiance et prudence" s'observe pour la moitié des questions environ. Grosso modo, quand on sait, on sait qu'on le sait et quand on ignore, on en est conscient aussi.

Dans l'épreuve de Vocabulaire on observe beaucoup plus d'imprudences. Cela pourrait être dû à un sentiment de connaissance partielle, l'impression (souvent trompeuse) d'être capable de fournir une interprétation correcte avec une bonne approximation.

Dans les épreuves de **compréhension** (Syntaxe, Compréhension de Texte et Géographie et Compréhension de graphiques et de cartes) le sentiment (abusif) d'avoir compris semble encore plus présent. Enfin, dans les épreuves d'**application** (Mathématiques, Physique, Chimie, Biologie), on observe une écrasante majorité de situations d'imprudence, comme si les logiques (règles) donnaient des sentiments abusifs de confiance.

Les indices métacognitifs sont-ils une caractéristique stable des étudiants ou varient-ils d'une épreuve à l'autre ?

Il existe plusieurs façons de mesurer la capacité d'un étudiant à estimer sa compétence avec réalisme lors d'une épreuve. Les indices de **prudence**, de **confiance** et de **discriminance** (voir chapitres 3 et 10) en sont une. Une autre consiste à calculer l'"**erreur moyenne de centration**" (EMC). Si elle est positive, il y a surestimation de soi et si elle est négative, il y a sous-estimation de soi. Attention ! Une EMC très proche de 0 (la perfection) peut être le résultat de compensation des sous-estimations par les surestimations !! Pour les dix check-up, l'**erreur moyenne de centration** globale va **toujours dans le sens de la surestimation** de sa capacité (ou sous-estimation de la difficulté). On pourrait s'estimer heureux d'une si faible erreur moyenne, mais pour nombre d'étudiants existent de fortes surestimations et de fortes sous-estimations (dépassant les 20% en plus ou en moins). Les **erreurs moyennes de certitude**, complètement indépendantes des facilités objectives, par définition, sont **corrélées entre elles d'un check-up à l'autre en moyenne à 0,43**²³. Une telle observation indique une certaine "**stabilité**" de chaque personne dans sa façon de se surestimer ou sous-estimer à travers les épreuves, et confirme l'intérêt de travailler sur ce facteur métacognitif.

²³ Ce qui explique 18,5% de la variance inter-individus.

Donner «à temps» (au début de la bloque) aux étudiants des diagnostics sur leur façon d'apprendre (par cœur ou/et compréhension en profondeur) favorise-t-il la réussite ?

A la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'ULg, en 1^{ère} année, les étudiants ont reçu, avant la «bloque» une «radiographie»²⁴ de leurs résultats permettant de contraster leurs performances en Compréhension d'une part et Mémorisation d'autre part. Les étudiants qui ont rapporté (en fin d'année) qu'ils avaient changé leurs méthodes d'étude ont nettement mieux réussi leurs examens que ceux qui n'ont en rien modifié leur stratégie.

Bibliographie

LECLERCQ, D., [1986]

La conception des QCM, Bruxelles, Labor

LECLERCQ, D., [1998]

Pour une pédagogie universitaire de qualité. Sprimont, Mardaga.

LECLERCQ, D. & POUMAY, M., [2003b]

La connaissance partielle chez l'apprenant : pourquoi et comment la mesurer, in GAGNAYRE & al. Ed., L'évaluation de l'Education Thérapeutique du Patient, Paris, IPCEM.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
d.leclercq@ulg.ac.be

²⁴ RESSAC (Résultat d'Epreuves Standardisées au Service de l'Apprentissage en Candidature)

CONCEPTION ET EVALUATION D'UN COURS EN LIGNE DESTINE A AMELIORER LES COMPETENCES DE FUTURS ENSEIGNANTS EN EDUCATION PHYSIQUE A L'ANALYSE DE TACHES. DES SAVOIRS TECHNIQUES AUX COMPETENCES PEDAGOGIQUES

Catherine DELFOSSE

LabSET

ULg

Benoît LENZEN et Marc CLOES

Faculté de Médecine, Département des Activités physiques et sportives

ULg

Contexte

Ce cours utilise la plate-forme d'enseignement à distance WebCT et est accessible aux étudiants via Internet. Il s'adresse en priorité aux étudiants de 2^{ème} candidature en éducation physique de l'Université de Liège mais pourrait être utilement proposé aux enseignants en formation continuée voire aux entraîneurs. Ce cours a été conçu dans le cadre du **DES Formasup en Pédagogie Universitaire de l'Université de Liège, orientation EAD** (enseignement à distance) par B. LENZEN, Assistant au Département des APS, en collaboration avec le LabSET (Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique). Ce travail constitue la première étape d'une réflexion plus large entamée sur la liaison entre apprentissage théorique et travail de terrain.

Problèmes posés

Cette formation vise l'acquisition d'une **compétence professionnelle** indispensable pour tout professeur d'éducation physique : **émittre des réactions pertinentes aux prestations sportives de ses élèves**. La recherche sur l'efficacité de l'enseignement a mis clairement en évidence l'aspect primordial de la réaction de l'enseignant à la prestation d'un élève (le feedback). En simplifiant les démarches aboutissant à l'énoncé d'un feedback de qualité, disons que :

1. l'enseignant doit disposer d'une bonne **connaissance théorique** des aspects techniques et biomécaniques de l'habileté enseignée;
2. il doit utiliser ces connaissances théoriques pour comparer la prestation qu'il observe à une prestation «idéale»;
3. en fonction de son diagnostic (écart observé entre les prestations réelle et idéale), l'enseignant choisit de réagir de la manière la plus adéquate possible (c'est la réaction à la prestation).

Les questions que se posait le concepteur de ce cours en ligne étaient les suivantes :

- comment **améliorer les connaissances théoriques** relatives aux **aspects techniques et biomécaniques** d'un geste sportif ?
- comment aider les étudiants à **utiliser ces connaissances** pour analyser les prestations de leurs élèves ?
- comment **favoriser l'émission de réactions à la prestation** pertinentes suite à cette analyse ?

Description du cours, performances et satisfaction des utilisateurs

La figure 1 offre une vue globale du cours proposé : un mode d'emploi, des aspects généraux, des outils de communication (calendrier, E-mail et Forum) ainsi que deux activités, une à orientation biomécanique et l'autre à orientation pédagogique.

La première utilisation réelle du cours a eu lieu entre le 27 octobre 2003 et le 15 février 2004. Les statistiques de consultation du cours en ligne et des réponses apportées par les étudiants à un questionnaire d'intérêt et de satisfaction ont été relevées et analysées. Seize étudiants de deuxième candidature ont consulté le cours et se montrent globalement satisfaits (11 sont satisfaits, 3 très satisfaits tandis que 2 se disent insatisfaits). Cette distribution encourageante se confirme dans les avis concernant le graphisme, les aspects techniques et de navigation. Tous n'ont pas utilisé l'ensemble des ressources mises à leur disposition mais la majorité d'entre eux a réalisé l'activité pédagogique. Les ressources les moins utilisées étaient l'E-mail et le Forum : plus de la moitié des étudiants n'ont pas exploité ces outils. Ceci s'explique probablement par le fait que ces derniers n'avaient pas de véritable raison d'être dans la situation actuelle (cours ponctuel sur une partie restreinte de la matière, présence d'un encadrement pédagogique traditionnel pour la plus grande part de l'enseignement).

En plus d'un mode d'emploi et d'aspects généraux de l'intervention en pédagogie des APS, le cours proposait **deux activités : des approches pédagogique et biomécanique**. Nous avons choisi de parler ici essentiellement de la première. Elle se décline en trois parties que nous décrirons ci-dessous, en présentant les ressources et les procédures mises en œuvre. Nous présenterons également les résultats obtenus par les étudiants, leur satisfaction et l'intérêt, pour leur formation, de l'outil qui leur a été offert d'expérimenter. Certaines questions en suspens et des perspectives seront également envisagées.

Figure 1 : Vue globale du cours d'analyse d'habiletés motrices et sportives



La première partie, intitulée «Présentation de l'attaque», propose une liste exhaustive et des illustrations des critères de réalisation d'une attaque (figure 2).

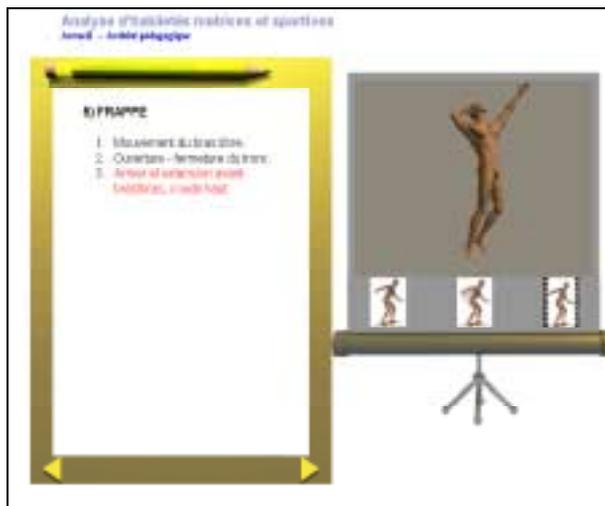


Figure 2 : un des écrans de la présentation de l'attaque

Elle se présente sous la forme d'un écran scindé en deux parties. Dans la partie gauche, l'étudiant fait défiler les critères d'exécution du geste technique et dans la partie droite, il consulte parallèlement des illustrations (images fixes et vidéo) relatives à ces critères. Il a la possibilité de visionner ces critères et leurs illustrations aussi souvent qu'il le juge nécessaire, il peut revenir sur certaines phases s'il le souhaite.

Tous les étudiants déclarent avoir consulté cette première partie, même si les statistiques de consultation font état de 15 étudiants sur 16. Il est possible que deux étudiants l'aient visionnée ensemble

sur une même machine. L'ensemble des étudiants se déclarent «satisfaits» (n=9) voire «tout à fait satisfaits» (n=7) à l'égard de cette présentation des aspects théoriques et techniques fondamentaux. Tous trouvent également les animations et les vidéos proposées «utiles à leur apprentissage». Un seul étudiant sur les 16 ne juge pas ces connaissances «transférables pour plus tard». L'intérêt des étudiants pour cette procédure d'apprentissage a conforté l'enseignant dans son choix de présenter les critères techniques aussi méticuleusement et exhaustivement. En cours de conception, cette option avait été longuement discutée entre spécialistes de la discipline.

Dans la deuxième partie, dénommée «Tests d'analyse», les utilisateurs sont amenés à analyser des prestations enregistrées sur vidéo. Il s'agit de prestations se déroulant dans le cadre habituel d'un cours pratique en Education physique, réalisées par des élèves d'un niveau habituellement rencontré dans l'enseignement secondaire.



Figure 3 : Un test d'analyse de la prestation

Cette activité se présente sous la forme de 10 tests successifs. Chaque test consiste en une séquence vidéo présentant la prestation d'un élève réalisant une attaque complète. Après avoir sélectionné certains aspects de l'habileté, les étudiants doivent observer attentivement la séquence vidéo et ensuite l'analyser en cochant, en face de chaque critère, la case «Correct» si le critère est respecté, «Incorrect» si le critère n'est pas respecté. Ils peuvent également cocher une case «Abstention». Lorsqu'ils soumettent leurs réponses, l'ordinateur leur indique si leur avis portant sur chaque critère est partagé ou non par un collège d'experts.

Tous les étudiants ont réalisé l'ensemble des tests, même si certains l'ont fait en dehors des délais fixés. D'un point de vue strictement technique, les étudiants déclarent avoir connu peu de problèmes et avoir facilement résolu les petites difficultés qui se sont présentées. Leur satisfaction relative à la conception technique de cette partie d'activité est évidente. Interrogés sur le «plaisir» perçu lors de la réalisation de cette activité, 11 étudiants sur 16 estiment avoir passé un bon

moment. Ces données nous paraissent très encourageantes lorsque l'on considère le nombre de critères concernés et la difficulté d'évaluer objectivement certains aspects des prestations. Enfin, nous sommes également rassurés sur le nombre de tests mis en ligne : une dizaine de tests nous paraissaient nécessaires même si nous craignons un caractère un peu fastidieux.

Les résultats obtenus par les étudiants à ces tests, qui avaient préalablement été évalués par un collège d'experts, sont globalement satisfaisants compte tenu de la difficulté de la tâche. Nous relevons en effet un score moyen de 69% (écart type = 5,3). Notons que l'estimation d'une éventuelle progression des utilisateurs n'est pas envisageable car les sujets pouvaient choisir de focaliser leur attention sur des critères différents pour chacune des dix séquences.

Une très large majorité des étudiants (n=15) considèrent cette activité comme utile à leur formation. Leur intérêt pour cette procédure d'apprentissage renforce l'option consistant à ne pas simplifier les exigences techniques.



Figure 4 – L'émission de feedback

Dans la **troisième partie, consacrée à l'émission de réactions à la prestation** (figure 4), les apprenants sont invités à observer attentivement une dizaine de séquences vidéo dans des conditions encore plus proches de la réalité de terrain : une seule vision à vitesse normale est recommandée. Ils observent, comparent la prestation à une prestation idéale (construite grâce à la première partie de l'activité) et choisissent enfin de réagir sur le ou les critères de réalisation qu'ils jugent les plus pertinents. Leur réaction doit être encodée (dactylographiée) dans une zone réservée. Même si ce procédé paraît assez artificiel en regard de ce qui se passe dans la pratique (délai de réflexion plus long, possibilité de reformulation de l'intervention), il impose aux sujets de réagir en faisant

appel à leur mémoire visuelle, comme tout éducateur sportif doit le faire.

La plupart des étudiants sont très satisfaits de la conception technique de cette partie du cours ainsi que de la gestion de l'activité par le tuteur. Un seul des 16 étudiants ne perçoit pas la «transférabilité» de ces compétences dans la réalité de l'enseignement. Les résultats obtenus par les étudiants dans cette partie du cours sont moins favorables que ceux obtenus précédemment. En se basant sur les erreurs commises, l'enseignant attribue cette constatation au fait que les étudiants n'auraient pas systématiquement pris la peine de lire attentivement les consignes : tous n'ont pas encodé des «interventions» directement adressées à l'élève réalisant la performance sur vidéo, se contentant de proposer des «commentaires sur la prestation». Les apprenants ne semblent pourtant pas avoir été gênés par le caractère un peu artificiel de l'émission du feedback (un encodage écrit via un clavier d'ordinateur dans une zone réservée en lieu et place d'une intervention orale spontanée), élément qui restait un point important à vérifier pour l'enseignant-concepteur. La même constatation avait été relevée par CLOES, M., & al, [1988] dans une expérience d'enseignement en situation différée.

Les questions en suspens et les perspectives

Au-delà de la spécificité "éducation physique" de ce cours, des questions transversales sont d'intérêt commun pour tout enseignant. Ainsi, la correspondance entre la mesure de la

performance des étudiants en formation et les attentes du monde professionnel sont particulièrement concordantes dans ce cours, ce qui fait l'une de ses forces.

Ce type de validité (nommé "validité écologique") pose question par sa difficulté de mise en œuvre.

Plusieurs **questions en suspens** : En quoi la mise à distance d'un cours traditionnel permet-elle d'atteindre plus facilement cette «validité écologique»? Quel est l'intérêt de proposer des activités partant de situations simplifiées pour se rapprocher de la réalité du terrain? Comment concevoir et évaluer l'intérêt de ces activités? Quel est le rapport entre l'investissement lié à la conception et l'efficacité pédagogique?

Parmi les **perspectives** que nous avons envisagées figure le développement du cours pour les autres gestes habiletés motrices spécifiques au volley-ball et d'autres disciplines sportives.

Malgré sa durée très brève, plusieurs éléments de réponse peuvent déjà être avancés après cette première phase d'utilisation réelle. Ainsi, l'intérêt pour l'apprentissage de cumuler dans un cours destiné à améliorer les compétences d'analyse de tâches les aspects de connaissance de critères techniques, d'identification de leur présence/absence dans des prestations et de production commentée d'interventions pertinentes n'échappe pas aux étudiants. Des efforts d'implication dans la tâche devraient encore être consentis de la part de certains d'entre eux, surtout dans la dernière partie. Rappelons que la clarté des consignes et la conception technique n'ont jamais été mise en cause.

Si la conception du projet représente un investissement conséquent, les problèmes techniques se sont toutefois avérés minimes tandis que les problèmes ponctuels étaient vite réglés. Cet investissement technique a également permis de proposer, sur la même base, une série de situations d'apprentissage qu'un enseignement traditionnel en classe ou sur le terrain n'aurait pu mettre en œuvre: un énoncé exhaustif et illustré de l'ensemble des critères (avec la possibilité de voir et revoir les éléments intéressants), un nombre important de prestations réelles à analyser, la possibilité d'émettre un nombre important d'interventions sur des situations variées avec la possibilité de recevoir une correction.

Les résultats encourageants que nous avons obtenus devraient inciter les responsables académiques à poursuivre le développement de ce type d'outils de formation. Il serait en effet utile d'élargir le répertoire d'habiletés motrices et sportives à observer.

Signalons au lecteur intéressé que, sur le site du LabSET (www.ulg.ac.be/labset), il sera possible d'accéder à une «démonstration» du cours en ligne (juin 2004). Cette présentation standardisée respectera la même structure pour l'ensemble des cours dont nous avons accompagné la mise en ligne : une fiche descriptive, une «visite guidée», les stratégies pédagogiques utilisées, les modalités d'évaluation, l'implication du tuteur, les résultats de son utilisation auprès des étudiants ainsi que les concepts théoriques qui y sont associés. Cette «démonstration» détaillera les principaux éléments de cet article.

Bibliographie

CLOES, M., PIÉRON, M., COLOMBEROTTO, A., BARET, M. & BROUWERS, M., [1988]
Enseignement en situation différée. Incidence sur les réactions de l'enseignant à la
prestation des élèves. Science et Motricité, 6, 31-38.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
catherine.delfosse@ulg.ac.be

REFLEXION SUR LES OBSTACLES ET LES PARADOXES D'UNE EVALUATION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Florent CHENU
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Ce texte a pour but de présenter quelques problématiques soulevées par un projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation sur le thème de l'évaluation des compétences professionnelles. Si ce projet ne présente encore, à l'heure actuelle, aucun résultat, il propose cependant une réflexion sur les problèmes posés par l'évaluation des compétences, problèmes qui, un jour ou l'autre, devront bien être pris en compte par les évaluateurs.

Il existe de multiples définitions de ce qu'est une compétence. En résumé, et peut-être de manière caricaturale, on peut repérer deux enjeux-clés inhérents à la notion de compétence. On dira d'une personne qu'elle possède une compétence si cette compétence constitue un ensemble de savoirs (au sens large)...

- ...permettant d'aboutir à une **performance** (résultat positif en situation réelle, lien à l'action);
- ...mobilisable **dans plusieurs contextes** (adaptabilité, flexibilité, mobilité professionnelle).

Idéalement, l'évaluation d'une compétence devrait donc consister en l'observation d'une performance dans une pluralité de contextes, ce qui pose un problème de faisabilité. Dès lors, la prise en compte de ces deux enjeux dans l'évaluation conduit à un paradoxe. Soit on cible le critère performance et l'évaluation se fait dans un contexte particulier, soit on cible le critère adaptabilité et l'évaluation doit être menée indépendamment d'un contexte. Autrement dit, centrer l'évaluation sur un des deux enjeux se fait au détriment de l'évaluation de l'autre.

Ce paradoxe peut-être dépassé si on recourt aux notions de *métacognition*, de *réflexivité* ou encore de *conceptualisation*. C'est aujourd'hui la position défendue par plusieurs auteurs en sciences humaines : l'évalué doit être capable non seulement de produire un résultat en situation réelle mais aussi de mener une activité réflexive quant à la production de ce résultat, cette dernière garantissant en quelque sorte la capacité de la personne à transférer sa compétence d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre.

Evaluer, d'une part, la performance d'une personne en contexte et, d'autre part, le niveau de réflexivité de la personne permettrait donc de prédire que cette personne sera ou non performante dans un contexte de la même famille. Concrétiser ce principe pose plusieurs questions, plusieurs problèmes. Nous en décrivons trois : Qui évalue la performance ? Comment mesurer le niveau de réflexivité ? Qu'est-ce qu'une famille de situations ? Cette dernière question sera développée plus en profondeur.

Qui évalue la performance ?

L'évaluation des performances ne va pas de soi. En particulier, qui doit évaluer la performance ? Et doit-on uniquement s'en tenir à l'évaluation d'un résultat ? Prenons l'exemple d'une personne dont on veut évaluer la compétence à mettre un texte en page grâce à un traitement de textes. Si la

personne est évaluée par un supérieur qui ne maîtrise pas forcément le logiciel, celui-ci peut la considérer comme compétente dans la mesure où le produit réalisé correspond à ses attentes. Par contre, si nous demandons à des professionnels de l'évaluer, ici des secrétaires, l'évaluation sera peut-être moins positive parce que la personne n'a pas utilisé les outils et les techniques adéquats pour produire un document cependant correct à l'impression. L'avis des professionnelles est pourtant important : elles risquent un jour de retravailler le produit et perdront du temps à corriger des manipulations inappropriées.

Comment mesurer le niveau de réflexivité ?

En admettant que l'on puisse mesurer le niveau de réflexivité d'une personne par rapport à une tâche qu'elle vient de réaliser et au contexte dans lequel elle a été effectuée, comment fixer un «seuil de réussite» à partir duquel on peut affirmer que la personne est suffisamment réflexive pour être compétente (performante dans d'autres contextes) ? Et, n'est-il pas possible qu'il existe des personnes incapables de réfléchir dans l'absolu sur leur action mais qui réfléchissent en cours d'action ? Comment appréhender cette réflexivité en cours d'action ? Enfin, n'est-il pas possible de rencontrer des personnes très habiles à conceptualiser et s'exprimer sur une tâche sans pour autant être performant en situation ?

Qu'est-ce qu'une famille de situations ?

Aujourd'hui, de nombreux auteurs soutiennent l'idée selon laquelle une compétence doit pouvoir s'observer dans une *famille* de situations (BECKERS, [2001], [1991], TARDIF, [1996], GRIMARD & TREMBLAY, [2002]), dans une ou des *classe(s)* de situations (SAMURÇAY et PASTRE, [1998], VERGNAUD, [1990]), dans des situations *isomorphes* (BELLIER, [1998]) ou *semblables* (CEREQ, [1999]),... Malheureusement, toutes ces notions ont pour défaut d'être peu opérationnelles : A partir de quel «moment» une tâche en devient-elle une autre ? Dans quelle mesure une même tâche dans deux situations différentes ne constituent-elles pas deux tâches différentes ? Dans quelle mesure est-ce la même compétence qui s'applique dans chacune des tâches, chacune des situations ?

Face à ce problème, on a parfois l'impression de se retrouver devant une **tautologie** où une compétence est définie comme s'appliquant à une famille de situations et, inversement, une famille de situations est caractérisée par la mobilisation d'une même compétence.

Certains travaux en sciences humaines ont cependant tenté de cibler plus précisément le problème des situations identiques ou différentes, des familles de situations. Plus particulièrement, PERRENOUD, [2001] défend l'idée selon laquelle le fait que l'on juge que des situations sont identiques ou non est subjectif, et donc individuel et arbitraire. Pour bien comprendre le problème, imaginons l'exemple suivant inspiré d'un texte de CRAHAY, [2003] :

Imaginons un chirurgien compétent pour réaliser une transplantation cardiaque. Imaginons qu'il soit capable de réaliser cette transplantation dans plusieurs situations; par exemple aussi bien chez un enfant que chez un vieillard. On peut considérer que le chirurgien mobilise une même compétence (réaliser une transplantation cardiaque) dans deux situations semblables dont quelques paramètres varient (l'âge du patient, sa corpulence, l'état de ses tissus, de ses veines, de ses artères, sa pression sanguine) et auxquels il s'adapte. Mais rien ne nous empêche par ailleurs de considérer que le chirurgien mobilise deux compétences différentes pour deux situations différentes.

Beaucoup seront tentés de dire que les situations sont identiques dans la mesure où un nombre important de comportements des deux transplantations sont les mêmes. Mais ceci m'amène à poser deux questions. Premièrement, à partir de quel pourcentage de comportements communs peut-on considérer que les situations sont identiques ? Deuxièmement, et c'est là que réside tout l'arbitraire de la notion de famille de situations, quel niveau d'observation va-t-on choisir pour décrire ces comportements communs ? Il est clair que selon qu'on observe des comportements très généraux (ôter le cœur malade, greffer le nouveau cœur, ...) ou très spécifiques (pratiquer une incision de x cm à tel endroit précis), la part de comportements communs aux deux situations va varier. Des données plus quantitatives confirment cette relativité : LEVY-LEBOYER, [2000] cite les résultats des travaux plus quantitatifs de PEARLMAN, [1980] et SCHMIDT & al., [1981] qui vont dans le même sens : «toute analyse du travail réalisée à l'échelle «moléculaire» permet de constituer des familles qui sont différentes de celles qu'on obtient avec des analyses plus globales» [2000], p. 36.

Si, *in fine*, le regroupement de tâches dépend du choix d'un niveau d'observation, alors la notion de famille de situations est arbitraire. Ceci a du coup une influence sur la nécessité d'observer la compétence en situation inédite : comment est-il possible de dire qu'une situation est inédite par rapport à une autre ? A la limite, tout est inédit !

Pour conclure, remarquons que si l'étendue d'une famille de situations est arbitraire, la formulation même d'une compétence, et en particulier son niveau de généralité, en subit les conséquences. En effet, étant donné qu'on essaye de définir les compétences à partir d'une activité d'analyse de travail (et donc de situations qu'on décidera de considérer comme appartenant ou non à une même famille), celles-ci deviennent, par la force des choses, tout aussi arbitraires. Une compétence pourra alors concerner un nombre de situations plus ou moins grand et plus ou moins variées selon ce que décident les constructeurs de référentiels.

Cet arbitraire est un des lieux privilégiés pour faire apparaître davantage et de manière concrète certaines tensions entre employeurs et employés. Alors que les entreprises chercheront à valider des compétences très spécifiques répondant à leurs besoins particuliers, les employés désireront plutôt faire reconnaître leurs compétences dans différents secteurs, ce qui leur assurera une plus grande employabilité.

Dans ce débat et ce processus de construction d'un référentiel de compétences, accordera-t-on la parole à tout le monde et y attribuera-t-on la même importance ? Est-ce qu'on admettra que tous les avis se valent ? Est-ce que tous les partenaires seront conscients des limites de leur objectivité ? ... Tant que les problématiques de l'arbitraire et de la subjectivité qui entourent la notion de compétence n'auront pas été davantage approfondies, ces questions devront rester d'actualité afin, d'une part, d'approcher d'un peu moins loin une mesure qui se veut valide et surtout, d'autre part, de garantir un processus d'évaluation socialement et déontologiquement acceptable.

Bibliographie

BECKERS, J., [2001]

Aider les élèves à développer des compétences à l'école: révolution ou continuité ? in Puzzle, Centre interfacultaire de formation des enseignants, bulletin n°10, pp 2-10.

Bellier, S., [2002]

Compétence comportementale : appellation non contrôlée. in Textes des 10^e Entretiens de la Villette.

Livre en ligne : <http://www.reseaucep.net/portail/print.php?sid=17>

- CENTRE D'ETUDE ET DE RECHERCHE SUR LES QUALIFICATIONS (CEREQ), [1999]
Evaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels, Bref n°159, Marseille.
- Crahay, M., [2003]
Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. Université de Liège. Article non publié.
- Gillet, P., [1991]
Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, PUF.
- GUILLEVIC, C., [1991]
Psychologie du travail, Paris, Nathan.
- GRIMARD, D. & TREMBLAY, D., [2002]
Être à jour toujours ! L'approche par compétences. Pour accompagner les apprenants et les apprenantes jusqu'à l'autonomie. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- LÉVY –LEBOYER, C., [2000]
Évaluation du personnel, Quels objectifs ? Quelles méthodes ? Paris, Ed. d'Organisation.
- PEARLMAN, K., [1980]
Job Families: a review and discussion of their implications for personnel selection in Psychological Bulletin 72, pp. 1-128.
- PERRENOUD, PH., [2001]
Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- PERRENOUD, PH., [2002]
Quelques définitions et citations à propos des compétences. Document de travail pour le cours Processus de formation et d'apprentissage : pratiques pédagogiques et institutions scolaires. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- SAMURÇAY, R. & PASTRÉ, P., [1998]
L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. Toulouse, Actes du colloque «recherche et ergonomie»,
- SCHIMDT, F-L., HUNTER, J-E., PEARLMAN, K., [1981]
Task differences of aptitude test validity in selection: a red herring *in* Journal of Applied Psychology, 66, 166-185.
- TARDIF, J., [1996]
Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. & Mariani, Y., (dir.), Le concept de transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue, Lyon, CRDP, pp. 31-45.
- Vergnaud, G., [1990]
La théorie des champs conceptuels, Recherche en Didactique des Mathématiques, vol. 10. n°23, pp. 136.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
Florent.Chenu@ulg.ac.be

A QUELS ELEVES PROFITE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES DE BASE ? ETUDE DE CAS A DJIBOUTI

Hamid Mohamed ADEN,
Directeur du CRIPEN, Djibouti
Xavier ROEGIERS
Directeur du BIEF
UCL

Le contexte de l'étude

Quels sont les enjeux de l'approche par les compétences de base ?

Depuis 2 ans, le système éducatif djiboutien connaît une réforme profonde. Les curriculums ont été revus à la lumière de l'approche par les compétences de base. Cette approche se situe dans le courant des modèles basés sur le développement des compétences (LE BOTERF, G., [1995], PERRENOUD, P., [1997]). Issue des travaux de J-M., DE KETELE à la fin des années 80, avec la notion d'objectif terminal d'intégration, elle a été généralisée en Tunisie une première fois dès la fin des années 1990 (DE KETELE, J-M., [1996]), et développée par l'équipe du BIEF sous le terme de «pédagogie de l'intégration» (ROEGIERS, X., [2000]).

Cette approche est considérée par un nombre sans cesse croissant de responsables des systèmes éducatifs africains comme une réponse pertinente aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs, et surtout aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel qui touchent une grande majorité des enfants qui pourtant sont allés plusieurs années à l'école. Appuyée par des organismes internationaux tels l'Unicef, l'AIIF, l'Union Européenne, la Banque Mondiale, elle se développe actuellement dans plusieurs pays africains (Mauritanie, Gabon, Madagascar, Burkina Faso, Rwanda...).

A Djibouti, l'approche a été généralisée dans l'ensemble des écoles du pays dès l'année scolaire 2002-2003, à partir de la 1^{re} année primaire. Une phase expérimentale a touché 14 écoles, en 1^{re} année primaire lors de l'année scolaire 2001-2002, et en 2^{ème} année primaire lors de l'année scolaire 2002-2003. Ce sont les résultats des élèves de ces écoles expérimentales en mai 2003 qui sont visés par la présente étude.

En quoi consistent les changements dans les curriculums ?

Les changements principaux tiennent au fait que, dans chaque discipline, l'ensemble des apprentissages de chaque année sont articulés autour de 2 ou 3 compétences de base à acquérir par les enfants. Voici, à titre d'exemple, deux compétences sur les six que les élèves doivent maîtriser au terme de la 2^{ème} primaire, en français et en mathématiques.

- en français, produire un écrit signifiant et simple (entre une ou deux phrases), en situation de communication (CB2, français);
- en mathématiques, résoudre une situation-problème significative faisant appel à l'addition de plusieurs termes sur les nombres de 0 à 100 (CB1, mathématiques).

Comment les élèves développent-ils ces compétences ?

L'année est divisée en 5 périodes de 6 semaines. Les 5 premières semaines de chaque période sont consacrées aux apprentissages ponctuels qui vont nourrir les compétences : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Ces apprentissages se déroulent — dans un premier temps en

tous cas — selon les pratiques habituelles des enseignants, avec les manuels existants. Le changement principal intervient au cours de la 6^e semaine de la période, appelée «semaine d'intégration», au cours de laquelle l'enseignant arrête complètement les apprentissages ponctuels, et soumet aux élèves des situations complexes au sein desquelles chaque élève est invité à intégrer ses acquis. Ces situations correspondent à un niveau déterminé de maîtrise de la compétence, appelé «palier de la compétence» (ROEGIERS, X., [2000], [2003]). Une première situation complexe est présentée aux élèves à titre d'apprentissage de l'intégration. Elle est travaillée en partie en groupe, et en partie individuellement. Une deuxième situation, qui fait partie de la même famille de situations que la première, est ensuite présentée aux élèves, de manière individuelle, à titre d'évaluation formative. Cette deuxième situation est suivie d'une remédiation, qui se base sur les erreurs relevées chez les élèves.

A quoi peut-on attribuer les résultats de la présente étude ?

Au cours des deux années expérimentales, on ne peut pas dire que les enseignants aient changé fondamentalement leurs pratiques pédagogiques au cours des 5 semaines d'apprentissages ponctuels. Les pratiques de remédiation sont, quant à elles, restées relativement isolées, compte tenu du grand nombre d'élèves dans les classes (55 élèves par classe en moyenne), et de la difficulté de faire face à plusieurs fronts à la fois (l'intégration, l'évaluation critériée, la remédiation). On peut dès lors penser que les résultats décrits ci-dessous peuvent être essentiellement imputés à l'introduction d'une semaine d'intégration toutes les 6 semaines, c'est-à-dire à la confrontation de l'élève à deux situations-problèmes d'intégration par période et par discipline.

La méthodologie de passation et de correction des épreuves

L'échantillonnage

La procédure suivante a été mise en place pour comparer les résultats d'élèves entre un groupe expérimental et un groupe témoin :

- sélection de 4 écoles de milieu socio-culturel et de niveaux pédagogiques équivalents :
groupe expérimental : N = 161,
groupe témoin : N = 174;
- les écoles témoins sont chaque fois proches des écoles expérimentales, pour être certain que le niveau socio-culturel soit comparable;
- tirage au sort d'une classe de 2^{ème} année parmi les différentes classes de l'école;
- pour vérifier que les écoles du groupe expérimental et celles du groupe témoin soient de même niveau pédagogique, une comparaison a été menée sur les notes moyennes obtenues par ces écoles lors de l'examen d'entrée en sixième année (session 2002), sur la base aléatoire des résultats des 40 premiers élèves de chaque école de l'échantillon, sur la liste alphabétique. Les résultats moyens dans les écoles expérimentales et les écoles témoins montrent que les deux échantillons peuvent être considérés comme étant d'un niveau équivalent.

Le choix de l'épreuve d'évaluation

Trois épreuves d'évaluation ont été proposées : une en français oral, une en français écrit, une en mathématiques. L'épreuve d'évaluation choisie est une situation complexe correspondant à l'OTI²⁵ de fin de 2^{ème} année.

²⁵ L'OTI (Objectif Terminal d'Intégration) couvre les 3 compétences de chaque discipline. Il est donc le reflet de la maîtrise des compétences dans chaque discipline.

On ne peut raisonnablement pas nier que, pour le groupe témoin, un effet de nouveauté ait joué. L'idéal aurait été de faire passer aux deux échantillons un double test, l'un constitué d'une épreuve traditionnelle, l'autre d'une épreuve nouvelle. Ce dispositif, mis en place en Tunisie²⁶, a montré que, sur des objectifs spécifiques correspondant aux items d'une épreuve classique, les performances des élèves qui ont suivi l'approche par les compétences de base sont comparables à celles des élèves qui ont suivi l'approche traditionnelle, avec même un léger gain pour les élèves des classes expérimentales. Si on considère que l'effet de nouveauté joue dans les deux sens, on voit donc que son impact sur les performances est très limité. Sans doute d'ailleurs vaut-il mieux parler d'effet d'entraînement. Cet effet d'entraînement n'est cependant pas lié à l'épreuve elle-même, dans la mesure où chaque situation complexe est tout à fait nouvelle pour les élèves. Il est seulement lié au type d'épreuve.

Les modalités de passation

Tant dans l'échantillon témoin que dans l'échantillon expérimental, les élèves ont effectué des productions strictement personnelles. En effet, dans chaque classe, les élèves ont été systématiquement répartis dans plusieurs locaux de manière à permettre qu'un élève soit seul sur un banc.

De plus, la présence d'un conseiller pédagogique dans chaque classe a permis de garantir que les conditions de passation soient équivalentes dans les différentes écoles.

La correction des épreuves

La correction des épreuves a été menée sur la base de critères, opérationnalisés par une grille de correction précisant des indicateurs pour la correction.

La démarche suivante a été suivie :

- simple correction des productions en français oral;
- double correction des copies en français écrit;
- correction en deux temps en mathématiques : première correction sur la base de la grille de correction initiale, ajustement complet de la grille de correction, formation des correcteurs, correction de 5 copies par l'ensemble des correcteurs pour harmoniser les corrections, puis simple correction de la totalité des huit classes.

L'impact de l'approche par les compétences de base sur l'efficacité du système

Résultats en termes de réussite des élèves

En termes de nombre d'élèves qui réussissent à la fin de la 2^{ème} année primaire, c'est-à-dire qui obtiennent la note de 5/10, pratiquement deux fois plus d'élèves ont acquis l'OTI en fin d'année dans le groupe expérimental, comme le montre ce tableau qui met en évidence le pourcentage de réussite dans chaque école et dans chaque épreuve : français oral, français écrit et mathématiques. On a pratiquement **le double de réussites pour le groupe expérimental**.

Ecoles expérimentales				Ecoles témoins			
	Fr.or	Fr.ecr	Math		Fr.or	Fr.ecr	Math
Ecole e1	45	27	12	Ecole t1	16	15	0
Ecole e2	48	57	51	Ecole t2	54	23	33

²⁶ CNIPRE, Tunisie, cité in Roegiers, X., [2000]

Ecole e3	100	60	33	Ecole t3	91	71	20
Ecole e4	92	64	67	Ecole t4	61	3	3
	72%	52%	41%		56%	28%	14%

Figure 1 : Pourcentage d'élèves qui réussissent chaque épreuve

Résultats en termes de notes chiffrées

En termes de notes chiffrées, on observe un avantage de **1 point et demi sur dix** (3 points sur 20) pour les classes expérimentales dans chaque épreuve, que ce soit en français oral (1,79 points sur 10), en français écrit (1,37 points sur 10) ou en mathématiques (1,42 points sur 10), comme le montrent ces tableaux.

Comparaison avec d'autres résultats

Deux autres types de résultats confirment ce gain des écoles expérimentales sur les écoles témoins.

- une étude réalisée en Tunisie, par le CNIPRE²⁷, montre que l'approche par les compétences confère, selon les disciplines, et à l'école primaire, un gain moyen compris entre 3 et 6 points sur 20 aux élèves qui bénéficient de l'approche par les compétences;
- une comparaison longitudinale menée également à Djibouti, mais au niveau d'une classe de 6^e année (première année du collège) en français donne un gain situé entre 1,5 et 2,5 points sur 20 aux classes expérimentales de l'approche par les compétences, par rapport aux classes témoins.

L'impact de l'approche par les compétences de base sur l'équité du système

La notion d'équité

Le type d'équité dont il est question ici est ce que DE KETELE et SALL [1997] appellent équité pédagogique. Elle est d'autant plus forte que l'écart qui existe entre les forts et les faibles diminue entre le début et la fin de l'apprentissage scolaire. Cela signifie que l'action pédagogique profite avant tout et surtout à ceux qui en ont besoin, c'est-à-dire les plus faibles.

Les principes

La question de l'impact d'une approche pédagogique sur l'équité est plus sensible que celle de l'impact sur l'efficacité dans la mesure où il faut être prudent sur la méthodologie utilisée. Nous présenterons les résultats issus de deux démarches :

- le calcul de l'équité par la moyenne des résidus obtenus à partir d'une droite de régression entre les résultats de l'échantillon expérimental et ceux de l'échantillon témoin;
- le calcul de l'équité par la moyenne des résidus obtenus à partir d'une courbe de régression entre les résultats de l'échantillon expérimental et ceux de l'échantillon témoin. Cette deuxième démarche présente l'avantage de tenir compte de l'effet décrit par D'HAINAUT [1977] et repris par GERARD [2003], selon lequel il est plus difficile pour un élève qui part d'une note de 8 sur 10 de gagner un point que pour l'élève qui part d'une note de 5 sur 10 de gagner un point.

²⁷ Citée in Roegiers X., [2000]

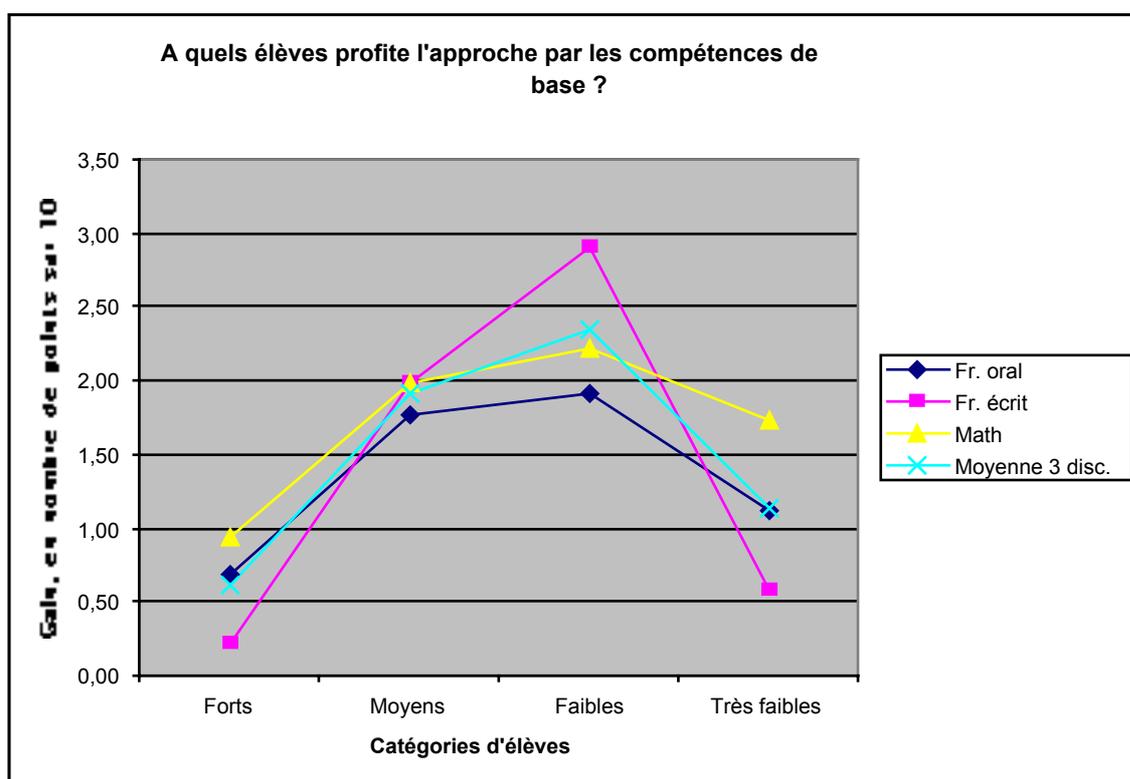
Les résultats selon la première démarche (droites de régression)

Les droites de régression indiquent les scores auxquels on peut s'attendre pour les élèves de l'échantillon expérimental. Autrement dit, les points situés au-dessus de la droite sont les points supérieurs à ceux auxquels on devrait s'attendre (les élèves auxquels l'approche profite le plus), et les points situés en dessous de la droite indiquent les points inférieurs auxquels on devrait s'attendre (les élèves auxquels l'approche profite le moins).

Les résidus, positifs ou négatifs, sont les différences entre les scores observés (les points) et les scores attendus (ceux de la droite de régression).

Le calcul du gain moyen par catégories donne les résultats suivants :

Figure 2 : Gain moyen, pour chaque épreuve, et gain total par catégorie d'élèves



On peut dégager plusieurs observations de ce graphique.

- l'approche par les compétences de base procure un gain à chacune des catégories d'élèves;
- ce sont les élèves faibles qui en profitent le plus (gain moyen de 2,4 points sur 10), ensuite les élèves moyens (gain moyen de 2 points), ensuite les élèves très faibles (1,2 points), ensuite les élèves forts (0,6 points);
- même si les intensités sont différentes, les courbes sont les mêmes, quelle que soit l'épreuve considérée : français oral, français écrit, mathématiques.

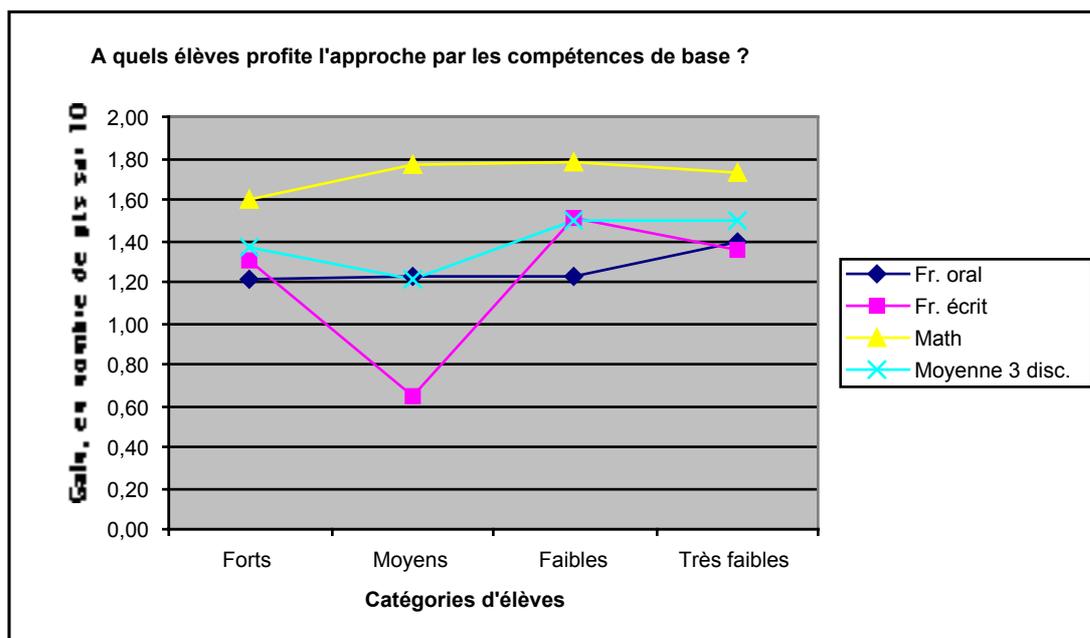
Les résultats selon la deuxième démarche (courbes de régression)

Cette deuxième démarche, qui procède par courbes de régression, prend en compte le phénomène selon lequel le gain possible pour un élève fort est plus faible que le gain possible pour un élève faible.

On observe des résidus plus faibles en intensité, mais ces résidus reflètent mieux ce que peut gagner un élève de chaque catégorie.

Le calcul du gain moyen par catégories donne les résultats suivants :

Figure 3 : Gain moyen, pour chaque épreuve, et gain total par catégorie d'élèves



On peut dégager plusieurs observations de ce graphique.

- ce calcul montre également que l'approche par les compétences de base procure un gain à chacune des catégories d'élèves. Tous les élèves bénéficient donc des apprentissages;
- les profils des courbes se différencient les uns des autres, ce qui n'était pas le cas des courbes obtenues avec les droites de régression. En maths et en français oral, les gains sont relativement stables selon les catégories, ce qui n'est pas le cas du français écrit;
- les différences de gains entre les catégories sont plus faibles;
- en moyenne, ce sont les élèves faibles et les élèves très faibles qui profitent le plus de l'approche (gain moyen de 1,5 points sur 10), et ensuite les élèves forts (gain moyen de 1,35 points sur 10), et les élèves moyens (1,2 points sur 10).

Conclusion

Cette étude, menée sur 350 élèves de fin de 2^{ème} année primaire à Djibouti, sur des épreuves intégrées complexes en français oral, en français écrit et en mathématiques, montre que l'approche par les compétences de base procure aux élèves un gain non négligeable, que l'on peut estimer à une moyenne de 3 points sur 20. Dans les échantillons considérés, ce gain permet de faire réussir environ le double des élèves par rapport à l'approche classique, ce qui est un résultat appréciable dans un contexte dans lequel le redoublement constitue trop souvent la règle générale.

En termes d'*efficacité interne*, on peut également affirmer que l'ensemble des catégories d'élèves, forts, moyens, faibles, très faibles, bénéficient de l'approche par les compétences de base. Celle-ci ne néglige aucune des catégories.

En termes d'*équité*, ceux qui semblent bénéficier le plus de l'approche par les compétences de base semblent être les élèves faibles. Ceux-ci sont suivis des élèves très faibles, ensuite des élèves moyens et les élèves forts.

Les gains observés se répercutent directement sur des questions liées aux coûts (*efficience*) dans la mesure où, à travers la limitation du redoublement, ils permettent de désengorger les classes. S'ils se confirment à travers l'ensemble de la scolarité, ils ne peuvent que conduire à une amélioration de l'*efficacité externe* du système, par une réduction de l'analphabétisme fonctionnel, et par une meilleure adéquation des élèves aux exigences des études supérieures et du monde du travail.

Il ne faut pas croire au miracle, qui n'existe pas en pédagogie. Mais cette étude a montré en quoi, en jouant sur un seul facteur, à savoir l'exploitation de situations d'intégration pendant une semaine sur 6, on peut procurer un gain qualitatif important dans les apprentissages, pour l'ensemble des élèves, mais surtout pour les plus faibles d'entre eux. Et tout cela, grâce aux efforts de l'ensemble des catégories d'acteurs du système, mais aussi grâce à une volonté politique que l'on rencontre rarement de la part des décideurs en éducation, et qui mérite d'être soulignée.

Bibliographie

DE KETELE, J-M., [1996]

L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, 17-36.

DE KETELE, J-M., SALL, [1997]

Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : approche conceptuelle et problématique, Mesure et évaluation en éducation, 19 (3).

D'HAINAUT, L., [1977] [1983]

Des fins aux objectifs, Bruxelles-Paris, Labor Nathan.

GERARD, F-M., [2003]

L'évaluation de l'efficacité d'une formation, Gestion 2000, Vol. 20, n°3, mai-juin 2003, 13-33, Louvain-la-Neuve.

LE BOTERF, G., [1995]

De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Paris, Ed. d'Organisation.

PERRENOUD, P., [1997]

Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF.

ROEGIERS, X., [2000]

Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université.

ROEGIERS, X., [2003]

Des situations pour intégrer les acquis scolaires, Bruxelles, De Boeck Université.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

xr@bief.be

SYNTHESE DE L'ATELIER

«SAVOIRS ET COMPETENCES : COMMENT LES EVALUER ?»

Bernard REY
Service des Sciences de l'Education
ULB

Comme à l'accoutumé, cet atelier a été le lieu de présentation de recherches très différentes par leur objet, leur méthodologie et leur intention. Mais comme elles sont toutes centrées sur des questions relatives à l'évaluation de compétences, chacune d'entre elles se cale, d'une manière explicite ou implicite, sur une conception de ce qu'est une compétence, conception qui à son tour conditionne les pratiques d'évaluation.

Or ce que l'atelier a fait apparaître, c'est que ces différentes conceptions de ce qu'est une compétence sont très remarquablement convergentes. Les points d'accord entre chercheurs sont désormais plus importants et plus nombreux que les points de désaccord.

Bien entendu, ce consensus n'abolit pas pour autant les débats, les problèmes et même les controverses. C'est heureux, car leur disparition ne serait pas un signe de vitalité de la réflexion et de la recherche. Mais précisément, les débats et désaccords s'articulent autour de quelques problèmes que tous les chercheurs partagent, même quand les réponses qu'ils leur apportent diffèrent les unes des autres.

C'est cette organisation relativement unifiée du débat sur les compétences qui est apparue dans cet atelier et dont nous voudrions rendre compte dans les lignes qui suivent.

Les points de consensus

Trois points de consensus ou de quasi-consensus se font jour dans les interventions. Le premier concerne la notion même de compétence; le deuxième porte sur le problème posé par l'évaluation des compétences, tandis que le troisième concerne le dispositif didactique propre à faire acquérir des compétences.

La notion de compétence

Pour la plupart des chercheurs qui se sont exprimés dans cet atelier, il y a compétence lorsqu'un individu est capable de **mobiliser** des ressources à l'occasion d'une tâche originale. On se refuse donc à nommer «compétence» la simple possession de ressources : qu'un élève soit capable, quand on lui en fait la demande, d'exécuter une opération à laquelle on l'a entraîné ou de répéter un énoncé qu'il a mémorisé, ne constitue pas une compétence au sens propre.

Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il soit capable de choisir lui-même, parmi les ressources qu'il possède, celle qui convient à la situation présente.

Il n'est pas étonnant que l'on découvre une identité de vue parmi les chercheurs belges francophones, puisque ce point est également très largement partagé dans la littérature internationale où l'on met constamment en avant le fait qu'une compétence consiste à **mobiliser** des connaissances ou des savoir-faire et à **s'adapter** à des situations inédites.

Cette conception de la compétence est en outre conforme à la définition officielle qu'en donne le Décret "Missions" : "Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches". La compétence s'appuie sur des éléments préalables ("savoirs, savoir faire, attitudes") que doit posséder le sujet. Mais pour qu'il y ait compétence, il ne suffit pas que le sujet possède ces éléments, il faut encore qu'il soit capable de les "mettre en œuvre" pour accomplir une tâche.

On trouve cette conception de la compétence chez C. LETOR (UCL), S. ANDRIANNE (ULg), V. CARETTE et S. VAN LINT (ULB), F. CHENU (ULg), X. ROEGIERS (UCL). Bien qu'elle ne soit pas formulée comme telle, elle est présente implicitement dans les travaux de M. DAHMEN et F. VAN HOOFF (ULg) ainsi que dans ceux de C. DELFOSSE et B. LENZEN (ULg).

Pour ces chercheurs, il y a compétence lorsque le sujet affronte avec succès une situation **nouvelle** et **complexe** :

- la situation doit être «nouvelle» en ce sens que l'élève ne doit pas avoir été entraîné spécifiquement à répondre à cette situation; car s'il y a été entraîné, il n'a plus à mobiliser des ressources de sa propre initiative; il n'a qu'à appliquer mécaniquement une procédure de base;
- la situation doit être «complexe». Sur ce point, il semble que plusieurs chercheurs s'entendent pour dire qu'une situation complexe n'est pas nécessairement «difficile», mais plutôt qu'elle est «ouverte». Mais une ambiguïté subsiste manifestement sur le sens à donner à cette notion de «situation ouverte».

Trois possibilités semblent émerger :

- on peut appeler «situation ouverte» une situation qui peut prendre un nombre infini de formes. Dans ce cas, parler de «situation ouverte» revient à parler de situations dont chacune est «nouvelle»;
- on peut appeler «situation ouverte» une situation que l'on peut traiter au moyen de plusieurs démarches également légitimes. C'est une position explicitement formulée par M. DAHMEN et F. VAN HOOFF (ULg);
- on peut appeler «situation ouverte» une situation qui requiert la mise en oeuvre de plusieurs procédures de base. C'est la position de V. CARETTE et S. VAN LINT (ULB).

Les problèmes posés par l'évaluation de compétences

Dès lors que tous les chercheurs sont d'accord pour dire qu'une compétence digne de ce nom doit permettre d'affronter une situation nouvelle, ils reconnaissent tous également que cela entraîne un problème d'évaluation. Car dès lors on ne peut évaluer une compétence qu'en proposant à l'élève un problème qui est nouveau pour lui.

Certes, ce problème devra requérir la mise en oeuvre de procédures que l'élève est censé maîtriser, c'est-à-dire auxquelles il a été entraîné. Mais ce sera à l'élève de prendre l'initiative de mobiliser ces procédures : l'énoncé de la tâche ne lui indique pas explicitement qu'il doit les appliquer.

En ce sens, l'évaluation d'une compétence exige de l'élève qu'il fasse quelque chose à quoi il n'a pas été complètement entraîné. Il y a donc, jusqu'à un certain point, rupture du contrat didactique.

Ce constat du caractère très particulier d'une évaluation de compétences peut être lu dans des termes positifs. R. VIAU signalait dans la conférence inaugurale du présent congrès qu'il y a une perversion inhérente à l'évaluation scolaire : la situation d'évaluation incite l'élève à répondre au problème posé par ce qu'il pense que l'enseignant attend, plutôt que de réfléchir d'une manière autonome à ce problème. Or l'évaluation de compétences, dans la mesure où

elle éloigne la tâche proposée de ce qui a été explicitement traité par l'enseignant en classe, empêche ou du moins réduit cette perversion.

Mais beaucoup de chercheurs ont plutôt insisté sur les difficultés entraînées par ce caractère spécifique de l'évaluation de compétences. Ce type d'évaluation exclut la standardisation ainsi que le questionnement fermé. Cela semble réduire les possibilités d'une évaluation relativement automatisée telle que J-L. GILLES (ULg) le propose pour répondre à la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur.

Dans la même perspective, D. LECLERCQ (ULg) soulignait dans son intervention qu'il est toujours plus aisé d'établir la validité d'une épreuve sommative que d'une épreuve à caractère intégratif.

Les dispositifs didactiques d'apprentissage de compétences

Même si l'atelier était centré sur les questions d'évaluation, un certain nombre de communications évoquent les dispositifs d'apprentissage qu'il est possible de mettre en place pour faire acquérir des compétences.

Si une compétence est la capacité à choisir, parmi des procédures de base auxquelles on a été entraîné, celles qui conviennent à une situation inédite et complexe, deux voies sont possibles pour les cheminements d'apprentissage :

- soit on commence par l'entraînement systématique aux procédures de base pour passer, dans un deuxième temps, à leur mise en oeuvre dans des situations complexes et renouvelées;
- soit on propose dès le départ aux élèves des situations nouvelles, complexes, intégratives.

La grande majorité des chercheurs qui ont évoqué cette question se sont prononcés pour la deuxième option. Elle permet en effet de dessiner d'emblée aux yeux des élèves le type d'attitudes et de situations impliquées par la maîtrise d'une compétence; elle leur évite d'être trop décontenancés par la confrontation avec la forme d'évaluation requise. En outre, ce type de dispositif didactique constitue pour les élèves un défi ou, du moins, les met dans une situation intellectuellement exigeante. Si l'on suit, là encore, ce que suggérait R. VIAU dans sa conférence, un tel dispositif serait plus propre à provoquer chez les élèves une dynamique motivationnelle.

Un chercheur toutefois propose le cheminement inverse. X. ROEGIERS (UCL) décrit un dispositif mis en place en première année primaire dans des écoles de Djibouti. Cinq semaines sont consacrées à des apprentissages ponctuels sur des savoirs, savoir-faire et attitudes. Durant la sixième semaine dite «d'intégration», les élèves sont soumis à des situations complexes au sein desquelles ils sont invités à intégrer leurs acquis. Toutefois, ce cheminement didactique est mis en place dans la situation particulière d'un pays en développement, dans lequel il convient de tenir compte des pratiques habituelles des enseignants et des manuels existants.

Les débats et problèmes

Les points de consensus relatif que nous venons d'évoquer laissent subsister des débats. Le plus visible concerne la référence à la notion de «famille de situations». C'est lui que nous relaterons en premier, avant d'évoquer la question du rapport des épreuves d'évaluation de compétences avec la réalité extra-scolaire.

Le débat autour de la notion de "famille de situations"

Un certain nombre de chercheurs avancent l'idée que les situations qu'une même compétence permet de traiter doivent avoir, de ce fait, quelque chose en commun ; par là elles constituent une "famille de situations" (ou une "famille de tâches"). On rencontre clairement cette idée dans les communications de C. LETOR (UCL), S. ANDRIANNE (ULg) et X. ROEGIERS (UCL).

Une telle hypothèse n'a, à première vue, rien d'illégitime. Mais le débat commence lorsqu'on se demande s'il est possible de dégager ce qui est commun à une famille de situations, si on peut faire connaître aux élèves cet élément commun et si cela peut les aider à aborder des tâches nouvelles relevant de cette famille.

Les chercheurs qui insistent sur la notion de famille de situations font généralement l'hypothèse que ce que les situations d'une même famille ont en commun, c'est qu'elles requièrent la mise en oeuvre de la même opération, de la même démarche ou, comme le dit J-L. GILLES (ULg), du même "processus mental".

Or il n'est pas sûr que ce fait favorise, par soi seul, leur traitement par les élèves. L'abondant travail d'expérimentation mené par la psychologie cognitive ces dernières décennies plaide plutôt pour la position inverse : lorsqu'un individu est capable de mettre en oeuvre un processus mental dans une situation, il n'est pas certain qu'il sera capable, pour autant, de mettre en oeuvre le même processus dans une situation différente. Comme le font apparaître des analyses déjà anciennes (REY, B., [1996], TARDIF, J., [1999]), le transfert n'a rien d'automatique.

Du même coup, cela rend l'évaluation toujours incertaine en creusant un écart irrémédiable entre compétence et performance. Lorsqu'un élève accomplit correctement une tâche, cette performance ne prouve pas qu'il détient la compétence correspondante, car il n'est pas sûr qu'il saura mobiliser le même processus dans une situation différente.

Mais la notion de famille de situations pose en outre, comme nous l'annoncions ci-dessus, la question de la nature de ce qui est commun aux situations appartenant à une même famille. Nous avons montré ailleurs (REY, B., CARETTE, V., DEFRAANCE, A., KAHN, S., [2003]) que, selon les cas, on repère, comme élément commun à la famille de tâches, des caractéristiques très différentes (parfois la présence d'une même procédure, parfois l'éventualité d'un ensemble de procédures, parfois une même méthodologie, parfois un même processus mental). Du coup la notion même de famille de situations apparaît comme assez arbitraire.

C'est dans le même sens que va F. CHENU (ULg) lorsque il note que d'un certain point de vue, deux situations peuvent apparaître comme semblables et, d'un autre point de vue, comme différentes. Le regroupement ou non de tâches dans une même famille dépend "du choix d'un niveau d'observation" ou, comme nous le disions (REY, B., [1996]) de la visée qu'on a sur ces tâches.

Évaluation en situation "authentique" et évaluation en situation scolaire

Une question qui hante certaines communications est celle du caractère authentique ou non de la tâche proposée aux élèves pour évaluer leur compétence. On trouve nettement cette préoccupation chez S. ANDRIANNE (ULg), chez M. DAHMEN et F. VAN HOOFF (ULg), chez V. CARETTE et S. VAN LINT (ULB) et chez C. DELFOSSE et B. LENZEN (ULg).

Il semble que dans ce domaine trois possibilités soient ouvertes :

Il est possible d'évaluer en situation "authentique". L'élève ou l'étudiant a alors à réaliser une tâche véritable en milieu extra-scolaire: l'élève sera placé dans une situation de communication vraie (par exemple, en langue, parler avec un locuteur de cette langue), ou bien dans une transaction commerciale, ou bien encore dans une activité professionnelle

(stages, etc.) Ce type d'évaluation paraît bien adapté à la notion même de compétence, laquelle implique la mise en action du sujet dans une situation finalisée.

Mais la difficulté tient à la "faisabilité" de telles évaluations et au fait que les épreuves de ce type ont un haut niveau de complexité, puisqu'elles mettent en jeu sans exclusive tous les facteurs de l'activité vraie.

Dans cette option, on tient pour acquis que les compétences à acquérir sont des compétences de la vie réelle. Cela va de soi dans un enseignement professionnel. En revanche, cela représente un choix particulier, lorsqu'il s'agit de définir ce qu'on veut transmettre dans l'enseignement fondamental et le secondaire général.

La deuxième possibilité consiste à évaluer en milieu scolaire, mais à y reconstituer une situation authentique à travers une représentation ou une simulation de celle-ci (généralement sous la forme d'une description langagière). On s'affranchit alors des difficultés matérielles d'une évaluation "authentique".

Dans cette option, on continue à considérer la compétence comme une aptitude qui donne lieu à réalisation de tâches ayant un sens en dehors de l'école.

Toutefois on peut alors se demander si, en remplaçant la mise en situation réelle par la description écrite de cette situation, on ne change pas subrepticement la compétence évaluée, laquelle ne sera plus la compétence à accomplir l'action, mais plutôt des compétences de lecture, de conceptualisation et d'écriture.

Enfin, il est possible d'accomplir l'évaluation en milieu scolaire et sur une tâche également scolaire, c'est-à-dire sur une tâche qui ne tente en aucune manière de simuler une activité de la vie sociale extra-scolaire : c'est le cas quand par exemple on demande à des élèves de résoudre un problème de physique, de composer une dissertation ou de réaliser une synthèse historique. On tient alors pour acquis que l'école a à faire acquérir des compétences internes aux savoirs qu'elle transmet.

Conclusion

Les points d'accord sur la notion de compétence et le resserrement des débats autour de quelques problèmes relativement circonscrits sont la preuve qu'en Belgique francophone, la recherche autour de l'approche par compétences est parvenue à une sorte de maturité.

De ce fait, on peut s'attendre à ce que, dans ce domaine, la recherche en sciences de l'éducation devienne capable d'apporter une aide à la pratique enseignante.

Encore faut-il préciser de quelle manière la recherche peut être utile à la pratique.

La pratique, et tout particulièrement la pratique de l'enseignant, est faite d'une multitude de micro-décisions qu'il faut prendre dans l'urgence. Elle a donc besoin de certitudes. Or l'éthique du chercheur lui commande au contraire de cultiver l'incertitude : son rôle est de soumettre continuellement à la critique ses propres résultats et de ré-interroger les principes didactiques et pédagogiques les plus communément acceptés. Par suite, il ne faut pas s'attendre à ce que le praticien puisse "appliquer" directement les résultats de la recherche. Cela n'est ni possible, ni souhaitable.

L'utilité de la recherche pour l'enseignant praticien est plutôt d'un autre ordre : les travaux des chercheurs ne disent pas ce que l'enseignant doit faire; mais ils attirent l'attention sur des aspects de la réalité scolaire qui pouvaient avoir été laissés dans l'ombre.

En l'occurrence, on peut dire que l'abondant travail accompli, ces derniers mois, par les chercheurs en Communauté française, focalise l'attention sur deux points :

- l'intérêt d'affronter les élèves à des situations nouvelles et complexes,
- l'importance d'entraîner les élèves à la maîtrise de procédures élémentaires.

Bibliographie

REY, B., [1996]

Les compétences transversales en question, Paris, ESF.

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S., [2003]

Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Bruxelles, Ed. De Boeck.

TARDIF, J., [1999]

Le transfert des apprentissages, Montréal, Ed. Logiques.

Pour obtenir plus d'informations sur cette synthèse :
brey@ulb.ac.be

Atelier 3
**Le plaisir d'apprendre : comment le promouvoir et
l'observer ?**

MOTIVATION ET DEMOTIVATION : LES ELEVES ONT LA PAROLE

Florent CHENU

Service de Pédagogie Expérimentale

ULg

La présente communication a pour but de fournir les **résultats d'une enquête qualitative** réalisée dans le cadre d'une recherche interuniversitaire sur le premier degré de l'enseignement secondaire. Pour cette recherche, nous avons été amenés à inventorier les difficultés que les enseignants du premier degré identifient chez leurs élèves et les moyens qu'ils mettent en place pour y répondre. **Le problème de la motivation des élèves** est celui qui a été le plus souvent cité par les enseignants rencontrés. De plus, ces enseignants soulignent l'efficacité relative des actions qu'ils mènent y répondre.

Le problème de la motivation a donc été approfondi qualitativement dans la suite de la recherche et, notamment, une prise d'information auprès de **22 élèves** de 11 écoles différentes a été réalisée par le biais d'**interviews semi-structurés**. Tous les élèves interrogés ont, ou ont eu, des problèmes de motivation. C'est la **description des propos les plus fréquents de ces élèves** par rapport à quatre questions plus ciblées qui feront l'objet de cette communication.

Quelles sont les causes de démotivation des élèves ?

Qu'est-ce qui fait, à un moment ou un autre, qu'un élève s'intéresse moins à l'école, qu'il n'a plus envie de travailler, etc ? Les réponses formulées par les élèves sont variées. Nous présentons ci-dessous celles qui sont les plus saillantes et qui laissent à l'enseignant la possibilité d'agir.

L'échec est la première source de démotivation

“En première secondaire, j'en avais vraiment marre car j'avais de très mauvais résultats. C'était quand les bulletins ont commencé à arriver. En primaire, j'aimais bien l'école.”

“D'une façon générale, je n'aime pas ce qu'on voit à l'école et cela a toujours été comme cela. A chaque période, quand je reçois mon bulletin et que je vois le rouge, je veux arrêter l'école.”

“Au milieu de cette année vers novembre-décembre, j'ai eu l'impression que les autres avançaient et pas moi. J'ai eu le sentiment que je ne réussirais jamais. Alors à quoi bon continuer ?”

L'appartenance à une classe ghetto démotive

“La 1^{re} bis m'aide mais, dans ma tête, je me dis que je n'aime pas être en bis. Et je ne suis pas dans les autres cours (géo-histoire).”

“Je voudrais qu'il y en ait beaucoup qui partent de la classe. Il y en a beaucoup qui ne veulent pas travailler, j'aimerais autant qu'ils s'en aillent.”

“Ce sont toujours les mêmes exercices ! Parfois on joue même au tableau. Ça m'énerve. C'est toujours des calculs écrits.”

Le début de l'enseignement secondaire est un moment où on pose la question de la pertinence des apprentissages

“Certains cours à quoi cela sert ??? Exemple : le cours d'histoire. Pourquoi est-ce important de savoir ce qui s'est passé ? L'important, c'est le présent !”

“C'est vrai que je voudrais apprendre le métier de suite et voilà quoi mais je sais bien que ça ne se fera jamais, on doit toujours passer par l'école, par les cours d'histoire, par des cours de ceci et de cela. C'est vrai que parfois, je me demande ça sert à quoi le cours d'histoire ? Ou alors le latin, on va apprendre une langue morte !”

Qu'est-ce qui motive les élèves dans un cours ?

Les élèves ont dû décrire un cours ou/et un enseignant chez qui ils participent beaucoup, chez qui ils écoutent attentivement, chez qui ils posent des questions, chez qui ils aiment bien aller, etc. A travers les réponses récoltées, on remarque que c'est bien plus souvent l'enseignant que le cours lui-même qui motive l'élève. Les propos d'élèves montrent que :

Les attentes positives de l'enseignant constituent une source de motivation incontournable

“A part Madame X, tous les autres profs sont décourageants ; ils nous disent : «Vous n'allez pas réussir !» Tandis qu'elle, elle ne fait pas de critiques, elle nous comprend. Elle croit en nous même si on a des échecs. Elle essaie qu'on rattrape nos échecs.”

“Elle veut vraiment qu'on s'en sorte. Elle croit en nous. Elle nous dit : “Moi aussi, j'étais comme vous.” ”

“J'aime le cours de français. C'est parce que la prof, elle nous motive beaucoup et elle ne nous laisse pas, elle ne nous lâche pas. Elle veut vraiment nous faire réussir. Elle nous dit qu'on doit passer et que pour réussir dans la vie, il faut tout donner.”

“Le professeur de rattrapage français veut qu'on réussisse. Lui il le veut vraiment. Avec lui, la 1^{re} bis est très calme.”

Les enseignants qui « prennent le temps » sont appréciés

“J'ai une prof aussi assez gentille. C'est sa façon d'être, elle ne crie jamais, elle réexplique autant de fois qu'il faut pour comprendre si on ne comprend pas quelque chose. Tandis qu'avant on criait sur moi, je n'aimais pas ça.”

“En français, le professeur explique bien. Je l'apprécie beaucoup. Il nous oblige à travailler et la matière est dure. Je voudrais bien faire des progrès en français. Il nous comprend mieux et prend de son temps pour nous.”

“J'aime bien le cours de math. Mon prof, il me motive déjà et je fais des efforts parce que j'aime bien quand le prof réexplique plusieurs fois sans s'énerver. J'aime bien faire des efforts pour qu'il voie que j'avance.”

Réussir motive

“J'aime le cours de mathématique parce que j'ai toujours été bon en math, c'était mon cours préféré. Et en français aussi, l'année dernière il y avait tout plein de trucs que je n'avais pas pigé avec les compléments directs et tout cela et maintenant je comprends tout.”

“C'est depuis cette année que j'ai retrouvé le goût des langues. L'année dernière je n'aimais pas parce que je ne comprenais pas.”

“Avant, je n'aimais pas du tout les maths. Mais maintenant que j'ai compris, j'aime bien, c'est facile. C'est amusant.”

Les points ne motivent pas tout le monde

“J'aime avoir de bons points, j'aime que mes parents soient contents et je n'aime pas avoir du rouge sur ma feuille mais je ne fais pas toujours ce qu'il faut pour avoir de bons points.”

“Histoire et géo, je n'aime pas ces deux profs et en plus la matière est difficile. Je n'arrive pas “à rentrer” dans la matière. Histoire et géo sont des cours que je n'aime pas du tout. Donc je ne les étudie pas. Je me dis : “J'aurai zéro mais ce n'est pas grave.” “

“Je ne m'en fiche pas d'avoir du rouge sur mes feuilles, je n'ai plus envie de rater. Et puis mes parents, voir du rouge, ils n'aiment pas non plus. Ils ne sont pas contents parce que j'ai des échecs. Et pour les points, même si je montre que je m'en fous, je m'en fous pas.”

Les contenus d'enseignement peuvent encore intéresser les élèves

“L'histoire, j'aime bien ça. Je regarde la TV parce que cela m'intéresse tout ce qui est du passé, surtout les Egyptiens et tout ça. Mais c'est depuis que je suis tout petit que j'aime bien l'histoire.”

“J'aime bien l'anglais. J'ai eu le déclic pour essayer d'apprendre la langue, j'aimerais bien pour si un jour j'allais en Angleterre, j'aimerais quand même bien y aller.”

“J'aime le cours de biologie car j'aime les animaux.”

A quoi les élèves attribuent-ils leurs échecs et leurs réussites ?

Le sentiment d'incompétence acquise d'un élève et l'image négative qu'il a de lui-même constituent des freins importants à sa motivation. Ces attitudes se construisent à la suite d'échecs répétés. Aussi, pour éviter d'arriver à de telles situations, il est important de faire comprendre à l'élève que sa réussite ou son échec dépend avant tout de lui, de la qualité et de la quantité de ses efforts. Un élève en difficulté qui attribue ses résultats à des causes sur lesquelles il n'a, selon lui, pas de contrôle risque de se construire, petit à petit, une image négative de lui-même et de développer un sentiment d'incompétence acquise.

Voici comment les 22 élèves ont choisi, parmi une série de propositions, celles auxquelles ils attribuent leurs réussites (interro à laquelle on a eu au moins 7/10) et leurs échecs. Les résultats reprenant les réponses données pour les réussites sont indiqués dans le tableau suivant (les élèves ont fait plusieurs choix) :

1. J'ai fait des efforts.	16
2. Le prof a bien donné cours.	12
3. Les questions étaient faciles.	6
4. J'ai eu de la chance.	4
5. Je suis intelligent.	3
6. Nombre d'élèves ne faisant référence qu'à leurs seuls efforts.	5

Moins d'un quart des élèves attribuent leur réussite à leurs efforts et uniquement à ceux-ci. Les autres idées font intervenir des facteurs incontrôlables. Il ne va donc pas de soi que les efforts soient les principaux déterminants de la réussite pour un élève. Remarquons aussi que **plus d'un quart des élèves ne fait pas du tout référence à la cause « effort » pour expliquer leur réussite.**

Voici le même tableau pour les échecs :

1. Je n'ai pas assez travaillé.	19
2. Les questions étaient difficiles.	7
3. Le prof a mal donné cours.	6
4. Je n'ai pas eu de chance.	3
5. Je ne suis pas assez intelligent.	1
Nombre d'élèves ne faisant référence qu'à leurs seuls efforts.	10

Même si les chiffres sont plus encourageants, le manque de travail n'est cependant pas, pour plus de la moitié des élèves, la cause unique de leurs échecs. Des facteurs extérieurs apparaissent aussi.

On remarque enfin que les élèves ont plus souvent recours à la cause *effort* (et uniquement celle-là) lorsqu'il s'agit d'échec que lorsqu'il s'agit de réussite. Peut-être est-ce parce que les enseignants sont plus enclins à mettre en évidence le manque d'efforts des élèves en cas d'échec que de souligner ceux qui ont été réalisés dans le cadre d'une réussite ? Bref, un élève lit ou entend plus souvent «tu n'as pas assez travaillé» dans le cas d'un échec que «tu as bien travaillé» dans le cas d'une réussite.

Comment les élèves gèrent-ils leur travail à domicile ?

Pour beaucoup d'enseignants du premier degré, l'absence de motivation se traduit par le manque de travail à domicile. Or, s'il peut s'avérer pertinent de diagnostiquer un problème de quantité d'efforts chez les élèves, aussi faut-il investiguer celui de la qualité des efforts.

Quelques propos spontanés d'élèves sur leur travail à domicile sont particulièrement éclairant à cet égard. Ils mettent en évidence que ce qu'ils font c'est tout autant ne pas étudier suffisamment, qu'étudier inefficacement. :

«Quand j'ai une interro, devant mon cours je crois que j'ai tout compris mais à l'interrogation, c'est plus dur !!!»

«Quand j'ai un contrôle, je ne suis pas tranquille dans ma peau, je ne pense qu'au contrôle, même en dormant et je répète ce que j'ai en tête et des fois ça ne vient plus et ça m'ennuie. j'étudie et quand ça ne me revient plus, je reprends le cahier puis je le remets dans mon sac quand je l'ai dans la tête. Et quand le matin, je me réveille et ça vient, ça part.»

Certains soulignent l'utilité que les enseignants leur apprennent des **méthodes de travail** :

«Ma prof d'anglais de mon ancienne école m'a appris à étudier en cachant ma feuille mais pas cette année, ils ne nous ont rien appris. Et maintenant, j'écris même sur une feuille mais c'est moi tout seul qui l'ai décidé.»

«Depuis cette année je vais à l'école de devoirs. On m'a appris à retenir les choses importantes. Depuis cette année je comprends mieux.»

«Je peux dire que maintenant je sais mieux m'y prendre pour étudier. En méthode de travail français, la prof nous a appris différentes façons de faire pour étudier. Quand une méthode ne va pas, j'en essaie une autre.»

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
Florent.Chenu@ulg.ac.be

QUELLE PLACE LES EMOTIONS POSITIVES ET NEGATIVES OCCUPENT-ELLES DANS L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE ET DANS LE PROFIL MOTIVATIONNEL DES ELEVES ?

Sophie GOVAERTS et Jacques GREGOIRE
UCL

Questions de recherche

Depuis plusieurs années, praticiens et chercheurs du domaine de l'éducation soulignent l'importance de s'intéresser, à côté des facteurs cognitifs, aux facteurs motivationnels et émotionnels pour comprendre les différences interindividuelles dans l'apprentissage.

Les liens qu'entretiennent les variables motivationnelles et émotionnelles ont cependant encore peu été explorés. Jusqu'à présent, les études réalisées dans le domaine des émotions ne s'intéressaient souvent qu'aux émotions négatives en tant qu'éléments parasites de l'apprentissage. Le courant de recherche le plus répandu étudiait la question du stress et de l'anxiété dans les apprentissages en tant qu'émotions délétères sur les performances académiques (ZEIDNER, [1998], HEMBREE, [1988]). Il nous semble important de rétablir une place aux émotions positives dans l'apprentissage et de tenir compte dans les recherches de l'ensemble de la palette émotionnelle (e.a. PEKRUN, GOETZ, TITZ & PERRY, [2002], SCHUTZ & DAVIS, [2000]) C'est dans ce cadre que s'inscrit la recherche que nous avons menée. Nous nous sommes intéressés à une situation d'apprentissage bien précise : celle de préparation à l'examen dans le cadre du cours de mathématiques. Comportant des enjeux importants pour les étudiants, cette situation est susceptible de susciter une large palette d'émotions (LAZARUS & FOLKMAN, [1988]).

Dans cette étude, nous avons étudié le lien entre le profil motivationnel de l'élève quand il prépare l'examen de mathématiques et les émotions qu'il rapporte à ce moment précis. Plusieurs recherches récentes ont montré que certaines variables motivationnelles contribuaient à déterminer le type d'émotions vécues par l'élève (LINNENBRINK & PINTRICH, [2002], SCHUTZ & DAVIS, [2000]). Deux variables motivationnelles ont retenu plus précisément notre attention : le sentiment de compétence de l'étudiant et le type de buts qu'il poursuit (but d'apprentissage, de performance-compétition, de performance-image, évitement du travail).

Nous avons tenté de répondre aux questions de recherche suivantes :

- quelles sont les émotions qui sont rapportées en situation de préparation d'un examen de mathématiques ?
- quelles différences interindividuelles observe-t-on au niveau émotionnel en fonction des variables sexe, année scolaire et nombre d'heures de mathématiques par semaine ?
- quels sont les liens entre le sentiment de compétence/le type de but que poursuit l'élève et les émotions rapportées par ce dernier ?
- quels sont les liens entre les émotions rapportées par l'élève en situation de préparation d'un examen de mathématiques et sa performance à cet examen ?

Méthode

Notre échantillon était constitué d'élèves provenant de 6 établissements scolaires différents dispensant l'enseignement de type général, situés dans le Brabant Wallon et dans le Hainaut. Dans chaque établissement, une classe de quatrième, une de cinquième et une de sixième secondaire ont participé à l'étude, représentant un total de 383 élèves.

La moyenne d'âge était de 16,8 ans. La répartition des filles (46 %) et des garçons (54 %) était relativement équilibrée.

La recherche s'est déroulée par questionnaire, durant une heure de cours, à quelques jours de l'examen de mathématiques de juin 2003, donc dans la phase de préparation de ce dernier.

Les variables motivationnelles et émotionnelles ont été mesurées sur des échelles de LIKERT à 7 niveaux spécialement construites pour les besoins de l'étude. Ces échelles ont toutes été prétestées sur un échantillon de 188 élèves. Six émotions académiques différentes ont été mesurées : l'espoir, le plaisir, la fierté, l'anxiété, la frustration et la honte.

Résultats

Quelles sont les émotions qui sont rapportées en situation de préparation d'un examen de mathématiques ?

De manière générale, on constate que les 6 émotions étudiées sont rapportées par les élèves en situation de préparation d'examen de mathématiques. Par ailleurs, on constate que les deux émotions présentant les moyennes les plus élevées sont respectivement l'espoir ($\underline{M}=4.34$ sur une échelle à 7 points) et la fierté ($\underline{M}=3.95$), deux émotions à valence positive. Viennent ensuite les émotions d'anxiété ($\underline{M}=3.67$), de frustration ($\underline{M}=3.45$), de honte ($\underline{M}=3.21$) et de plaisir ($\underline{M}=3.05$).

Quelles différences interindividuelles observe-t-on au niveau émotionnel en fonction des variables sexe, année scolaire et nombre d'heures de mathématiques par semaine ?

On peut relever des différences significatives entre les filles et les garçons au niveau de plusieurs émotions, les filles rapportant davantage d'émotions à valence négative et les garçons davantage d'émotions à valence positive. Une évolution des émotions au cours de la scolarité secondaire est également constatée, cette évolution n'est pas la même en fonction du nombre d'heures de mathématiques choisi par les élèves dans leur programme.

Quels sont les liens entre le sentiment de compétence / le type de but que poursuit l'élève et les émotions rapportées par ce dernier ?

De manière très claire, les élèves ayant un sentiment de compétence élevé rapportent davantage d'émotions à valence positive que ceux ayant un sentiment de compétence faible.

Les résultats observés quant aux types de buts poursuivis par l'étudiant permettent d'associer une émotion précise à chaque type de but. Les étudiants présentant des buts d'apprentissage en préparant leur examen rapportent avant tout du plaisir à préparer cet examen, ceux témoignant de buts de performance-compétition rapportent de la fierté, ceux présentant des buts de performance-image ressentent avant tout de la honte. Enfin, les étudiants évitant de s'engager dans la préparation de l'examen rapportent très peu d'émotions, qu'elles soient positives ou négatives.

Quels sont les liens entre les émotions rapportées par l'élève en situation de préparation d'un examen de mathématiques et sa performance à cet examen ?

Les corrélations dégagées entre les émotions rapportées en phase de préparation d'examen et la performance à cet examen témoignent d'une association positive des émotions plaisir et fierté avec la performance et d'une association négative des émotions anxiété et frustration avec la performance.

Ces résultats plaident en faveur d'une reconnaissance du rôle des émotions, tant positives que négatives, dans l'apprentissage. En effet, même en situation de préparation d'examen, certains élèves rapportent un vécu d'émotions positives, associé à une meilleure performance à l'examen. Les différents profils motivationnels des étudiants (analysés ici en terme de sentiment de compétence et de types de buts poursuivis) semblent associés à un vécu émotionnel spécifique, lui-même relié à un profil de performance particulier. D'autres études (GOVAERTS & GRÉGOIRE, en préparation) sont entreprises dans ce cadre pour approfondir nos connaissances de l'articulation des facteurs motivationnels et émotionnels dans l'apprentissage. Les premiers résultats nous portent à croire que l'effet positif de certains facteurs de motivation sur la performance scolaire, largement documenté dans la littérature, s'explique avant tout par le vécu d'émotions académiques positives associées à ces facteurs de motivation.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
sophie.govaerts@psp.ucl.ac.be

QUELLE(S) CONCEPTION(S) DE LA MOTIVATION DANS LE SILLAGE DU DECRET «MISSIONS» ? LE CAS DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS

Jean-Louis DUFAYS et Silvia LUCCHINI
CEDILL
UCL

Motivation et identité : mise au point conceptuelle

A la suite de R. VIAU, [1994], nous définissons la motivation comme un système d'interactions entre les perceptions que chaque élève développe au sujet des activités proposées, de leurs capacités à les réaliser et du contrôle de la réussite et des causes d'un échec éventuel. Dans cette théorie, la «valeur» est conçue comme utilité et but. Buts sociaux, c'est-à-dire d'intégration dans un groupe, et buts scolaires, c'est-à-dire de projection dans le futur, à court, moyen et long terme. L'aspect «communautaire» à l'origine de la formation des buts sociaux et scolaires est explicité par des théories plus cliniques de la motivation (DELANNOY, [1997]), selon lesquelles la perception de la valeur positive d'une activité est produite par l'attrait que des adultes admirés et estimés par l'enfant exercent sur lui. C'est par le désir mimétique et le désir d'estime que l'enfant apprend à vouloir ce que l'adulte veut.

- Un certain nombre de théories psychosociales, comme celles reprises et développées par A. MANÇO [1998], définissent l'identité dans des termes analogues. Dans ces conceptions, l'identité prend deux dimensions : le partage des valeurs d'une communauté et la formulation de projets à l'intérieur de celles-ci. Ce qui nous pousse à envisager la motivation en partie comme l'une des manifestations de l'identité psychosociale.

Dans cette perspective, ce sont les élèves issus de milieux immigrés défavorisés qui sont les plus « à risque motivationnel » en contexte scolaire, puisque leurs familles n'envisagent pas toujours le savoir scolaire parmi les valeurs à promouvoir (LAHIRE [1993]). La motivation scolaire ne peut émerger que si le jeune trouve dans une autre communauté, avec laquelle il noue des liens d'acceptation réciproque, ces valeurs et projets qui incluent le savoir scolaire. Pour cela, il ne peut être mis en situation de devoir choisir entre deux communautés. Autant la communauté d'origine doit permettre que des valeurs et des projets mûrissent dans la communauté d'accueil, autant la communauté d'accueil ne peut placer une frontière nette avec le milieu familial des enfants (MANÇO [1998], 11).

L'une des manières de concilier des appartenances multiples et de les articuler à la notion de projet personnel en relation avec le savoir scolaire est d'intégrer appartenances et projets dans une histoire qui puisse expliquer la transition entre une communauté et une autre du point de vue des valeurs et des projets. Il s'agit, en quelque sorte, de passer d'une identité-appartenance à une identité narrative (GILBERT, [2001]).

La communauté dans laquelle les jeunes peuvent construire les valeurs et les projets qui incluent un rapport positif au savoir ne peut être que la communauté scolaire, puisqu'il s'agit bien souvent du seul lieu où les enfants rencontrent la communauté d'accueil. Celle-ci est définie par des missions, qui figurent dans les programmes scolaires.

Selon une analyse discursive de type thématique, nous avons examiné les programmes du cours de français, contrastés selon les filières de l'enseignement secondaire, afin de voir quelles valeurs ils

véhiculent et quels projets ils proposent aux élèves pour les motiver aux apprentissages scolaires. Dans la lignée des choix énoncés ci-dessous, notre analyse thématique s'est basée sur les questions suivantes :

- les valeurs que nous pouvons déceler dans les programmes relèvent-elles de communautés, de milieux d'appartenance différents ?
- les projets qui apparaissent en filigrane font-ils référence à une histoire qui puisse donner un sens au changement ?

Nous avons comparé sur cette base deux générations de programmes de l'enseignement secondaire, ceux qui précèdent le décret «Missions» de 1997 et ceux qui lui font suite, en nous limitant aux programmes des deux principaux réseaux, celui de la Communauté et le réseau catholique.

Les programmes d'hier [1980-1996]

Dans le 3^e degré de transition de l'enseignement catholique, le dernier programme antérieur au décret «Missions» remonte à 1980. Ce texte frappe aujourd'hui encore par la modernité de ses propos sur les valeurs liées aux différents publics de l'école. On y trouve en effet un plaidoyer pour «le respect des différences», qui se réfère avec précision à la pensée de Lévi-Strauss et invitait les professeurs à diversifier les parcours «de chaque classe, voire de chaque élève», en évitant «à tout prix de modeler le futur sur les insuffisances du présent» (p. 14). La notion de «parcours» fondé sur des projets négociés avec les élèves était fondamentale dans ce texte, qui offrait ainsi sans conteste un cadre pédagogique favorable au développement de l'identité narrative des élèves. En revanche, le discours sur la littérature laissait peu de place explicite à la reconnaissance des valeurs liées aux communautés d'origine des élèves.

Les autres programmes antérieurs au décret «Missions» datent de 1991 à 1996, mais, lorsqu'on considère le discours qu'ils tiennent sur les valeurs identitaires et sur les projets pédagogiques, ils semblent nettement en retrait par rapport au texte de 1980. Ainsi, dans le programme catholique pour l'enseignement professionnel daté de 1992, il n'y a pas un mot sur les différences culturelles ni a fortiori sur la manière de les gérer. Les programmes catholiques destinés aux 1^{er} et 2^{ème} degrés de l'enseignement général, qui datent de 1994 et 1996, sont un peu plus explicites puisqu'ils invitent les professeurs à faire «participer activement» leurs élèves «à la "mosaïque culturelle" contemporaine en constante évolution» (1^{er} degré, p.4). Mais on chercherait vainement dans tous ces textes des allusions aux notions d'interculturalité, d'identité ou de communauté culturelle. La situation n'était pas différente dans les programmes du réseau de la Communauté française : tant dans le texte de 1991 relatif au 2^{ème} degré de transition que dans celui de 1993 relatif au 3^e degré, la seule culture évoquée est la culture occidentale, voire européenne.

Le décret «Missions» [1997] et les programmes d'aujourd'hui [1999-2002]

Le thème de la reconnaissance des identités culturelles et de leur mise en tension dynamique acquiert une place significative dans le décret de 1997 sur les missions de l'école. L'article 9 de ce décret affirme en effet clairement qu'il s'agit désormais d'adapter les projets pédagogiques «à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social». La réalité des classes multiculturelles assigne donc aux professeurs un nouvel objectif : celui de favoriser la

reconnaissance des identités culturelles différentes et de veiller à faire dialoguer les cultures au service du développement du lien social.

Les thèmes de l'identité et de la différence culturelle reviendront ensuite dans les programmes ultérieurs au décret, mais de manière très variable selon les réseaux, les filières et les degrés.

Le référentiel inter-réseaux définissant les compétences terminales en français pour l'enseignement qualifiant (1999) plaide pour que l'on ouvre les élèves à «la diversité sociale et culturelle», mais l'interrogation sur les différences culturelles y est formulée dans des termes très généraux, qui n'adressent aucun message spécifique au professeur de français à propos des jeunes de milieu populaire ou issus de l'immigration.

L'autre référentiel, relatif aux Humanités générales et technologiques, est plus explicite. Dès son introduction, il invite à envisager la langue et la culture non pas «pour elles-mêmes, d'une manière contraignante et exclusive, mais au contraire [...] dans leur diversité, leur souplesse, leur devenir, leur utilité, leur inventivité, et ainsi être mises à la disposition des élèves qui en feront un usage en vue de projets personnels et collectifs» (p. 8). Par ailleurs, lorsqu'il est question des références culturelles à faire acquérir, la littérature de l'immigration est explicitement nommée et présentée sur un pied d'égalité avec les littératures des peuples d'Europe (p. 19).

Un an plus tard, on trouve un écho de cette ouverture dans le programme du réseau de la Communauté pour les 2^{ème} et 3^{ème} degrés de transition, qui souligne qu'une des quatre finalités de l'enseignement/apprentissage de la littérature est d'ouvrir à la diversité sociale et culturelle (p. 33), et qui invite les professeurs à opérer un «rapprochement de cultures» et à sensibiliser au concept d'interculturalité (p. 34). Cependant, alors qu'il réserve une longue section à la littérature belge, ce texte ne propose aucune lecture et aucun travail spécifiques centrés sur la littérature de l'immigration : celle-ci reste traitée comme une littérature de seconde zone, relevant des «autres cultures». Les programmes du même réseau destinés à l'enseignement de qualification, qui datent de 2002, n'en disent pas davantage.

Il en va tout autrement dans les quatre programmes (destinés aux différentes filières et degrés) qu'a publiés la fédération de l'enseignement catholique entre 2000 et 2002 : ceux-ci intègrent deux à trois pages intitulées «Le programme en contexte multiculturel et multilingue», qui proposent des démarches concrètes pour faciliter l'épanouissement des élèves issus de l'immigration, mais aussi, plus largement, «de ceux qui, pour diverses raisons, se sentent "en terre étrangère" à l'école» (2^e degré, p.16) :

«En contexte multiculturel, il y a lieu, pour le professeur et les élèves, de développer une pédagogie de l'écoute de soi et de l'autre. S'efforcer d'être attentif aux étonnements et aux décalages culturels, mettre à plat les représentations souvent différentes qui s'expriment sont des attitudes dont les effets sont bénéfiques : l'enseignant prend conscience de la difficulté et peut en tenir compte; l'élève identifie et exprime les termes de son malaise, est reconnu dans ce qu'il vit et est invité à envisager positivement les changements qu'il mettra en œuvre pour réduire la tension.»

Conclusion

Au travers de cette analyse thématique des programmes, il nous semble qu'une évolution nette se dessine et aboutit à la prise en compte d'éléments identitaires propres aux élèves issus de l'immigration ou appartenant à des cultures différentes de celle de l'école. Cependant, même dans les derniers textes, ces éléments identitaires sont présentés comme des sources de difficultés et de

malaise, signe que l'identité n'est envisagée qu'en tant qu'appartenance à des communautés contradictoires et en tension.

L'étape supplémentaire à franchir pourrait donc être celle de la mise à distance et de l'élaboration dans un discours des différentes histoires personnelles et collectives. Ce serait le passage d'une «identité-appartenance» à une «identité-narration», qui correspondrait au passage de communautés disjointes et parfois en opposition à une «communauté discursive» (BERNIE, [2002]) cohérente. C'est dans cette communauté discursive que peuvent s'élaborer des valeurs communes et des projets, dans lesquels, à son tour, s'enracinera la motivation et donc le plaisir durable.

Bibliographie

BERNIÉ, J-P., [2002]

L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de “communauté discursive” : un apport à la didactique comparée ?, in Revue française de pédagogie.

DELANNOY, C., [1997]

La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre. Paris, Hachette Education.

GILBERT, M., [2001]

L'identité narrative. Genève, Labor et Fides.

LAHIRE, B., [1993]

Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

MANÇO, A., [1998]

Valeurs et projets des jeunes issus de l'immigration. Paris-Montréal, L'Harmattan.

VIAU, R., [1994]

La motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
dufays@rom.ucl.ac.be

COMMENT IMPLIQUER LE JEUNE DANS SON PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ? LE RÔLE DE L'ORIENTATION

Sandrine BIEMAR, Sophie BRASSEUR et Marie-Paule O'FLYNN

DET

FUNDP

Nathalie FRANCOIS

Service de didactique général

ULg

Dans le cadre d'une recherche subsidiée par la Communauté française et menée en collaboration avec le Département Education et Technologie des FUNDP et avec le service de didactique générale de l'ULg, nous nous sommes penchés sur le thème de l'orientation. Cette problématique a guidé notre travail de recherche-action-formation durant deux années.

Les questions qui ont guidé nos travaux rejoignent les préoccupations de l'atelier centré sur «Le plaisir d'apprendre : comment le promouvoir et comment l'observer ?». Les actions menées sur le terrain ainsi que les observations et analyses réalisées apportent des éléments de réponse au questionnement suivant : «Comment rendre les jeunes plus conscients de l'importance de leur rôle sur leur propre processus d'apprentissage ?»

La problématique

Tout au long de l'enseignement secondaire, les moments de choix d'options, de choix de filières d'enseignement, de sections et enfin, d'études supérieures suscitent chez les jeunes de grands questionnements : *que choisir ? Quelles sont les possibilités offertes ? Ne vais-je pas me fermer des portes pour plus tard ? Serais-je capable de réussir si je m'engage dans cette voie ? Ne vais-je pas changer d'avis en cours de route ?*

Le moment du choix est difficile à vivre pour beaucoup de jeunes. En conséquence, certains tentent de le différer en s'engageant dans les filières les plus ouvertes possibles, en se laissant mener au gré des résultats scolaires ou en décidant de prendre une année sabbatique : une année à l'étranger ou une année redoublée. D'autres se mettent à la croisée des désirs des autres : parents, enseignants, copains. Ils suivent les avis qui leur sont donnés sans se questionner par rapport à ce qu'ils désirent et sur ce qu'ils sont réellement. D'autres encore, pour des raisons sociales, culturelles ou psychologiques, n'arrivent pas à se projeter dans un avenir incertain et obscur. On voit également des jeunes construire des projets irréalistes, pour être «en règle» avec ce qui leur est demandé et qui, au fil des années, prennent conscience qu'ils font fausse route. En définitive, ils sont démunis face à la réalité qui est devenue la leur, un peu malgré eux.

A l'heure actuelle, l'école tente de «travailler» avec les outils dont elle dispose pour guider les jeunes. Mais force est de constater que le mot «orientation» masque très souvent des procédures de répartition d'élèves dans les différentes filières de formation.

En définitive, ces jeunes ne semblent pas être acteurs de leur orientation. Ils sont démunis pour prendre une décision : ils ne connaissent pas le champ des possibilités offertes et ils ne savent pas quelles informations prendre en compte pour choisir. Ils ne disposent pas des moyens nécessaires pour se fixer des buts et pour les réaliser dans le contexte de leur devenir. Il semble donc qu'ils

n'ont pas su développer une maturité vocationnelle suffisante pour choisir et prendre en main leur avenir (PELLETIER & MARQUIS, [1985]).

La recherche

L'objectif de la recherche-action-formation entamée par nos équipes en septembre 2001 était de comprendre le processus d'orientation en vigueur dans les écoles et de proposer des pistes d'actions les plus adéquates possibles pour développer des pratiques d'aide à l'orientation.

Pour ce faire, nous avons procédé en deux temps. La première année de recherche a été consacrée à une microphotographie des pratiques existantes. La deuxième année s'est centrée sur l'accompagnement à la construction et à la mise en œuvre de dispositifs d'aide à l'orientation dans les écoles.

Trois grands champs d'action

Quarante-deux jeunes, 25 enseignants et des agents PMS issus de 9 centres ont ainsi été rencontrés. Les résultats des entretiens nous ont permis de relever trois lieux où des actions d'aide à l'orientation seraient envisageables et même, souhaitables.

En effet, les enseignants ne perçoivent pas bien ce qu'est leur rôle dans l'aide à l'orientation des jeunes. Ils se sentent démunis, méconnaissent le processus de décision, les possibilités de formation offertes aux jeunes et les réalités du monde du travail. Les conseils de classe et de guidance, institutionnalisés comme lieux d'orientation, ne sont pas vécus comme tels. Ils rassemblent bien souvent des acteurs qui se sentent démunis, manquent de vision commune vis-à-vis des élèves et de ce que recouvre toute décision d'orientation. Les jeunes, quant à eux, méconnaissent leurs compétences et leurs intérêts. Ils n'utilisent pas les informations qui sont mises à leur disposition, que ce soit les résultats des évaluations, les remarques fournies par les conseils de classe ou encore, les apprentissages réalisés lors des cours.

C'est sur base de ces constats que les accompagnements des équipes d'enseignants issus du premier degré de l'enseignement secondaire ont été amorcés. De même, cinq axes prioritaires ont cadré le développement et la construction des dispositifs d'aide à l'orientation :

- s'entendre sur les notions de projet et d'évaluation;
- choisir ensemble des lieux d'actions;
- reconnaître et valoriser le rôle des différents acteurs;
- impliquer le jeune et donner du sens aux apprentissages;
- informer et s'informer sur le champ des possibles au sein de l'environnement scolaire et professionnel.

Des actions, des dispositifs...

Le travail d'accompagnement réalisé lors de la seconde année de recherche a permis d'ébaucher, de développer ou de mettre en œuvre 5 dispositifs centrés sur l'aide à l'orientation du jeune. Trois d'entre eux concernent plus particulièrement l'élève :

- un portfolio centré sur la compétence «écrire en langue maternelle»;
- la création d'une charte de vie;
- une approche novatrice de la gestion des remédiations au premier degré.

Après analyse, on observe que ces dispositifs, sans être forcément novateurs, ont comme particularités de replacer l'élève au centre de ses apprentissages et de lui redonner prise sur ceux-ci. En effet, les feed-back évaluatifs sur lesquels se fondent ces dispositifs donnent la possibilité au jeune de se connaître en tant qu'apprenant, d'une part, et le guident dans la prise en charge de ses apprentissages, d'autre part.

Bibliographie

BIEMAR, S., BRASSEUR, S., FRANCOIS, N., O'FLYNN, M-P., [2003]

Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école, Rapport final de la seconde année de recherche.

Ces dispositifs ainsi que l'ensemble des analyses issues de la recherche sont disponibles à l'adresse suivante :
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/097/rapportfinal_2003.pdf

Ou pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
s.biemar@fundp.ac.be

S'ENGAGER DANS LA LECTURE : UN INVESTISSEMENT AU SERVICE DES COMPETENCES

Dominique LAFONTAINE
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Contexte

En 2000, le Programme pour le Suivi des Acquis (PISA) de L'OCDE a évalué le degré de littératie chez les jeunes de 15 ans dans 32 pays. Dans ce contexte, le concept de littératie recouvre deux aspects:

- une facette cognitive qui correspond aux savoirs et compétences en lecture. Les résultats pour cette facette ont été développés dans le premier rapport international publié par L'OCDE [2001];
- une facette non cognitive : le concept désigne aussi l'engagement dans la lecture (les pratiques de lecture, les attitudes, la motivation, l'intérêt pour la lecture). Ces résultats ont été développés dans le rapport *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre* [2003].

La présente communication donne un aperçu des chapitres de ce rapport²⁸ qui explorent les liens entre l'engagement et les performances en lecture dans les différents pays participants.

Questions de recherche

Trois ensembles de questions dans PISA portent sur le concept d'engagement :

- le temps de lecture : combien de temps les jeunes consacrent-ils à la lecture pour le plaisir ?
- la diversité et le type de lectures : on a demandé aux étudiants d'indiquer à quelle fréquence ils lisent différents types d'écrits;
- l'intérêt et les attitudes envers la lecture : les étudiants devaient marquer leur degré d'accord avec 9 énoncés relatifs à la lecture (par exemple : je ne lis que si j'y suis obligé, la lecture est un de mes passe-temps favoris, je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin...).

Méthodologie

Des analyses ont été menées pour :

- identifier des profils de lecture (quels types de matériel écrit les jeunes lisent-ils ?);
- mesurer le niveau d'engagement dans la lecture dans les différents pays;
- explorer les relations entre d'une part les profils de lecture et l'engagement, d'autre part les performances en lecture et les caractéristiques socio-culturelles des élèves (sexe, milieu socio-économique et degré d'accès à l'écrit).

²⁸ Pour plus de détails, voir Kirsch, de Jong, Lafontaine, Mc Queen, Mendelovits & Monseur [2003].

Principaux résultats

Les journaux et les revues sont les types d'écrits le plus fréquemment lus par les jeunes de 15 ans : 76 % d'entre eux lisent des journaux une fois par mois ou plus, et 84 % lisent aussi régulièrement des magazines. Viennent ensuite les livres de fiction (romans, nouvelles, récits) (47 %), les bandes dessinées (43 %) puis les livres de documentation (37 %) (NB il s'agit là des valeurs moyennes pour L'OCDE).

Par rapport à ces moyennes, la Communauté française présente deux particularités culturelles :

- les jeunes déclarent lire plus de bandes dessinées chez nous que dans la moyenne des autres pays de L'OCDE (50 % en lisent une fois par mois ou plus);
- les jeunes lisent particulièrement peu la presse écrite : avec 50 % seulement de jeunes déclarant lire un journal une fois par mois ou plus, la Communauté française vient largement en queue de peloton pour ce type d'écrit.

L'intérêt que portent les jeunes à tel ou tel type d'écrit varie nettement selon le sexe. garçons et filles privilégient les magazines, les journaux. Mais les garçons lisent davantage de bandes dessinées et de documentaires que les filles, dont l'intérêt pour les ouvrages de fiction est sensiblement plus marqué (36 % des garçons en lisent au moins une fois par mois, contre 46 % des filles).

Parmi les pays dont les jeunes de 15 ans sont les plus performants en lecture, on note, sans surprise, que les élèves y lisent plus régulièrement, et dans tous les pays, les élèves qui lisent plus souvent sont en général de meilleurs lecteurs. Mais il n'existe pas une voie unique qui conduise vers l'excellence. En Finlande, pays le mieux classé dans l'enquête PISA, les élèves lisent peu d'ouvrages de fiction, mais ils lisent très régulièrement des journaux et des bandes dessinées. Il en va en partie de même chez nous. Les élèves qui lisent essentiellement des ouvrages de fiction n'ont pas de meilleures performances que ceux qui lisent régulièrement des bandes dessinées et un peu de fiction et d'ouvrages documentaires. Il y a là un enseignement essentiel pour la pédagogie de la lecture et l'action culturelle : il existe bien de nos jours différentes façons de se réaliser comme lecteur et s'enfermer dans une vision qui fait du livre de fiction (de la littérature) le seul modèle ou le seul idéal risque de conduire à négliger des voies alternatives de développement de la littératie²⁹, en particulier pour les jeunes de sexe masculin.

PISA met en évidence que l'engagement dans la lecture a une importance considérable.

Au niveau international, l'engagement est la variable qui a l'impact le plus fort sur les performances en lecture, juste après l'année d'études fréquentée et l'origine ethnique de l'élève (origine immigrée ou non).

C'est la seule variable changeable³⁰ qui ait un impact significatif.

Toutes proportions gardées, l'engagement dans la lecture est un déterminant bien plus puissant que l'origine sociale de l'élève.

L'engagement et les compétences en lecture se renforcent mutuellement (GUTHRIE & WIEGFELD, [2000], STANOVICH, [1986]).

²⁹ La «littératie» englobe à la fois des capacités de lecture et d'écriture et se définit plus généralement comme un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer ses connaissances par le canal de l'écrit. Le concept de «littératie» recouvre des aspects cognitifs (compétences, démarches, habiletés, stratégies...) et non cognitifs (attitudes, motivation, intérêt envers l'écrit...).

³⁰ En pédagogie, on distingue les variables «changeables», sur lesquelles on peut agir, ou que l'on peut modifier, de celles qui ne le sont pas (le sexe de l'élève, son milieu d'origine...).

Les meilleurs lecteurs sont plus engagés dans la lecture et, de ce fait, acquièrent davantage de compétences et de savoir faire en lecture.

Les élèves qui lisent moins volontiers, en revanche, ont tendance à trouver le matériel de lecture trop difficile, développent des attitudes négatives envers l'écrit et ont donc moins d'occasions de développer des stratégies efficaces de compréhension en lecture.

Implications pratiques pour l'enseignement de la lecture

L'amélioration des compétences en lecture passe par un meilleur engagement dans la lecture.

Apprendre aux élèves des stratégies de lecture sans réussir à les engager vraiment dans la lecture ne suffit pas.

On peut tenter d'illustrer cela en revenant sur les différences entre les garçons et les filles. Les uns et les autres ont dû bénéficier d'à peu près les mêmes occasions d'apprendre des stratégies de lecture. Or, la différence de performances en fonction du sexe est d'un tiers d'écart type. Pourquoi ? Quel rôle l'engagement joue-t-il à cet égard ? Quand, par des techniques statistiques appropriées, on tient sous contrôle le degré d'engagement de l'élève afin d'examiner l'effet net de l'appartenance sexuelle, l'écart entre garçons et filles se réduit considérablement (il n'est plus que de 12 points de score, soit un tiers de la différence initiale). Le fossé garçons-filles tient donc moins à leur appartenance sexuelle qu'à leur différence d'engagement... L'engagement joue donc un rôle crucial.

Des dispositifs comme les cercles de lecture, qui travaillent en même temps les compétences du lecteur tout en renforçant sa motivation via les interactions sociales paraissent les mieux adaptés pour relever le double défi : améliorer les compétences et impliquer davantage les jeunes dans des activités de lecture quelles qu'elles soient.

Bibliographie

GUTHRIE, J. & WIGFIELD, A., [2000]

Engagement and motivation in reading. In. KAMIL, M-L., MOSENTHAL P-B, Pearson P-D. & Barr, R., Ed., *Handbook of reading research. Vol III*. LEA, 403-425.

KIRSCH, I., DE JONG, J., LAFONTAINE, D., MC QUEEN, J., MENDELOVITS, J. & MONSEUR, C., [2003]

La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Paris, OCDE.

ORGANISATION POUR LE DÉVELOPPEMENT ET LA COOPÉRATION ÉCONOMIQUES [2001]

Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA [2000]. Paris: OCDE.

STANOVICH, K. [1986]

Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

dlafontaine@ulg.ac.be

LA MOTIVATION SCOLAIRE : EVOLUTION AU COURS DU PRIMAIRE ET PISTES D'INTERVENTION

Thierry HUART

Service de Pédagogie Expérimentale

ULg

Introduction

La motivation scolaire est sans doute l'un des plus importants déterminants des performances scolaires. BLOOM [1979] estime que les caractéristiques affectives de départ peuvent expliquer jusqu'à un quart des différences individuelles de rendement. Cette importance justifie pleinement l'étude de la motivation scolaire et de ses déterminants.

Dans une première section, nous définirons le concept de motivation scolaire et ses multiples facettes. Nous y exposerons également la façon dont interagissent toutes ces composantes, formant ainsi la «dynamique motivationnelle». Dans un second temps, nous rapporterons nos conclusions concernant l'évolution de la motivation scolaire observée sur un échantillon de 387 enfants, du début à la fin du primaire.

La motivation scolaire : définition et dynamique

Le concept de motivation scolaire se décline en de multiples composantes. Selon VIAU, [1997], «La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but» (p. 7). L'engagement dans la tâche, la persévérance et la performance (atteinte du but) sont considérés par VIAU comme étant des indicateurs de la motivation. A la source de la motivation (ses déterminants), on trouve les perceptions que l'élève a de lui-même et de la tâche : nous retiendrons ici la perception de ses compétences, la perception de la valeur des tâches scolaires et les buts poursuivis par l'apprenant, la perception de la contrôlabilité qu'a l'apprenant sur les tâches scolaires, et enfin la perception des finalités de l'évaluation. Nous allons détailler un à un ces déterminants avant de donner une représentation de la dynamique motivationnelle, c'est-à-dire des liens qu'entretiennent ces déterminants et indicateurs entre eux.

La **perception de ses compétences** est sans nul doute le plus important des facteurs motivationnels (BANDURA, [2003]). En effet, on réalise que, pour se lancer dans l'exécution d'une tâche, la première des choses est de se sentir capable de la mener à son terme. Il ne suffit pas de se sentir compétent dans une tâche pour s'engager à la réaliser. On doit également être convaincu de son **utilité**, pour soi-même ou pour une autre personne. Autrement dit, intervient une interrogation du type: pourquoi m'engagerais-je dans cette tâche? On conçoit facilement que le but poursuivi intervient ici. L'utilité perçue de l'école et les buts qui y sont poursuivis sont en effet deux aspects intimement liés, puisque ce sont les buts qui donnent à un projet son utilité. Les enfants convaincus de l'utilité de l'école tendent à s'engager plus ardemment dans les tâches qui leur sont assignées, et à se fixer des objectifs dans leur scolarité. Mais la nature de ces **buts** doit être étudiée avec attention, car elle peut avoir des conséquences positives mais aussi négatives sur le parcours scolaire. Une distinction importante est celle opérée par DWECK [1989] entre buts

d'apprentissage et buts de performance. Les premiers sont ceux poursuivis par un apprenant qui juge de la valeur d'une activité en fonction des nouvelles connaissances qu'elle lui permettra d'acquérir. Quant aux buts de performance, ils se caractérisent par la poursuite d'objectifs de reconnaissance sociale; obtenir de bonnes notes pour plaire à l'enseignant, obtenir un prix, etc... La recherche a souvent mis en évidence la relation entre la poursuite de buts d'apprentissage et un profil motivationnel plus adapté aux apprentissages scolaires, en primaire (DWECK, [1986]) comme au secondaire (ANDERMAN & MAEHR, [1994], RYAN, HICKS, & MIDGLEY, [1997]). Ce lien est notamment dû au fait que la poursuite de buts de performance va souvent de pair avec une volonté à éviter les jugements négatifs. En conséquence, ces enfants n'osent pas demander de l'aide lorsqu'ils en ressentent le besoin, de peur de paraître incompetents. Enfin, un autre déterminant important est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et sur les conséquences d'une activité qu'on lui propose de réaliser. Ce sentiment de contrôle est déterminé par les **attributions** qui sont réalisées par l'apprenant à propos de ses résultats scolaires (WEINER, [1985]) : un élève qui attribue ses échecs à des causes contrôlables (efforts déployés, façons de s'y prendre pour étudier, ..) aura un meilleur sentiment de contrôle que s'il les attribue à des causes non contrôlables (malchance, mauvaise humeur de l'enseignant, ...). L'analyse de ses échecs et de ses succès est donc une variable clef dans la dynamique motivationnelle : elle peut en ouvrir les portes pour y entrer, mais aussi pour en sortir... D'une part, l'action pédagogique se doit donc d'accompagner les élèves dans leurs échecs, en analysant les erreurs commises pour y remédier. On conçoit que l'évaluation formative peut ici jouer un rôle majeur. D'autre part, il s'agit également d'assurer le suivi d'un élève qui réussit une tâche, afin qu'il n'attribue pas son succès à des facteurs non contrôlables, mais qu'au contraire il se l'approprie. C'est ici qu'intervient la **perception des finalités de l'évaluation**. Ce concept est bidimensionnel, à l'image des buts poursuivis. D'une part, l'élève peut considérer que l'évaluation est une épreuve au terme de laquelle ses compétences seront stigmatisées à travers les points qu'il obtiendra: on parle d'évaluation centrée sur les performances. D'autre part, il peut au contraire percevoir l'évaluation comme une étape de son apprentissage, en ce sens qu'elle pourra lui fournir des indications sur les aspects qu'il doit encore travailler: l'erreur n'est pas sanctionnante, mais est source de progrès (évaluation centrée sur les apprentissages).

Nous représentons en figure 1 notre conception de la dynamique motivationnelle. Au départ intervient probablement l'**utilité perçue** de l'école. Une fois cette utilité acquise aux yeux de l'élève, sa concrétisation réside dans les **buts** qu'il va se donner pour répondre à cette utilité ressentie: il poursuivra des buts de performance et/ou des buts d'apprentissage. Ces buts sont aussi en partie déterminés par la **perception des finalités de l'évaluation**. Dans le cas extrême où l'élève voit l'évaluation comme un processus ultime d'une séquence d'apprentissage, un bilan le sanctifiant en cas de réussite ou, plus grave, le sanctionnant en cas d'échec en l'étiquetant comme mauvais élève, il adoptera en masse des buts de performances. L'erreur est échec et gravissime, ce qui a pour conséquence d'augmenter son **anxiété en situation d'évaluation**. Cette anxiété peut l'entraîner dans une spirale de l'échec, en parasitant sa concentration lors de ces évaluations. Par contre, l'élève qui perçoit l'évaluation comme une occasion d'acquérir de nouvelles connaissances poursuit des buts d'apprentissage : il n'hésitera pas à s'engager dans les tâches scolaires, ainsi que dans des tâches de défi pour parfaire ses connaissances de la matière mais aussi de lui-même en se mettant à l'épreuve. Les performances obtenues vont ensuite donner à l'apprenant un feed-back sur son investissement. C'est alors qu'interviennent les **perceptions attributionnelles** en conjonction avec les perceptions des finalités de l'évaluation. Notamment, le fait de donner à l'apprenant un feed-back précis sur ses faiblesses et les moyens d'y remédier ne peut que l'éclairer sur la contrôlabilité qu'il a sur la tâche. Au contraire, si l'élève réduit l'évaluation à un bulletin qui stigmatise l'échec obtenu sans autre forme de procès ne peut que le conduire dans l'incompréhension de l'origine de ses échecs, et leur attribuer des causes non contrôlables. Au contraire, si les évaluations sont perçues par l'élève comme formatives, on s'attend au développement d'attributions contrôlables au sujet des activités scolaires. On postule également un

lien entre ces attributions et le sentiment de ses compétences. Par exemple, en cas d'échec, l'élève peut invoquer des causes contrôlables et ainsi maintenir sa perception de ses compétences. Par contre, s'il ne voit que des causes incontrôlables pour expliquer son échec, sa perception de ses compétences risque d'en être négativement affectée. Cette perception de ses compétences peut alors influencer sur son anxiété et son engagement futurs dans les tâches scolaires, ainsi que sur sa persévérance. En cas d'un sentiment d'incompétence ressenti, l'élève peut nourrir une réaction de rejet envers l'école, en en niant l'utilité. L'utilité perçue est donc déterminée en partie par ce sentiment de compétence : comment accorder une quelconque utilité à un système où l'on ne se sent pas capable de tirer quoi que ce soit ? L'élève qui se sent peu compétent peut aussi se trouver plus anxieux en situation d'évaluation, état d'esprit parasite qui ne sera que préjudiciable à ses performances scolaires.

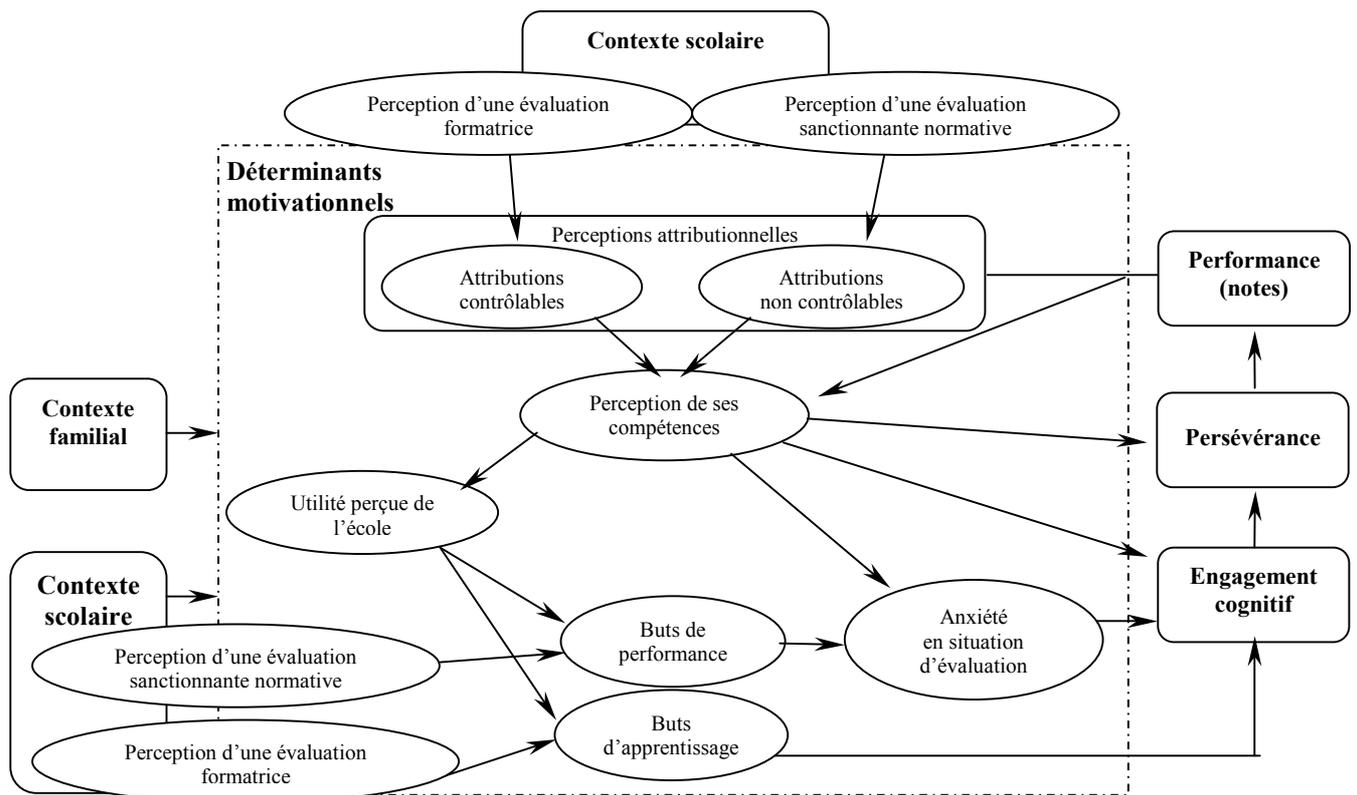


Figure 1 – Notre modèle de la dynamique motivationnelle

Résultats

La dynamique motivationnelle exposée en figure 1 a pu être vérifiée en 1P (1^{ère} primaire), en 3P et 6P, mais à des degrés divers. En effet, les liens entre les différentes variables motivationnelles se renforcent avec le temps, et la dynamique motivationnelle n'est bien "huilée" qu'en 3P et surtout en 6P. Notamment, en 6P, contrairement à la 1P et la 3P, l'anxiété en situation d'évaluation commence à devenir un réel obstacle à l'engagement dans les tâches scolaires. Par ailleurs, en analysant les données à travers les âges, on a pu constater que l'engagement en 1P est lié positivement à un profil motivationnel positif en 3P : les élèves qui se montrent appliqués en 1P poursuivront davantage de buts d'apprentissage, auront davantage confiance en leurs compétences, seront moins anxieux en situation d'évaluation (donc moins gênés par des pensées de stress interférentes), seront plus engagés dans les tâches scolaires et se montreront plus persévérants dans

leur exécution. L'engagement en 3P sera lui aussi lié à un profil motivationnel positif futur, en 6P. Ces effets en cascade montrent l'importance que peut revêtir une bonne prise en main dès la première année du primaire. Ce propos nous amène à considérer les pistes d'actions envisageables.

Les enseignants de 1P qui rapportent instaurer régulièrement des pratiques d'évaluation formative (utilisation des résultats des évaluations pour les aider à repérer les progrès à faire, et pour encourager leurs efforts) ont des élèves dont le sentiment de compétence est le plus développé. En outre, ceux qui utilisent ces résultats pour proposer des remédiations par des exercices complémentaires voient leurs élèves poursuivre davantage de buts d'apprentissage. En 3P, deux pratiques néfastes favorisent l'adoption de buts de performance (et donc l'anxiété qui y est liée, parasitant les performances) : la constitution de groupes homogènes et le fait de stimuler la compétition dans la classe. Ces pratiques seraient donc à éviter. Par contre, certaines pratiques d'évaluation formative ont eu un effet positif sur la motivation des enfants suivis. L'utilisation des résultats aux évaluations pour la mise en place de remédiations individuelles influence la perception d'une visée formative de l'évaluation ainsi que la poursuite de buts d'apprentissage. Enfin, les élèves les plus confiants en leurs compétences sont ceux dont l'enseignant organise des exercices complémentaires différenciés. Comme en 1P, les pratiques d'évaluation formative constituent donc des portes d'entrée privilégiées dans la dynamique motivationnelle. Le fait d'aider l'élève à repérer les lacunes à combler et le renforcer lorsque cela est fait, semble entraîner chez lui un développement positif de la perception de ses compétences. Ainsi, pointer du doigt les faiblesses d'un élève n'a pas d'effet négatif sur l'image qu'il a de ses compétences, lorsque ce geste est accompagné de pistes pour y remédier. En 6P, les pratiques d'évaluation formative (notamment l'analyse systématique des erreurs en vue de leur compréhension et l'utilisation de notes scolaires pour refléter les progrès individuels) sont encore liées à la perception d'une évaluation formatrice non sanctionnante, à la poursuite de buts d'apprentissage et à la perception de ses compétences. En outre, elles permettent de réduire l'anxiété en situation d'évaluation et d'ainsi les débarrasser de pensées interférentes peu propices à une expression optimale de leurs compétences. Comme en 3P, deux pratiques sont à éviter dans la mesure où elles favorisent l'adoption de buts de performance, source d'anxiété en situation d'évaluation : la constitution de groupes homogènes et stimuler la compétition dans la classe.

Conclusions

Nos données semblent indiquer que, même si des effets en cascade peuvent traverser toute la scolarité primaire, de la première à la sixième, la dynamique motivationnelle met du temps à se mettre en place et, même bien installée, l'influencer est toujours possible, même en sixième. Nous avons en effet vu que l'enseignant pouvait influencer sur ces variables. En résumé, en 1P comme en 3P et en 6P, les pratiques d'évaluation formative peuvent fortement contribuer au développement de ces composantes motivationnelles : aider l'élève à repérer ses progrès, l'accompagner dans un processus de remédiation, encourager ses efforts, limiter les pratiques d'enseignement frontal et éviter de stimuler la compétition entre élèves. Notamment, la perception de ses compétences revêt une considérable importance dans la dynamique motivationnelle dès la 3P. Comment développer la perception de ses compétences ? En réponse à cette question, il ne faut surtout pas verser dans une pédagogie de la flatterie, qui consisterait à renforcer positivement un élève dans tout ce qu'il fait, le bon comme le mauvais ! Il est vrai que sa perception de ses compétences s'en trouverait plus que probablement augmentée, mais cette artificielle inflation ne résisterait pas au long terme... Non, nous avons pu observer, en 1P comme en 3P et en 6P, que pointer du doigt les faiblesses d'un élève peut lui donner l'opportunité de développer sa perception de ses compétences. Mais ce geste doit être posé intelligemment. Premièrement, on ne doit pas s'arrêter là, en se contentant de stigmatiser cette faiblesse dans les notes d'un bulletin de fin d'année ou en faisant redoubler : une réelle remédiation doit être entamée et suivie (adaptée au niveau de l'élève et renforcée quand

terminée). L'apprenant développera alors positivement sa confiance en ses compétences, levier nécessaire à toute tâche d'apprentissage future car intervenant sur l'engagement dans les tâches et sur la persévérance bien souvent indispensable à leur accomplissement. Agir (intelligemment) sur cette perception des compétences ne peut qu'être positif pour la dynamique motivationnelle de l'apprenant, où elle est centrale.

Si d'après nos données l'évaluation formative peut influencer positivement sur la dynamique motivationnelle, elle est aussi –et doit être– associée à une importante variable, transcendant toutes les autres : celle qui consiste à croire en l'éducabilité de chacun, et à s'acharner pour faire gagner l'apprentissage...

Bibliographie

- ANDERMAN, E-M. & MAEHR, M-L., [1994]
Motivation and schooling in the middle grades. *Review of educational Research*, 64 (2), 287-309.
- BANDURA, A., [2003]
Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck Université (Ouvrage original publié en [1997]).
- BLOOM, B-S., [1979]
Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire. Bruxelles, Labor.
- DWECK, C-S., [1989]
Motivation. Dans LESGOLD, A. & GLASER, R., (Ed.), *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- DWECK C-S., [1986]
Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- RYAN, A-M., HICKS, L. & MIDGLEY, C., [1997]
Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.
- VIAU, R., [1997]
La motivation en contexte scolaire. Bruxelles, De Boeck & Larcier (2nde éd., 1^{ère} éd. [1994]).
- WEINER, B., [1985]
An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548-573.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
thuart@ulg.ac.be

LE TRAVAIL COLLABORATIF FAVORISE-T-IL DIFFEREMMENT L'EXPRESSION INDIVIDUELLE SELON LA COMPOSITION DE LA PAIRE ?

Bruno DE LIÈVRE, Christian DEPOVER et Jean-Jacques QUINTIN

UTE
UMH

Le contexte est celui de travaux pratiques organisés à distance sur la plate-forme Esprit (DEPOVER, & AL., [2003]) pour des étudiants universitaires de premier cycle dans le cadre desquels nous avons organisé une série d'activités qui comprenaient une activité individuelle suivie d'une tâche collaborative. Lors de l'activité individuelle, les apprenants doivent émettre, via un questionnaire à réponses fermées, un avis critique concernant la modalité de passation et la pertinence d'un test psychologique accessible librement sur Internet. Suite à l'analyse de leurs opinions, les étudiants ont été classés sur une échelle à deux axes (axe 1 : adepte ou non de l'usage informatisé des tests psychologiques ou non; axe 2 : partisan des tests psychologiques ou pas). En ce qui concerne la partie collaborative du travail, les étudiants ont eu à exprimer, par paires, un avis commun concernant la même problématique que celle traitée lors du travail individuel. En considérant, à l'instar de LIGHT & MEVARECH, [1992], WEBB, [1991] et STOYANOVA, [2000], que les variables liées à la constitution des paires peuvent avoir un effet sur la nature des interactions, les paires d'étudiants ont été constituées selon deux modalités différentes : la première a associé des étudiants dont les avis étaient les plus contrastés possible lors du travail individuel et la seconde a associé des paires dont les avis étaient homogènes.

Les questions de recherche qui sont posées ici sont les suivantes :

- les étudiants ont-ils eu le sentiment que leur avis a pu être pris en compte, considéré à sa juste valeur et respecté dans le cadre d'une activité collaborative ?
- le fait qu'ils appartiennent à une paire dont les avis individuels étaient ou non contrastés au départ a-t-il une influence sur cette perception ?

Du point de vue méthodologique, pour recueillir l'opinion des étudiants (N=100) sur l'impact de l'activité collaborative, un questionnaire individuel leur a été soumis après la réalisation de l'activité collaborative. Le questionnaire comprend 10 questions fermées permettant aux étudiants d'exprimer leur opinion concernant des affirmations sur une échelle de Likert à 4 niveaux : 2 négatifs (Pas du tout d'accord et Peu d'accord) et 2 positifs (D'accord et Tout à fait d'accord). Pour chacune des 10 affirmations, les apprenants avaient la possibilité de justifier leur réponse. Les questions portent sur les bénéfices du travail collaboratif, la manière dont la collaboration s'est déroulée ainsi que sur la possibilité qu'ils ont eu d'exprimer leur opinion et le sentiment qu'elle a été considérée.

En termes de résultats, nous pouvons constater que les opinions des étudiants prises globalement nous indiquent de manière très positive que chacun des membres de la paire pense avoir bénéficié du travail collaboratif (Q1 : 97% de réponses positives), avoir pu aisément surmonter les difficultés (Q3 : 97%), que le travail a été réparti équitablement (Q4 : 92 %) et organisé dans le laps de temps imparti (Q5 : 79%). Concernant la prise en compte des opinions individuelles : chacun estime que son avis a pu être considéré (Q2 : 98%) et avoir mieux compris l'opinion de son équipier (Q6 : 92%). Cette compréhension mutuelle semble s'être opérée sans heurts puisque les étudiants ont peu le sentiment que leur équipier a uniquement suivi leur opinion (Q7 : 4%) pas plus qu'ils n'ont dû se rallier à l'opinion de celui-ci (Q10 : 39%). Comme ils estiment que ce n'est pas uniquement leur opinion personnelle qui a été renforcée (Q9 : 64%), nous

pouvons donc envisager que cette opinion a évolué lors de la confrontation des idées opérée durant la phase de travail collaboratif.

Lorsque nous distinguons les opinions des apprenants selon qu'ils appartiennent à une équipe constituée d'une paire contrastée ou d'une paire homogène, nous observons tout d'abord qu'il n'y a pas beaucoup de questions au sujet desquelles leurs opinions divergent (Tableau 1 : huit questions sur dix pour lesquelles le niveau de signification au X^2 est NS). Les opinions des étudiants se différencient en faveur des étudiants des paires contrastées (S à 0,02 au test du X^2) qui estiment que leur opinion personnelle a été renforcée suite au travail collaboratif (Q9 : 80% (63% + 17%) d'opinions en accord avec cet item, pour 50% (40% + 10 %) aux paires homogènes). Ce

qui est un résultat intéressant dans la mesure où on peut estimer que, respectant la consigne de l'activité collaborative, la confrontation des avis individuels, divergents à l'origine, a amené les étudiants à exprimer un avis cohérent lors de leur production commune (SLAVIN, [1992]). Cependant chacun (!) des membres de la paire estime que son avis personnel a été renforcé. Les étudiants semblent s'être convaincus eux-mêmes de la pertinence de leur opinion plus qu'ils pensent avoir persuadé leur coéquipier. Ce résultat est en quelque sorte renforcé par le fait que ces mêmes étudiants déclarent moins massivement (46%) que leur coéquipier a suivi leur opinion (Q7 dont le X^2 révèle une différence TS à 0,01) par rapport à l'opinion qu'expriment à ce sujet les étudiants des paires homogènes (77%).

	Pas du tout d'accord		Peu d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord		Niveau de signif. du X^2
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	
Q1	0%	0%	2%	4%	71%	60%	27%	37%	NS à 0,48
Q2	0%	0%	2%	2%	42%	35%	56%	63%	NS à 0,76
Q3	0%	0%	2%	4%	42%	42%	56%	54%	NS à 0,86
Q4	0%	0%	13%	4%	32%	31%	55%	65%	NS à 0,24
Q5	2%	8%	10%	21%	44%	44%	44%	27%	NS à 0,14
Q6	0%	0%	8%	8%	52%	31%	40%	62%	NS à 0,07
Q7	46%	77%	48%	21%	4%	2%	2%	0%	TS à 0,01
Q8	4%	15%	38%	19%	42%	44%	17%	21%	NS à 0,09
Q9	2%	6%	19%	44%	63%	40%	17%	10%	S à 0,02
Q10	13%	17%	44%	48%	38%	29%	6%	6%	NS à 0,78

G1 = Paires contrastées
G2 = Paires homogènes

Tableau 1 : Pourcentages des opinions exprimées par les paires

Ces résultats mettent en évidence l'intérêt de mettre les étudiants en situation de travail collaboratif au cours duquel ils peuvent confronter leurs opinions. Travailler selon cette modalité donne à chacun le sentiment d'avoir un espace pour exprimer son opinion et tenir compte de celui de son partenaire. Toutefois, le fait que les paires soient contrastées sur base de leur avis individuel initial semble avoir un effet de renforcement de l'opinion personnelle de chacun des membres de la paire suite au travail commun.

Ces résultats nous donnent des informations sur la pertinence du travail collaboratif pour assurer aux étudiants un espace d'expression de leur opinion ainsi que sur l'attention à porter à la composition des paires (contrastées ou homogènes) selon que l'on souhaite (ou pas) que les étudiants aient le sentiment que leur avis individuel soit conforté (ou pas) dans le cadre d'une contribution commune. En termes de perspectives, nous voudrions pouvoir nuancer ces résultats et, à cette fin, il nous faut encore analyser les justifications des étudiants relatives aux choix des réponses qu'ils ont émises ainsi que les productions collaboratives de manière à vérifier si l'opinion personnelle des étudiants qui faisaient partie des paires contrastées s'y retrouve déjà bien affirmée explicitement, par exemple par la présence d'une argumentation plus étayée ou par une production plus abondante.

Bibliographie

- DEPOVER, C., QUINTIN, J-J., DE LIÈVRE, B., [2003]
Un outil de scénarisation de formations à distance basées sur la collaboration, in :
DESMOULINS, C, MARQUET, P. & BOUHINEAU, D., Ed., Environnements informatiques
pour l'apprentissage humain [2003], [avril 2003], pp. 469-476. Strasbourg, France.
- LIGHT, P., MEVARECH, Z., [1992]
Cooperative learning with computers: an introduction. *Learning and Instruction*, 2, pp.
155-159.
- SLAVIN, R., [1992]
Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. In: GOODSELL, A.
Ed. *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, Vol. II. The National
Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA), University Park,
pp. 97 - 104.
- STOYANOVA, N., [2000]
Models of Group Interaction in a Computer Supported Collaborative Problem Solving
Design. *Proceedings of the Ed-Media and Telecom'2000 Conference*, AACE, Montreal,
Canada.
- WEBB, N.M. [1991]
Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal of
Research in Mathematics Education*, 22: pp. 366-389.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
bruno.delievre@umh.ac.be

L'APPRENTISSAGE PAR SITUATIONS PROBLEMES OU LA (RE)DECOUVERTE DU PLAISIR D'ENSEIGNER ET D'APPRENDRE LES SCIENCES AU SECONDAIRE

Jim PLUMAT et Jacques LEGA

Laboratoire de didactique de la physique

UCL

Dans le cadre d'une recherche doctorale, une expérience pédagogique a été menée pendant un trimestre au sein de plusieurs classes de sciences de la troisième année de l'enseignement secondaire francophone. L'objectif de cette étude a été de mettre les élèves en situation de chercheurs novices de façon à leur faire produire des connaissances et construire des compétences à partir de leur savoir initial. Pour ce faire, nous avons proposé aux élèves de résoudre des situations problèmes liées à l'optique géométrique. Pour donner du sens au travail demandé aux élèves, les situations problèmes ont volontairement été tirées d'observations quotidiennes, quoique rarement utilisées dans le cadre d'un cours d'optique. Les problématiques posées aux élèves questionnaient ceux-ci sur la teinte plus sombre du sable mouillé, de l'ombre produite par un morceau de verre transparent, de la brillance des yeux de chats éclairés dans la nuit, etc.

Contrairement à une situation ordinaire d'une classe de cours, les apprenants ont ici essentiellement travaillé collégalement par groupe de quatre ou cinq élèves. Durant toute la durée du trimestre l'enseignant a troqué son statut de *maître* pour occuper celui d'un *tuteur* destiné à guider la réflexion des élèves. Ainsi, pendant cette expérience pédagogique, aucune information ou connaissance relative à l'optique n'a été spécifiquement enseignée aux élèves. Cependant, l'enseignant a ponctuellement et régulièrement "outillé", au sens cognitif du terme, les élèves afin de leur permettre de planifier et d'entreprendre leur recherche. En particulier, ce sont les dispositifs métacognitifs liés à l'anticipation de la tâche, ici la préparation des séquences expérimentales, qui ont permis aux élèves d'acquérir une démarche propre aux scientifiques. L'enseignant a ainsi appris aux élèves à reconnaître, à formuler et à produire une hypothèse, un principe, un protocole expérimental, une analyse, etc. Si les outils de réflexion ont été mis en place par l'enseignant, les élèves ont, quant à eux, initié leurs réflexions à partir de leurs connaissances initiales. Celles-ci, parfois loin des théories scientifiques, font partie du "déjà-là" conceptuel dont disposent les élèves au début d'un cours. L'objectif final de cette expérience pédagogique a été de permettre aux élèves, lors d'échanges entre pairs, de remettre eux-mêmes en question leurs conceptions initiales erronées pour produire des savoirs nouveaux. La méthodologie utilisée fait ainsi référence au courant pédagogique dit *socioconstructiviste*. Celui-ci propose une alternative à l'enseignement traditionnel basé sur la transmission de savoirs et se donne pour objectif de rendre l'élève actif dans son apprentissage ainsi que dans la construction de ses connaissances.

De manière à pouvoir mesurer objectivement l'effet de cette méthodologie sur l'acquisition de connaissances et de compétences, nous avons procédé à un pré-test et un post-test écrit avec deux autres groupes classes ayant suivi un enseignement traditionnel. L'analyse des écrits produits par les élèves a permis de mettre en évidence certaines tendances et particularités.

Un premier résultat montre que l'on ne peut pas pointer de différence significative entre les moyennes des notes obtenues par les différentes classes. Autrement dit, les connaissances apportées aux élèves par un enseignement traditionnel ne semblent pas se différencier de celles produites par la méthodologie socioconstructiviste. Paradoxalement, ce résultat, *a priori* désappointant, est plutôt encourageant. En effet, pour rappel, les élèves, qui ont participé à cette expérience, n'ont pas reçu d'acquis spécifiquement liés à l'optique. Dès lors, cela semble induire

que la mise en place d'un environnement pédagogique orienté vers la mise en place d'outils cognitifs peut permettre aux élèves la construction de connaissances au même titre qu'un enseignement classique.

Une deuxième conséquence fait référence aux conceptions spontanées en optique auxquelles font référence beaucoup d'élèves avant et... parfois après le cours de sciences. De fait, de nombreuses recherches montrent que bien souvent le savoir scolaire se juxtapose aux conceptions premières des élèves sans véritablement les remettre en cause, tout se passant comme si le savoir scolaire ne trouvait pas de véritable place dans le quotidien... Au terme de cette étude, nous avons pu constater que les élèves des groupes expérimentaux remettent plus fréquemment et plus aisément en cause leurs conceptions initiales erronées. En particulier, le fait de rendre les élèves responsables de leur apprentissage paraît leur permettre d'acquérir plus rapidement un esprit critique.

Un troisième résultat fait référence aux compétences développées par les élèves dans l'élaboration du discours argumentatif. Nous voyons là une conséquence de la volonté récurrente affichée par les enseignants de (se) faire expliciter les différentes étapes des raisonnements suivis par les élèves. L'écrit ainsi produit par les élèves se distingue non seulement par sa densité et sa longueur, mais aussi par le choix des connecteurs logiques révélateurs de sa structure. Les élèves répondent aux questions non plus pour témoigner qu'ils ont étudié mais pour convaincre. Nous avons pu ainsi constater, au terme du trimestre, une qualité de réflexion dans les interactions entre les élèves, et entre le tuteur et les élèves, ainsi qu'un niveau de réflexion rarement présent dans les échanges au sein de classes où on utilise une méthodologie traditionnelle.

Du point de vue des interactions, du fait de leur travail collégial, les élèves ont dû développer et mettre en place des outils de régulation sociale et de communication au sein du groupe. En particulier, les exposés qui ont été réalisés par les élèves lors de petits colloques, leur ont donné l'occasion d'apprendre à faire partager leurs idées et à s'écouter...

Enfin, si, par rapport à un enseignement traditionnel, l'investissement des enseignants et des élèves a nettement été plus important au début de cette démarche pédagogique, changement de pratiques oblige, nous avons pu observer chez les élèves l'apparition progressive, mais régulière, d'une autonomie dans le travail et l'émergence d'un enthousiasme pour la résolution des situations problèmes. Ainsi, au terme du trimestre, les élèves ont géré pratiquement seuls les dernières séances de "cours", l'enseignant assurant essentiellement son rôle de "directeur de recherches". En fin de programme, lors d'une table ronde, les élèves ont eu l'occasion d'exprimer leurs sentiments au sujet de l'expérience pédagogique qu'ils avaient vécue et les mots qui revenaient le plus souvent ont été : "gai, intéressant, ...mais exigeant".

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
jim.plumat@herb.be

LE ROLE DES STRATEGIES D'INTEGRATION ET DES RELATIONS ENTRE PAIRS DANS L'ATTITUDE VIS-A-VIS DE L'ECOLE

Benoît GALAND et Caroline NOIRHOMME

**Unité de psychologie de l'éducation et du développement
UCL**

De plus en plus d'auteurs insistent sur l'importance de l'intégration dans le groupe de pairs pour la motivation et l'adaptation scolaire des élèves (Bush & Ladd, [2001]). Se sentir accepté au sein de sa classe et entretenir des relations positives avec certains de ses condisciples semblent être des éléments déterminants pour que l'élève se sente suffisamment à l'aise à l'école pour s'engager dans des apprentissages. Le premier objectif de cette étude est de vérifier ce lien entre intégration au sein du groupe de pairs et attitude vis-à-vis de l'école chez des élèves de l'enseignement primaire francophone.

Plusieurs études indiquent que les stratégies de résolution de problèmes sociaux utilisées par les élèves ont un impact sur leur intégration au sein de leur groupe-classe (Asher & Coie, [1990]). On peut cependant s'interroger sur le rôle d'autres variables, telles que l'origine socio-économique ou socio-culturelle des élèves (Dodge, Pettit & Bates, [1994]), ou la qualité des relations sociales proposées par les enseignants (Dubois, Felner, Brand, Adan & Evans, [1992]), dans l'intégration entre pairs. La même question peut se poser concernant l'attitude vis-à-vis de l'école : l'intégration parmi les pairs est-elle encore déterminante si l'on tient compte de l'origine sociale de l'élève et des interactions avec les enseignants ? Le second objectif de la présente étude est de répondre à ces questions.

Méthode

✓ Participants et procédure

Une centaine d'élèves de 6^{ème} primaire ont participé à cette étude (âge moyen = 12 ans, répartition équitable entre filles et garçons). Ces élèves provenaient de deux écoles libres et d'une école communale, situées en milieu urbain. La récolte des données s'est effectuée sous forme de questionnaire écrit, complété en classe. Une chercheuse était présente pour expliquer les objectifs de l'enquête, lire les énoncés du questionnaire et répondre aux questions des participants.

Mesures

Outre des renseignements démographiques (sexe, âge, professions et nationalités des parents, lieu de naissance), le questionnaire proposé aux participants portait sur :

- les stratégies d'intégration sociale (évitement, demande directe, demande indirecte, centration sur soi, agression, appel à un tiers);
- la popularité au sein de la classe (nominations positives et négatives par les pairs);
- le sentiment d'intégration au sein du groupe-classe (soutien social, solitude, sentiment de rejet);
- les relations entre élèves et enseignants;
- et l'attitude vis-à-vis de l'école.

Résultats

Les données récoltées ont été soumises à des analyses de régression multiple pas à pas afin de répondre aux questions de recherche.

Les résultats indiquent qu'il n'y a quasiment aucun lien entre les caractéristiques individuelles des élèves et les stratégies d'intégration qu'ils mettent en place. On peut juste noter un effet du lieu de naissance et de la profession du père sur la stratégie agressive : celle-ci est MOINS souvent rapportée par les élèves nés à l'étranger et par les élèves de milieux plus modestes. La qualité perçue des relations entre enseignants et élèves a par contre un effet sur l'usage de trois des six stratégies étudiées. Plus les élèves estiment que les interactions proposées *par les enseignants* sont empreintes de respect, d'équité et de soutien, (a) moins ils disent user de l'agression, (b) plus ils rapportent utiliser la demande directe, et (c) moins ils disent recourir à la centration sur soi *dans leurs relations avec leurs pairs*.

Concernant l'intégration au sein du groupe de pairs, les résultats montrent qu'un élève se sent d'autant plus intégré qu'il est populaire parmi ses pairs (peu ou pas de nominations négatives), mais aussi qu'il a de bons résultats par rapport aux autres élèves, qu'il juge positivement la qualité des interactions proposées par les enseignants, et qu'il fait peu usage de la stratégie d'évitement. La popularité d'un élève au sein de sa classe est elle-même négativement liée à l'usage de l'évitement et positivement liée à l'usage de la demande directe, mais pas à ses caractéristiques individuelles ni à sa perception de la qualité des relations entre élèves et enseignants.

Enfin conformément aux hypothèses, les résultats font apparaître que l'attitude vis-à-vis de l'école est fonction à la fois de la popularité de l'élève et de son sentiment d'intégration. Les élèves plus populaires ($\beta = .27$) et mieux intégrés ($\beta = .25$) ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'école. Mais c'est aussi le cas des élèves qui ont une perception positive de la qualité des interactions proposées par les enseignants ($\beta = .37$) et, dans une moindre mesure, des élèves dont le père a un statut professionnel élevé ($\beta = .16$; R^2 total = .46).

Discussion

En accord avec les recherches antérieures, les résultats de cette étude indiquent que les stratégies d'intégration qu'un élève met en oeuvre sont associées à la qualité de ses relations avec ses pairs, et que l'intégration d'un élève parmi ses pairs prédit son attitude vis-à-vis de l'école (JUVONEN, NISHINA & GRAHAM, [2000]). En outre, les résultats de la présente étude montrent que la perception qu'a un élève de la qualité des interactions proposées par ses enseignants est liée à son utilisation de différentes stratégies d'intégration, à son sentiment d'intégration parmi ses pairs et à son attitude envers l'école (COHEN, [1994]). La profession du père paraît être légèrement associée à l'usage de stratégies agressives et à l'attitude face à la scolarité, mais avec des effets contradictoires sur ces deux variables. Par contre, aucune autre caractéristique personnelle étudiée ne paraît avoir un effet direct sur l'intégration ou l'attitude des élèves.

Une bonne part de la variance dans les stratégies utilisées et dans les mesures d'intégration reste à expliquer. D'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre ce qui amène les élèves à adopter telle ou telle stratégie et à être plus ou moins bien intégrés au sein de leur classe.

Néanmoins les résultats obtenus suggèrent que les professionnels de l'enseignement peuvent jouer un rôle non négligeable dans l'engagement scolaire des élèves, notamment via les interactions sociales qu'ils ont avec ceux-ci, et qu'ils auraient intérêt à se préoccuper des relations entre élèves s'ils veulent optimiser la motivation scolaire de ceux-ci.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
benoit.galand@psp.ucl.ac.be

LA CULTURE MATHÉMATIQUE PEUT-ELLE DEVENIR ACCESSIBLE À TOUS ?

Michel BALLIEU et Marie-France GUISSARD
CREM

Introduction

Pour certains élèves, le cours de mathématiques est dépourvu de sens parfois dès le début de leur parcours scolaire. Il est vain de vouloir leur enseigner les mathématiques dans un enseignement en spirale s'il ne reste rien des acquis antérieurs. Plutôt que de leur apprendre des matières qu'ils n'assimilent plus, dont ils ne perçoivent pas l'utilité ou des techniques qu'ils appliquent sans en comprendre le fonctionnement, il vaut mieux leur assurer une culture mathématique de base en replongeant certaines notions fondamentales dans un contexte historique et/ou culturel.

En fait, nous identifions trois registres susceptibles de rendre le plaisir d'apprendre aux plus démotivés : les lectures de sources historiques, les créations artistiques et les «récréations mathématiques». Nous nous inscrivons dans un courant existant représenté notamment par le groupe Inter IREM d'histoire et d'épistémologie des mathématiques (France), par A. BISHOP à l'Université de Cambridge ou encore par E. WITTMANN à l'Université de Dortmund. Notre recherche vise à améliorer les documents d'enseignement s'appuyant sur l'histoire, l'esthétique et le jeu, afin de promouvoir ces pratiques pédagogiques encore peu répandues actuellement.

L'apport de l'histoire

Il y a un certain réconfort pour l'élève à resituer ses propres difficultés dans une continuité historique : d'autres avant lui ont dû faire face à des problèmes, surmonter des défis ; ils y sont arrivés. Par ailleurs, les seuils épistémologiques que doit franchir l'élève pour acquérir un concept sont souvent ceux-là même qui ont fait obstacle dans le passé. En outre, contrairement à une idée que défendait la « mathématique moderne », nous pensons qu'on ne construit pas immédiatement un concept dans sa forme définitive. Il doit mûrir, muter, et cela, l'histoire encore le montre fort bien. Acquérir des connaissances dans ce contexte est plus motivant pour des élèves qui, *a priori*, n'ont pas un grand intérêt pour les mathématiques.

Une telle approche contribue également à faire connaître les apports de cultures variées au développement des mathématiques. Soulignons au passage que l'histoire des sciences est trop souvent négligée dans le cours d'histoire. Or l'influence des connaissances scientifiques égyptienne, mésopotamienne, indienne, arabe, ... et du rationalisme mathématique grec a été prépondérante dans la construction de notre mode de pensée occidental. Cependant, il n'est nullement question d'introduire dans le cursus scolaire un cours d'histoire des mathématiques ni de rajouter une couche de culture à des mathématiques déjà formalisées. Nous voulons aller au-delà de la simple anecdote historique, telle qu'elle figure trop souvent dans les manuels de mathématiques, et confronter les professeurs et leurs élèves à de véritables sources historiques qui renseignent sur le fond de la matière et l'évolution des concepts.

Un aspect de notre recherche consiste à sélectionner des textes qui permettent réellement de construire les savoirs mathématiques de base.

La création artistique

Les réalisations artistiques de nature géométrique, – nous pensons par exemple aux frises, aux merveilleux pavages de l'Alhambra, ... – dont on retrouve des exemples dans toutes les civilisations et à toutes les époques, peuvent servir de support à l'apprentissage de la géométrie, procurant à la fois une satisfaction intellectuelle et un plaisir esthétique.

Par des activités alliant le côté créatif à l'analyse des structures mathématiques, nous croyons qu'il est possible de stimuler le besoin de comprendre par le désir de créer. Un tel apprentissage aiguise le sens de l'observation, tout en présentant un attrait artistique ; pour certains élèves de l'enseignement professionnel, la motivation peut être directement liée au travail en atelier.

L'utilisation de logiciels de dessin est un premier contact avec le DAO, un des nombreux domaines où mathématiques, techniques et arts se rencontrent.

Le jeu

Décoder un message ou découvrir quelque chose de caché est un ressort psychologique, particulièrement chez les plus jeunes. Ainsi, le décodage et la découverte de divers systèmes de numération, font apparaître, par opposition et comparaison, les différentes propriétés de notre système décimal positionnel, afin de mieux le comprendre et l'utiliser.

Des récréations mathématiques – retrouver un nombre pensé, une carte tirée dans un jeu, ... –, présentées sous forme de tours de magie, dont il faut rechercher l'explication, donnent l'occasion d'introduire le formalisme algébrique, d'en montrer l'aspect simplificateur et généralisateur.

Spécificités de la recherche

La recherche envisage, comme les précédents travaux du CREM, la scolarité dans son ensemble, de la maternelle jusqu'à 18 ans. Il s'agit donc d'un travail de synthèse – ce qui n'est pas des plus courants – qui dégage un fil conducteur soulignant les étapes successives de l'apprentissage des mathématiques : numération, calcul, formalisation, structures.

L'originalité de notre méthodologie réside dans le débat permanent entre enseignants de tous les niveaux : instituteurs, régents, licenciés, docteurs. Chacun des membres du groupe de recherche présente son travail, ciblé sur la tranche d'âge pour laquelle il est le plus compétent, et l'ensemble du groupe participe à la discussion. Ce sont donc bien des travaux qui ont une portée longitudinale.

Dans un deuxième temps, nos écrits sont soumis à l'avis d'enseignants du terrain, motivés, puisqu'ils se sont librement inscrits à nos formations. Leurs observations sont intégrées dans les textes de nos rapports. Les dernières mises au point sont réalisées après expérimentation avec les élèves dans les classes.

Destinataires de la recherche

Nos travaux semblent répondre à un besoin chez certains enseignants désireux de modifier leurs pratiques pédagogiques. Ils ne viennent pas aux formations dans le seul but de s'approprier des séquences d'apprentissage toute faites, à transférer immédiatement dans leurs classes, mais

également pour bénéficier d'un véritable enrichissement personnel, notamment par l'analyse et la lecture de textes originaux.

Sur le plan de l'histoire, nous avons une approche rigoureuse et une présentation philologique qui dépasse ce qui peut suffire à un élève ; nous offrons aux enseignants un guide et une bibliographie importante, bref une véritable formation qui leur permet de diversifier leur approche de la matière.

Dans le but de favoriser l'interdisciplinarité, nous travaillons également avec des enseignants de disciplines plus littéraires. Nous adaptons alors la méthodologie de la formation en vue de rencontrer au mieux leurs aspirations.

Bibliographie

BISHOP, A., [1988]

Mathematical Enculturation, Kluwer, Dordrecht.

IREM, [2002]

4000 ans d'histoire des mathématiques, Rennes.

WITTMANN, E., & MÜLLER, G., [1990]

Handbuch Produktiver Rechenübungen, Klett, Stuttgart.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
michel.ballieu@ulb.ac.be

LE COURS D'EDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE, UN LIEU D'APPRENTISSAGE AUTHENTIQUE QUI SUSCITE LE PLAISIR D'APPRENDRE. LES FACTEURS DE MOTIVATION AU COURS D'ACTIVITES DE RESOLUTION DE PROBLEMES

Valérie MASSART, Johan GERARD et Sylviane HUBERT

ULg

Bernard VERHAEGHE

Ecole communale de Villers-Perwin

Le Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) du Service de Technologie de l'Education de l'Université de Liège s'est proposé d'apporter un soutien à une mise en œuvre réelle des principes énoncés pour le cours d'Education par la Technologie (ET) dans les Socles de Compétences, au niveau de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire.

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Ministère de la Communauté française (2001-2003), deux axes de travail ont été privilégiés. D'une part, la création d'une banque de situations-problèmes (SP) expérimentées dans des classes et de ressources didactiques exploitables dans le cadre du cours d'ET et, d'autre part, la création d'un réseau d'échanges (au moyen d'un site Internet <http://www.crifafapse.ulg.ac.be/edutech/>, d'une liste de diffusion, de feuillets d'informations, ...).

Au cours d'une phase d'expérimentation des SP, des observations ont mis en évidence l'interaction entre la motivation des élèves et la résolution des situations-problèmes. Pour illustrer cette composante motivationnelle, M. VERHAEGHE, instituteur d'une classe de 5ème année primaire relate le déroulement d'une de ces expérimentations :

«Le problème proposé à mes élèves consistait en la construction d'un pont devant enjamber une vallée, sur lequel devait pouvoir rouler un train. J'avais fabriqué la maquette d'une vallée. Un élève avait apporté un train LÉGO® et des rails.

Un dossier de documentation avait été préparé ainsi qu'une page de liens Web. Du matériel divers était disposé sur une table : carton, papier, bâtonnets, colle, balance, ...

Une première phase de réflexion consistait à réfléchir aux difficultés et aux informations manquantes dans l'énoncé de la SP. Ensuite, un Brainstorming a permis de définir le cahier des charges du pont (contraintes à respecter, matériaux disponibles, etc.).

La deuxième phase était consacrée à la recherche documentaire au cours de laquelle les élèves, par groupe de 4 ou 5, ont été amenés à choisir le type de construction et à approfondir les nouveaux mots de vocabulaire rencontrés.

La troisième phase a permis aux élèves de dessiner le plan de leur maquette (vues de profil et aérienne) en précisant les mesures, en identifiant les différentes parties du pont,...

Il a été demandé, dans la quatrième phase, d'identifier, planifier et répartir les tâches. Une mise en commun a permis à chacun d'analyser sa démarche, la justifier et au besoin, ajuster ses choix.

La phase de réalisation a pu commencer après avoir rappelé aux élèves l'importance de respecter le cahier des charges ainsi que l'objectif final (test de la résistance du pont).

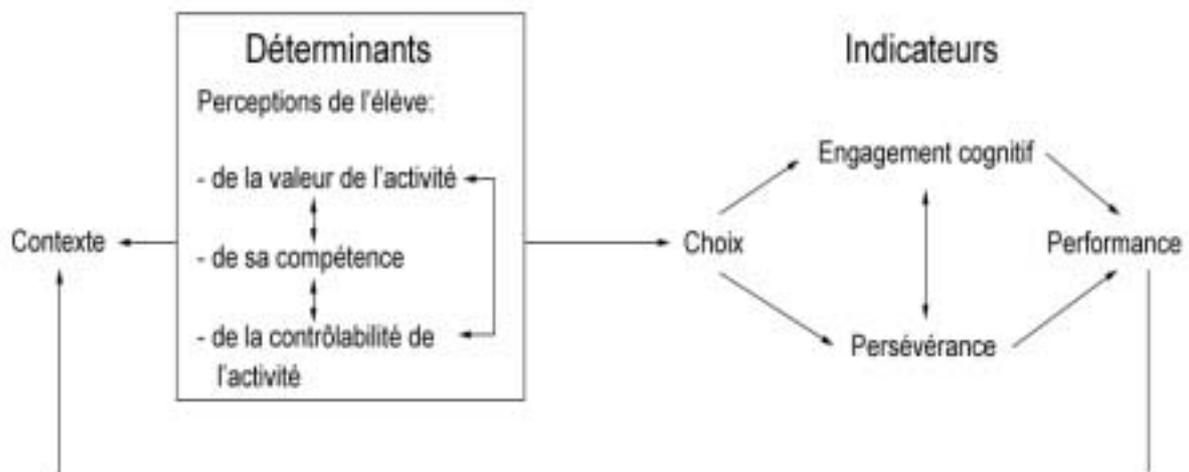
Pendant cette phase, des tests de résistance ont été simulés. Certains groupes ont particulièrement insisté sur l'aspect esthétique du pont.

La phase finale a permis de tester les ponts en situation. Les élèves se sont rendu compte de certaines difficultés: pont trop arqué, fort bas, etc. Des adaptations de dernières minutes ont été réalisées. Et...le train électrique a démarré ! Les ponts résisteront tous, mais dans un cas le train ne passera que dans un sens!

Une discussion collective s'en est suivie à propos des problèmes rencontrés pendant le travail, lors du test final.»

De leur côté, les observateurs (chercheurs) des SP dans les classes ont tous relaté l'enthousiasme et la motivation des enfants qui participaient aux activités. A quoi était-ce dû? Des hypothèses sur les facteurs de motivation des élèves et leur lien avec les apprentissages réalisés ont été émises sur base de différents modèles et tout particulièrement sur celui de R.VIAU [1997] qui définit la dynamique motivationnelle en milieu d'apprentissage.

Selon cet auteur, «la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but». Le schéma ci-dessous illustre cette définition :



Un modèle de motivation en contexte scolaire: Viau, 1997

La SP relatée peut être lue à la lumière de ce modèle.

Le **contexte** représente l'activité d'enseignement et d'apprentissage.

L'activité proposée ici est basée sur la résolution d'une SP où les élèves recherchent de l'information et réalisent des actions. La matière abordée est celle de la construction d'un pont. Ces deux aspects (activité et matière, selon R. VIAU) sont importants car la motivation d'un élève est influencée autant par l'activité en soi que par la matière qu'elle véhicule.

Au cours de la recherche, nous avons défini une SP comme étant : «Une situation déstabilisante/un problème concret qui interpelle l'individu, une situation fonctionnelle qui répond à un besoin (quotidien)/une énigme (qui nécessite une réflexion pluridisciplinaire) dont on ne connaît pas a priori la(les) solution(s)/un problème dont la taille, la durée et la complexité sont adaptés aux apprenants en termes de capacités et de disponibilités» (d'après HUBERT & DENIS, [1998], adapté par le groupe de travail).

Les **déterminants** correspondent aux perceptions qu'a l'élève de la SP à résoudre.

La perception de l'élève quant à la valeur de la SP, la perception qu'il a de sa compétence et la perception de son contrôle sur le déroulement de la SP déterminent la motivation.

Les **indicateurs** sont les «conséquences» de la motivation mais il faut souligner qu'ils ne résultent pas uniquement de la motivation : ils sont également tributaires d'autres facteurs.

Selon l'avis de l'enseignant, on peut penser que les élèves ont attribué de la **valeur** à cette activité pour différentes raisons. Ainsi, pour eux, l'objectif à atteindre est clairement défini et est à concrétiser au terme de la journée. La journée traditionnelle se voit modifiée. La présence d'une personne extérieure suscite chez les élèves l'envie de démontrer leurs savoirs et compétences. Par la démarche de résolution de SP, les élèves s'engagent dans la tâche et persèverent pour atteindre leur objectif. Le thème de l'activité est interpellant et fonctionnel.

En effectuant des liens entre les compétences nécessaires à la résolution de la SP et des compétences acquises antérieurement, l'enseignant favorise une **perception positive** que les élèves ont de leur capacité.

Les élèves sont mis dans des conditions de **contrôlabilité de la tâche**, tout au moins en partie. C'est eux qui décident de la manière dont ils vont organiser le travail en identifiant, planifiant et répartissant les tâches. Cependant, le contrôle offert aux élèves est une condition nécessaire mais pas suffisante. Encore faut-il qu'ils perçoivent cette contrôlabilité car c'est cette perception qui est facteur de motivation.

Après avoir observé les élèves s'engageant et persévérant dans l'activité jusqu'à l'atteinte des objectifs fixés, on peut estimer en regard du modèle de R. VIAU que tous les déterminants de la motivation étaient bel et bien présents dans la SP proposée. A ce titre, travailler par résolution de problèmes pourrait bien être un moyen de rendre une activité d'apprentissage plus motivante.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
V.Massart@ulg.ac.be

LA SCIENCE A L'ECOLE PRIMAIRE : PRATIQUER, PLUTOT QU'ACCUMULER DE L'INFORMATION

Soizic MELIN et Pierre GILLIS

Service de Physique Expérimentale et Biologique
UMH

Notre travail, échelonné sur ces quatre dernières années³¹, s'adresse aux enseignants de dernière année du niveau fondamental. Nous l'avons réalisé en ayant comme objectif constant de motiver ces enseignants à «faire des sciences», et plus particulièrement, en ce qui nous concerne, de la physique, avec leurs élèves.

Pendant trois ans, des instituteur(trice)s et leurs élèves sont venus dans nos locaux découvrir des thèmes tels que : «*L'électricité à la maison*», «*L'air et la pression atmosphérique*» et «*Les machines simples*».

Cette phase du travail nous a permis de mettre au point la séquence des séances, de proposer les défis, de définir le matériel à utiliser. Du point de vue des enseignant(e)s, les conditions étaient proches de celles d'une visite au musée (matériel préparé sur les tables, synthèse effectuée sous notre œil vigilant, interprétations fournies clé sur porte). Les enseignants étaient spectateurs et avaient le même statut que les enfants : découvrir le thème proposé.

Cette façon de procéder ne rendait pas les instituteurs autonomes : il s'agissait, pour eux, d'une parenthèse dans leur quotidien, d'une échappée quelque peu artificielle, dont la reproduction en classe faisait figure d'épouvantail.

Nous avons donc décidé de quitter nos locaux, de ne pas mettre de matériel à la disposition des enseignant(e)s (en l'occurrence, trois au sein de la même école primaire à Mons), et de leur confier la responsabilité d'organiser les séances, les mettant en situation.

D'un commun accord, nous avons décidé de prévoir, pour chacune des classes, une séance d'éveil à la physique par semaine, chaque séance durant presque deux heures, et cela pendant cinq semaines.

Deux institutrices (avec 44 élèves) ont choisi de travailler le thème de *L'électricité à la maison* tandis que l'instituteur (avec 23 élèves) a choisi d'étudier *l'air et la pression atmosphérique*.

Pour chaque classe, nous avons soumis les 67 enfants à un pré-test et à un post-test, afin de mesurer l'évolution de leurs conceptions à l'occasion de l'expérience. Chacun des deux tests (en électricité et pour l'air et la pression atmosphérique) comportait quatre questions suivant un degré d'abstraction croissant : du jeu «électro» à la notion de circuit électrique en passant par les fusibles et l'interrupteur pour l'électricité, et de la présence de l'air dans le verre «vide» à la notion de pression atmosphérique en passant par l'expérience du verre retourné pour le deuxième thème.

Ces quinze après-midi passées à travailler ensemble nous ont confortés dans l'idée que les problèmes posés par l'organisation des séances –difficulté des défis, matériel à collecter, matière à maîtriser– sont parfaitement surmontables par les enseignant(e)s eux-mêmes.

De l'avis des enseignants et du nôtre, dans le futur, il serait bon de prévoir un plus grand nombre de séances plus courtes (une heure environ). Les enfants devraient consacrer plus de temps à la

³¹ Le point sur la recherche en Education n°15 p21 ; n°25 p23 ; et le dernier en cours d'impression.

lecture des défis; enfin, la rédaction des notes dans le cahier d'expériences devrait faire l'objet d'une aide spécifique en donnant des directives plus précises aux enfants.

Nous avons ciblé trois préconceptions en électricité : le générateur considéré comme une réserve de charges, une source d'électrons; le circuit analysé morceau par morceau, sans vision globale; et enfin l'idée que les propriétés relevant de l'électricité ne concernent pas les objets usuels. Pour ne pas renforcer ces préconceptions, nous avons choisi d'utiliser l'analogie du collier de perles pour matérialiser la circulation du courant électrique dans le circuit. Nous pensons que cette analogie permet aux enfants d'acquérir une vue d'ensemble du circuit électrique. La main qui fait avancer les perles représente la pile qui donne de l'énergie aux électrons, ces électrons déjà présents dans le circuit. Insérer une mine de crayon dans le circuit ne bloque pas le passage du courant électrique, ce qui prouve aux enfants que certains objets usuels n'ayant a priori aucun rapport avec l'électricité peuvent en posséder certaines caractéristiques (ici la conductivité).

Le primat de la perception (seuls existent les objets qui stimulent directement les sens) avait été désigné comme obstacle épistémologique principal lors de l'étude de l'air et de la pression atmosphérique. Lors du post-test, nous avons pu constater que tous les enfants (sauf un) étaient convaincus de la présence de l'air dans le verre «vide». Nous avons aussi remarqué que les enfants, pour se représenter l'air, dépassent ce qui renvoie à leur quotidien, et font appel à des expériences réalisées en classe.

En comparant les résultats des pré- et post-tests, nous avons constaté une évolution au niveau des représentations des enfants. Le pré-test montre des représentations inexistantes, incomplètes ou immédiatement issues du quotidien de l'enfant. Le post-test révèle des représentations encore incomplètes, mais plus élaborées et intégrant les interprétations suggérées par les expériences faites en classe. Nous souhaitons insister sur le fait que dans un souci de ne pas influencer les perceptions des enfants, nous nous sommes refusés, volontairement, à donner les définitions des concepts de pression atmosphérique et de circuit électrique, en faveur des définitions personnelles des enfants. Ces définitions font apparaître les représentations qu'ils se sont forgées en collectant toutes les informations mises à leur disposition au cours de ces séances d'éveil à la physique : ils conceptualisent, au-delà d'une simple restitution.

A la fin des séances, il reste une tâche à accomplir pour les instituteurs : rendre les enfants conscients de cette évolution conceptuelle, par le biais d'une comparaison circonstanciée entre les réponses données avant et après les séances d'éveil, et conclure provisoirement.

Et dans le futur ?

Les trois enseignants sont d'accord pour dire que les enfants ont pénétré un univers inconnu pour la majorité d'entre eux, aimé manipuler le matériel, acquis des notions nouvelles.

Ils ont découvert leurs élèves sous un jour nouveau, tout en étant frappés par une révélation : il est possible de «faire de la physique» avec un matériel simple et peu coûteux, et en s'appuyant fermement sur un petit nombre de notions bien comprises. Un résidu d'inquiétude quant à leurs capacités à répondre aux multiples questions posées par les enfants n'est pas suffisant pour les empêcher de vouloir mener à bien ces séances d'éveil scientifique par eux-mêmes, à l'avenir.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
soizic.melin@umh.ac.be

SYNTHESE DE L'ATELIER

«LE PLAISIR D'APPRENDRE : COMMENT LE PROMOUVOIR ET COMMENT L'OBSERVER ?»

Jean-Louis DUFAYS
CEDILL
UCL

Des langues et des littératures romanes

Une impression générale tout d'abord. L'atelier 3 s'est signalé non seulement par la richesse des communications et des débats qui l'ont animé, mais aussi par la complémentarité de ses approches. La diversité des points de vue est en effet allée de paire avec une réelle cohérence, repérable notamment dans la référence constante aux travaux de R.VIAU. Qui plus est, la majorité des intervenants ont tenté peu ou prou d'articuler les deux composantes, a priori disjointes, du thème du Congrès : (re)trouver le plaisir d'une part, et construire savoirs et compétences de l'autre.

Je chercherai moins ici à résumer l'apport spécifique de chaque intervention qu'à mettre en évidence la diversité des réponses qui ont été apportées aux questions que l'atelier avait pour tâche de traiter. En l'occurrence, je m'intéresserai tour à tour à la définition du plaisir d'apprendre, au problème de son observation, puis à celui de sa promotion, avant de dire quelles sont, à mes yeux, les pistes de recherche que l'atelier a invité à poursuivre.

Le plaisir en questions

En sciences de l'éducation comme ailleurs, le plaisir fait encore trop souvent figure de «protonotion», de thème constamment évoqué, mais rarement défini de manière vraiment précise et distinctive. En réponse à ce flou conceptuel, les thèses de R. VIAU sur la dynamique motivationnelle ont apporté des lumières précieuses. Elles peuvent en outre être complétées par trois propositions intéressantes qui ont été développées au sein de l'atelier.

La première, due à J. GRÉGOIRE et à S. GOVAERTS, a proposé de concevoir le plaisir comme «une émotion à valence positive», qu'il serait possible de mesurer au même titre que d'autres «émotions académiques» telles que l'espoir, la fierté, l'anxiété, la frustration et la honte. L'analyse tend certes à montrer que, en situation de préparation d'un examen de mathématiques au secondaire supérieur, le plaisir est l'émotion la moins rapportée par les élèves, mais elle montre aussi que les émotions à valence positive (plaisir, fierté et espoir) vont de pair avec le sentiment de compétence élevé ainsi qu'avec les performances effectives à l'examen. Certes, cela n'a rien de surprenant; cette recherche conforte néanmoins l'idée selon laquelle l'impact de certains facteurs de motivation sur les performances scolaires résulte prioritairement des émotions positives qui leur sont liées.

La seconde proposition, qui a été développée par ma collègue S. LUCCHINI et moi-même, associe également le plaisir à la motivation, mais en concevant celle-ci comme une manifestation de *l'identité psychosociale*. L'analyse des programmes du secondaire relatifs au cours de français montre qu'à côté du discours classique qui parle du plaisir et de la motivation d'une manière générale en les associant à des activités ou à des contenus types, la place existe pour un nouveau discours, soucieux de prendre en compte l'ambivalence identitaire de nombreux élèves, en particulier ceux

qui sont issus de l'immigration. Plus exactement, la thèse ici développée est que, pour être motivés par l'école, ces publics-là ont moins besoin d'être rejoints par elle dans leur identité d'origine que d'être munis de modèles narratifs leur permettant de relier les pôles clivés de leurs différentes identités. Cette idée d'une liaison forte entre la motivation et le sentiment d'identité collective mériterait sans doute d'être reprise par d'autres recherches et interrogée dans le contexte multiculturel qui est de plus en plus le nôtre.

Enfin, une 3^{ème} proposition, autre composante essentielle du plaisir d'apprendre a été illustrée par S. MÉLIN et P. GILLIS à la suite de R. VIAU : celle de la métacognition, de la prise de conscience après coup de ses propres progrès. Cette dimension réflexive et «épistémique» du plaisir qui surgit forcément dans l'après-coup paraît importante à souligner à côté de celles qui participent d'une satisfaction plus pragmatique et immédiate.

Questions de méthode

Le plaisir d'apprendre, comment l'observer ? C'est là une question clé pour les chercheurs, bien sûr, mais aussi pour les enseignants, qui conçoivent de plus en plus leur rôle comme celui d'observateurs des apprentissages de leurs élèves. Dans la perspective de l'interactionnisme vygotkien en effet, enseigner consiste à identifier d'abord la «zone de développement proche» de ses élèves de manière à pouvoir leur proposer des démarches qui y correspondent au mieux.

L'observation du plaisir des élèves comporte au moins quatre composantes qui ont chacune été diversement illustrées au cours de l'atelier : le plaisir se laisse forcément observer au travers d'objets *précis*, de *finalités*, de *méthodes* et de *contextes*.

Les objets qui ont été les plus interrogés sont sans conteste *les attitudes des élèves* eux-mêmes, le plus souvent objectivées par le biais de la caméra vidéo, ainsi que *leurs discours*, recueillis via des questionnaires ou des entretiens. Mais l'atelier a aussi traité des discours sur le plaisir d'apprendre tenus par *d'autres acteurs*, en l'occurrence les enseignants, les directeurs d'établissements, les parents et les auteurs de programmes. Cette diversité des supports d'investigation mériterait sans doute d'être développée : est-il possible de changer les conceptions du plaisir qu'ont les élèves sans s'attacher en même temps à celles de leurs enseignants, de leurs parents et des autres agents du système scolaire ? En s'intéressant davantage aux relations entre les discours et attitudes des différents acteurs, on se donnera probablement de meilleures chances de pouvoir les articuler les uns aux autres.

Ces objets ont été interrogés selon *deux types de finalités*, qui ont été le plus souvent combinées : d'un côté, il s'agissait de *mieux comprendre* les facteurs de motivation (selon une perspective expérimentale et/ou herméneutique), de l'autre, il s'agissait de se donner les moyens de *mieux agir* sur cette motivation (selon une perspective praxéologique).

Trois grandes méthodes d'observation ont été mises en œuvre par les différents intervenants de l'atelier : l'analyse de discours, l'observation de comportements (avec recherche de corrélations entre les données recueillies) et l'expérimentation plus ou moins contrôlée (avec ou sans groupe-témoin).

Enfin, les *contextes d'observation* ont été les plus divers : si aucune intervention n'a concerné les classes maternelles, elles ont néanmoins couvert des publics allant de la 1^{re} primaire à l'université, issus tantôt de classes socioculturellement plutôt homogènes (comme les étudiants universitaires observés par B. DE LIÈVRE), tantôt de classes hétérogènes et/ou de milieu populaire (publics visés par la majorité des interventions). Quant aux contenus d'apprentissage concernés par ces observations, ils relevaient pour une part de contextes transversaux (choix d'orientation en cours

d'études étudiés par S. BIÉMAR et S. BRASSEUR, attitudes générales envers l'école étudiées par F. CHENU, par TH. HUART et par B. GALAND), tantôt de contextes plus strictement disciplinaires, relatifs aux sciences (J. PLUMAT, S. MELIN et P. GILLIS), aux mathématiques (M. BALLIEU et M.-F. GUISSARD), aux technologies (V. MASSART, S. HUBERT et B. VERHAEGHE) et au français (D. LAFONTAINE et S. LUCCHINI et moi-même).

Des propositions pour l'action dans les classes

Le plaisir d'apprendre, comment le promouvoir ? De toute évidence, le facteur majeur qui a été mis en exergue par les différentes communications est *l'enseignant lui-même*, et plus précisément les attitudes et les dispositifs qu'il met en œuvre, lesquels, comme maints intervenants l'ont montré, ne donnent leur pleine mesure que lorsqu'ils sont articulés les uns aux autres : ni l'efficacité communicationnelle ni le génie didactique ne suffisent, c'est leur union qui peut agir significativement sur la dynamique motivationnelle et le développement des apprentissages. Plus exactement, les intervenants ont montré combien il importait *d'intégrer des éléments motivationnels au sein même des apprentissages*. Je vois là une raison de plus d'en finir avec la vieille opposition entre la didactique et la pédagogie. Mais je vois là, surtout, une base solide pour réaffirmer le caractère capital de l'action du professeur et redonner confiance à celui-ci dans ses possibilités d'impact.

A cet égard, j'ai été impressionné par la créativité dont ont fait preuve les intervenants de l'atelier et les enseignants dont ils ont relaté les pratiques. J'ai été frappé aussi de voir –et d'entendre dans les débats qui ont suivi les exposés– combien la clé de la réussite du travail enseignant visant à développer la motivation des élèves tient à son caractère *collectif*. Le travail solitaire est non seulement ingrat, il est aussi, à terme, épuisant et finalement inefficace pour les efforts qu'il mobilise. Beaucoup d'intervenants ont souligné à ce propos l'importance *du travail en équipe*, et notamment du travail dans des équipes où des enseignants et des chercheurs collaborent, construisent et s'interrogent réellement ensemble ; l'importance aussi de consacrer davantage de temps, d'exigence et de moyens, à *la formation des enseignants*, tant initiale³² que continuée³³, pour initier les professeurs en profondeur aux modalités les plus efficaces de l'apprentissage ; et enfin l'importance aussi du soutien des directions d'école, qui sont souvent les premiers vecteurs –ou à l'inverse les premiers éteignoirs– du dynamisme collectif des enseignants.

Au service de ce levier fondamental que constitue l'enseignant, les intervenants de l'atelier ont mis en évidence *différents dispositifs pédagogiques ou didactiques* qui paraissent particulièrement performants dans la perspective du développement de la motivation et du plaisir. On peut ici pointer dans le désordre :

- les collaborations et les relations entre pairs (dont les modalités et l'impact ont été remarquablement analysés par B. De Lièvre et par B. Galand);
- l'apprentissage par problèmes (illustré de belle manière par J. Plumât, puis par V. Massart, S. Hubert et B. Verhaeghe);
- le rapport à l'histoire, à l'art et au jeu (dont M. Ballieu et M.-F. Guissard ont montré les potentialités dans le cadre du cours de mathématiques);
- la stimulation d'activités favorisant l'engagement pratique dans l'apprentissage (D. Lafontaine, S. Melin et P. Gillis);
- la stimulation de l'«identité narrative» des élèves (évoquée par S. Lucchini et moi-même);

³² On peut s'interroger à ce propos sur la disposition, qui, dans le récent décret «Bologne», limite à 300 h de formation et à 30 crédits (sur les 300 ou 240 que comptera le futur «master») le programme de formation initiale des AESS. Le programme d'AESS promulgué en février 2001 constitue certes une avancée appréciable par rapport à la situation antérieure, mais comment ne pas voir que le carcan de 30 crédits maintient la formation initiale dans une situation de marginalité et d'inconfort qui est le contraire de ce dont les futurs enseignants ont besoin ?

³³ Ici aussi, il faut saluer le progrès marqué par le récent décret qui fait de la formation continuée une composante ordinaire du travail annuel de l'enseignant, mais en même temps, on peut déplorer, à la suite de nombreux intervenants, l'insuffisance des moyens humains et organisationnels qui ont été mis en œuvre jusqu'à présent pour réaliser cet objectif.

- l'ancrage dans le «déjà là» –notamment les préconceptions– des élèves (évoquée par la majorité des interventions à caractère disciplinaire),...

La liste, bien entendu, n'est pas close, mais la mise en exergue de ces quelques axes permet déjà de baliser assez clairement les contours d'un nouveau paysage scolaire auquel il n'est pas interdit de rêver.

Des questions à reprendre, des recherches à poursuivre...

La synthèse d'un tel atelier est enfin l'occasion de revenir sur certains *appels* qui ont été adressés aux chercheurs au cours des discussions et d'esquisser à travers eux quelques pistes de ce que pourraient être les recherches de demain. Je me limiterai ici à relayer quatre questions qui m'ont paru particulièrement heuristiques :

1. Est-ce *à l'école* à apprendre aux élèves à gérer leurs émotions ? Si oui, comment peut-elle ou doit-elle s'y prendre ? Si non, à qui faut-il confier cet objectif de formation fondamental, quand et comment ?
2. Quid de *la diversité sociale* de la dynamique motivationnelle ? Tous les facteurs relevés par R. Viau ont-ils un impact égal sur tous les publics ? Sinon, quelles stratégies mettre en œuvre dans les classes dites «difficiles» (en tenant compte de la diversité des difficultés) ?
3. Quid de *la transférabilité* des expériences d'apprentissage par problème au-delà des situations privilégiées dans lesquelles ces expériences sont mises en place par des équipes pilotes associant des enseignants et des chercheurs ? Autrement dit, comment créer les conditions permettant à tous les enseignants de mettre en place de tels dispositifs sans devoir y consacrer le double de leur temps et de leur énergie ?
4. Comment enfin concevoir l'évolution de la relation *entre les chercheurs et les enseignants* ? Si les expériences innovantes menées en collaboration présentent un enjeu (notamment motivationnel) incontestable pour chacune des parties, il semblerait aussi fondamental que les chercheurs s'attachent à analyser *le travail ordinaire des enseignants* afin de mettre en lumière la manière dont, pour paraphraser Michel DE CERTEAU³⁴, ils inventent le quotidien à longueur d'année.

On le voit, la matière ne manque pas pour les prochains congrès. Puissent-ils s'avérer aussi féconds que celui qui s'achève !

Note :

Je tiens à remercier Dominique LAFONTAINE pour son aide dans l'élaboration de cette synthèse.

³⁴ M. de Certeau, *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, [1990], [éd. orig. 1980] (Essais-Gallimard).

APPROCHE LOGIQUE ET LUDIQUE POUR FAVORISER LE DEVELOPPEMENT COGNITIF D'ENFANTS SOUFFRANT D'UN RETARD MENTAL

Francis LOWENTHAL, Christiane VANDEPUTTE et Thierry BORDIGNON
Service de Sciences Cognitives
UMH

Notre étude a pour objectif l'élaboration d'activités logiques basées sur des manipulations de matériels ludiques dans le but de favoriser le développement cognitif d'enfants et d'adolescents présentant un retard mental. Nous cherchons plus particulièrement à aider le sujet à construire lui-même les prérequis à la lecture, à l'écriture et à la notion de nombre en lui offrant des situations et des outils pédagogiques adaptés.

Nous pensons que, durant la petite enfance, les enfants font en jouant des expériences qui leur permettent de mettre ces prérequis en place, mais que, du fait de leur handicap, certains enfants n'ont pas l'occasion de réaliser au même âge que les autres, les expériences mentionnées ci-dessus. Notre étude montre que les manipulations d'outils logiques logiquement structurés -regroupés par l'un d'entre nous (FL) sous le nom de Représentations Concrètes de Systèmes formels (RCSF)- permettent de faire revivre aux enfants, à n'importe quel âge, des expériences cognitives qu'ils n'auraient pas eu l'occasion de faire dans leur petite enfance.

Une RCSF est un ensemble d'objets qui ne font pas référence au vécu quotidien de l'individu et qui sont munis de contraintes techniques. Ces contraintes rendent certaines actions possibles et d'autres impossibles. Ceci permet d'introduire une structure logique en utilisant au minimum le support langagier. Cette particularité permet d'éviter les difficultés liées à la compréhension et à la production d'énoncés verbaux. Certains des matériels utilisés sont des jeux que l'on trouve facilement dans le commerce. Néanmoins, les situations pédagogiques ne sont pas celles proposées par le fabricant : elles sont créées par notre équipe. Nous utilisons aussi d'autres matériels conçus entièrement par notre équipe, en fonction des besoins des enfants.

Nous utilisons ces dispositifs pour proposer aux apprenants des situations pédagogiques sous une forme ludique. Comme nous souhaitons donner aux enfants l'occasion de vivre un apprentissage naturel, nous utilisons la pédagogie en spirale décrite par BRUNER [1977] : plusieurs thèmes (prérequis) sont abordés au cours d'une même séance, et d'une séance à l'autre. Il y a gradation des difficultés à l'intérieur d'un même thème mais pas d'un thème à l'autre. Enfin, nous bannissons tout drill : plusieurs semaines, voire plusieurs mois s'écoulent entre deux présentations successives d'une même situation pédagogique.

Les activités et matériels que nous développons sont testés auprès d'un jeune garçon présentant un syndrome x-fragile, Yannick. Trois raisons nous ont poussé à travailler avec ce type de sujet :

- ce syndrome est clairement identifié : il s'agit d'un trouble génétique héréditaire qui se traduit par des particularités physiques et un retard mental qui peut être important ; ce retard mental est fréquemment associé à un faible développement des capacités spatiales et de la mémoire de travail (HAGERMAN & CRONISTER, [1996]). Ces particularités ont pour origine une production défectueuse de la protéine FMRP (protéine qui intervient dans le développement du cerveau) suite à une mutation au niveau du gène FMR1 du chromosome X. C'est pourquoi ce trouble touche essentiellement les garçons.

- les RCSF avaient déjà été utilisés avec succès avec de nombreuses personnes handicapées, mais aucune expérience n'avait été faite avec des personnes présentant un handicap mental d'origine génétique.
- les enfants présentant un syndrome x-fragile se développent intellectuellement beaucoup plus lentement que les enfants sains. Ceci permet au chercheur d'identifier et d'analyser des étapes du développement cognitif –notamment en ce qui concerne l'acquisition de la notion de nombre et l'acquisition de la lecture– non décelables chez le sujet sain, car trop rapides chez lui.

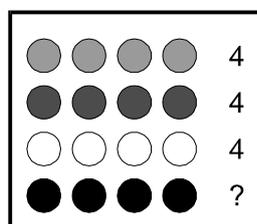
Nous intervenons auprès de Yannick depuis juin 1999 au rythme d'une séance par semaine. Au début de l'intervention, Yannick avait 10 ans. Il fréquentait –et il fréquente toujours– un enseignement spécial de type 2. Son QI (mesuré d'après l'échelle de Wechsler) était estimé à 45. Bien intégré socialement, il ne savait pourtant ni lire, ni écrire. Sa connaissance de la litanie des nombres ne dépassait pas 7-8. Sa notion de nombre ne dépassait pas le nombre trois. Il avait de grandes difficultés pour comprendre et traiter les énoncés. Sa structuration spatiale était très limitée. Il était incapable de résoudre une situation problème en travaillant par hypothèses. Il avait également de grandes difficultés pour planifier une action. En fait, l'enfant ne maîtrisait quasiment aucun des prérequis cognitifs à la lecture, à l'écriture ou à l'acquisition du nombre.

Nos interventions (une demi-heure au début, une heure maintenant) ont visé à la mise en place de ces prérequis : notions d'oppositions, de classement, de rythme, de sériation, d'invariance, de correspondance biunivoque, de reconnaissance immédiate des schèmes de petites quantités, capacités de codage et de décodage, accès à la symbolisation. De juin 1999 jusqu'à février 2004, nous avons observé de nombreux progrès décrits ci-dessous.

Quelques mois après le début de nos interventions, les blocs Diénès ont permis de mettre en place les capacités de classement. La notion d'opposition (compréhension de la négation : « montre un bloc qui n'est pas rouge ») mit plus de temps à se construire mais est maintenant totalement acquise et applicable à des situations totalement inconnues. La notion de pseudo-rythme (rythme visuel qui ne s'inscrit pas dans le temps) fut acquise au cours de la première année d'intervention. Par contre, le rythme auditif n'est toujours pas maîtrisé. La résolution de problèmes par l'énonciation d'hypothèses a commencé à être utilisée de manière efficace 30 mois après le début de notre intervention.

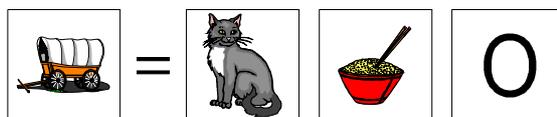
La sériation a été particulièrement difficile à maîtriser. Incapable à 11 ans de construire une tour à l'aide de blocs destinés à des enfants de 18 mois, Yannick est maintenant capable de classer par ordre croissant ou décroissant ...

Les notions d'invariance - que ce soit au niveau du nombre, de la superficie ou du volume - et de



correspondance biunivoque, inexistantes au départ, furent parmi celles qui se sont installées quasiment sans intervention de notre part, d'une présentation des situations à la suivante, quelques mois plus tard. Mais il a fallu près de deux ans pour passer, dans la situation ci-dessous, de la constatation «il y a le même nombre de noirs que de blancs» à la conclusion «il y a donc 4 noirs». Toutefois, une fois cette conclusion acquise, le transfert à d'autres situations (pions beaucoup plus nombreux, présentés sans support) a été quasi immédiate.

Les activités de codage-décodage sont parmi celles que Yannick réussit le mieux, que ce soit la simple copie, la traduction de messages où figurent des indices iconiques,



ou la traduction de messages où le lien signifiant-signifié est totalement arbitraire, comme dans l'exemple ci-dessous : il faut ici traduire le message à l'aide de clous de couleur à piquer sur une planche perforée.



Les capacités de structuration spatiale de Yannick se sont améliorées progressivement, parallèlement, semble-t-il aux activités de codage-décodage. L'adolescent réalise maintenant des exercices qui permettent d'espérer qu'il n'y aura aucune confusion entre [p], [q], [b] et [d].

La compréhension des énoncés ne pose plus de problèmes. Les capacités de planification de tâches de Yannick sont également plus élaborées. En ce qui concerne les habiletés numériques, Yannick est capable après quatre ans de dénombrer de petites collections d'objets et de traiter des additions simples à partir d'un matériel concret. Il peut lire un tableau reprenant les nombres de 0 à 100, à condition que l'adulte lui donne un "petit coup de pouce" pour le passage de certaines dizaines. Par contre, la reconnaissance immédiate des schèmes de petites quantités reste impossible au-delà de trois.

C'est dans le domaine de la lecture et de l'écriture que les progrès de Yannick sont les plus spectaculaires ! Au cours de l'année 2000, Yannick a appris -à l'école probablement- à nommer les lettres, et à écrire (maladroitement) les mots qu'on lui épelait. Mais trois ans plus tard, il n'arrivait toujours pas à associer aux lettres le son correspondant.

Le déclencheur de cette association son-lettre semble avoir été le conte et la vidéo : "La planète des alphas". Depuis janvier 2004, Yannick lit des syllabes simples, il déchiffre (encore péniblement) des mots et des pseudo-mots (sans sons complexes), ainsi que des phrases simples, qu'elles soient écrites en imprimé majuscule ou minuscule ou en cursif. Il reconnaît globalement certains mots, notamment ceux désignant les jours de la semaine.

Des petits exercices simples (déterminer si une phrase déchiffrée -par exemple : "la porte est rose"- est vraie ou fausse, et le cas échéant la corriger) montre que l'adolescent donne du sens à ce qu'il déchiffre.

De plus, entre deux présentations d'une même situation, le concept visé avait souvent mûri, sans intervention spécifique de notre part, comme lors des expériences faites naturellement au cours de la petite enfance par les sujets "normaux".

Les données observées durant cette étude de cas confortent celles recueillies auprès d'autres sujets présentant un handicap mental et d'enfants sains avec lesquels nous avons employé nos outils et situations pédagogiques. L'emploi de ces matériels ludiques logiquement structurés engendre un plaisir d'apprendre chez les enfants sains que chez ceux souffrant d'un retard mental. Ce plaisir d'apprendre crée une situation qui permet à ces derniers de vivre ou de revivre des expériences ratées dans la petite enfance, et favorise pour tous le développement cognitif et l'acquisition de nouvelles connaissances.

Bibliographie

BORDIGNON, T. & VANDEPUTTE, C., [SOUS PRESSE]

Représentations concrètes de systèmes formels et outils mathématiques abstraits : influences sur le développement cognitifs de personnes présentant un retard mental sévère. In Vivicorsi, B. & Collet, R (Eds.) Handicap, cognition et prise en charge individuelle : des aspects de la recherche au respect de la personne. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.

BRUNER, J.S., [1977]

The process of education. Cambridge, London : Harvard University Press.

HAGERMAN, R.J. & CRONISTER, A., [1996]

Fragile X Syndrome. Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press.

LOWENTHAL, F., [1983]

Non-verbal communication devices : their use and the mental processes involved. In LOWENTHAL, F. & VANDAMME, F., Ed. Pragmatics and Education. New-York : Plenum Press.

HUGUENIN, C., & DUBOIS, O.

La planète des alphas, Formator.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
Francis.Lowenthal@umh.ac.be

Atelier 4

La profession d'enseignant(e) : qu'est-ce qui fait qu'on la choisit, qu'on la quitte, qu'on y reste ou qu'on y revient ?

ÉCRIRE POUR RÉFLÉCHIR SUR SA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT EN FORMATION INITIALE : QUELLE MOTIVATION ET À QUELLES CONDITIONS ?

Olivier DEZUTTER

Centre de recherche sur l'intervention éducative

Université de Sherbrooke

Notre recherche touche aux médiums proposés ou imposés dans le cadre des activités à visée réflexive. Il s'agit d'un volet d'une recherche triennale [2002-2005], financée par le Centre de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), et réalisée par une équipe de professeurs de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Les membres sont Hélène HENSLER, André BEAUCHESNE, Julie DESJARDINS, Olivier DEZUTTER et Céline GARANT. Plus précisément, nous nous intéressons aux conditions qui entourent les usages de l'écriture dans la formation initiale des enseignants. Alors que le médium écrit est la voie traditionnellement utilisée pour susciter une démarche réflexive sur la pratique, le passage par l'écriture est rarement accompagné et questionné en tant que tel dans les dispositifs de formation. Seuls comptent le plus souvent les produits finis (journaux et rapports de stage), objets d'évaluation. Nous faisons l'hypothèse qu'une prise en compte du rapport à l'écriture des étudiants entrants dans nos programmes ainsi qu'un accompagnement spécifique du processus d'écriture autour de la pratique devraient contribuer à mieux tirer profit du recours à ce médium et ainsi mieux servir l'objectif de formation de praticiens réflexifs. Selon Christine Barré de MINIAC, «le rapport à l'écriture sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugements» ([1997], p.12) qu'un sujet se forge au contact de l'écriture elle-même et d'autres utilisateurs de celle-ci. Partant de là, il faut retenir que le «rapport à l'écriture» est singulier, évolutif et qu'il peut varier en fonction des différentes tâches d'écriture et de leurs contextes de réalisation.

Pour connaître certains aspects du rapport à l'écriture et à la réflexion des étudiants de première année en formation à l'enseignement, nous avons soumis un questionnaire écrit à 221 individus, soit 78% de la population de première année fréquentant les programmes de BEPP (baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire) et de BES (baccalauréat en enseignement au secondaire)³⁵ à l'université de Sherbrooke. Dans cet article, nous présentons les résultats du traitement des questions fermées relatives aux représentations liées aux usages de l'écriture dans la formation. L'espace réservé à cette publication nous contraint à ne dévoiler que les chiffres globaux sans pouvoir entrer dans le détail de différences significatives relatives soit au sexe, soit au type de programme.

La place de la réflexion, de l'écriture et de la lecture en formation

Une très nette majorité des étudiants (environ 90%) signalent que la demande en matière de réflexion d'une part et d'écriture d'autre part est de leur point de vue satisfaisante sur le plan de la quantité, puisque 93% estiment qu'ils ne réfléchissent ni trop ni peu et 87% pensent la même chose à propos de l'écriture. En ce qui concerne la lecture, la situation diffère. En effet, plus du quart des répondants (27%) considèrent qu'ils doivent lire trop dans le cadre de leur formation. Retenons que nos étudiants ne témoignent pas, dans leur grande majorité, et à ce moment de leur

³⁵ Notre échantillon compte 178 femmes (80%) et 43 hommes (20%) et les femmes sont majoritaires dans les deux programmes (91% au BEPP et 66% au BES). L'âge des répondants varie entre 19 et 37 ans, l'âge moyen étant de 22 ans.

formation, d'un phénomène de saturation par rapport aux commandes relatives à la réflexion et à l'écriture.

Écrire et discuter pour réfléchir

Une bonne majorité de nos répondants (environ 80%) estiment a priori que tant le médium oral que le médium écrit sont favorables pour susciter ou partager leur réflexion. S'il leur fallait opérer un choix entre médium écrit ou oral, dans ce cas, les deux tiers (2/3) des répondants opteraient pour l'écrit, considéré comme plus stimulant que l'oral pour susciter la réflexion.

Les formes d'écrits imposés

Le recours au médium écrit dans le cadre de la formation se traduit par des commandes de formes d'écrits particuliers. Les différentes formes demandées par les intervenants dans nos programmes ont été listées : journal ou carnet de bord, autobiographie, fiche ou résumé de lecture et échange écrit sur un site web. Pour chaque forme, les étudiants avaient à déterminer si elle leur paraissait un moyen de susciter la réflexion prioritaire, important, assez important ou peu important. La forme qui retient presque unanimement (90%) la faveur de tous les répondants est le journal de bord, ce qui ne nous surprend pas, ce dernier étant fortement valorisé et utilisé en formation. L'autobiographie retient aussi l'intérêt puisque 86% des étudiants lui accordent une importance relative. L'échange en ligne sur un site web fait intervenir un nouveau support pour le médium écrit. Les pratiques réelles ne sont pas encore généralisées à ce propos. Ceci explique sans doute en partie que, dans nos résultats globaux, près de 3/4 des répondants estiment cette forme et ce support peu ou pas favorables. Le dernier moyen suggéré porte sur la fiche ou le résumé de lecture qui est bien perçu par une bonne majorité, puisque 71% des répondants lui accordent une importance relative.

De manière générale, il apparaît que les formes d'écrit exigées par les formateurs en première année retiennent l'intérêt de la plupart des étudiants qui les considèrent comme pertinentes dans le contexte d'une démarche réflexive.

Les représentations de sens commun relatives à l'écriture

Plusieurs recherches ont montré que certaines représentations de sens commun pouvaient faire obstacle à un véritable développement des compétences en écriture, et empêcher l'exercice de l'écriture dans toutes ses potentialités. Huit représentations de sens commun ont été soumises aux répondants, qui devaient exprimer leur accord ou désaccord par rapport à chaque énoncé.

La premier énoncé porte sur le fait que l'écriture serait un don. Les répondants se montrent plutôt partagés par rapport à cet énoncé. Une bonne moitié d'entre eux (57%) ne pensent pas qu'écrire relève du don. Retenons donc que pour un peu plus d'un étudiant sur deux, l'écriture ne relève pas d'un cadeau du ciel mais peut faire l'objet de certains apprentissages. Pour la petite moitié restante, l'image du don qui est ancrée gagnerait à être en partie déconstruite si on souhaite rendre possible une véritable didactique de l'écriture professionnelle.

Le second énoncé qui retient notre attention est le suivant : «quand on écrit, on pense d'abord et ensuite on transcrit notre pensée». Quatre-vingt huit pour cent des répondants se sont montrés relativement en accord avec cet énoncé. En ce sens, nos répondants ne sont pas conscients ou

n'ont pas encore fait l'expérience de ce que nous appellerions l'écriture effervescente ou de ce que A. ANDRE appelle l'écriture inventive. Selon lui, «écrire, en somme, c'est transformer : transformer le texte, transformer sa façon de penser -se transformer- et transformer le monde, même modestement» (ANDRE, A, [1993], p. 105). L'enjeu d'un travail sur l'écriture en formation consiste principalement à permettre à nos étudiants de découvrir cette valeur ajoutée de l'écriture, mais cela ne peut se réaliser que dans certaines conditions sur lesquelles nous reviendrons en finale.

Même si nos étudiants attribuent très majoritairement une fonction transcriptive à l'écrit, ils reconnaissent pourtant tout aussi majoritairement (91 % d'accord ou tout à fait d'accord) que l'acte d'écriture aide à la réflexion. La représentation contraire, à savoir si l'écriture aide à réfléchir, obtient un taux d'accord similaire. Aux yeux des étudiants, l'écriture peut à la fois servir à transcrire une pensée déjà toute faite ou encore leur servir à en élaborer une.

Conclusion

Les divers éléments présentés convergent tous vers le même constat : a priori, le terrain est favorable à l'installation de dispositifs exploitant l'écriture professionnelle à visée réflexive, la plupart des répondants ne manifestant pas une réticence forte par rapport aux usages de l'écriture qui leur sont imposés. Malgré cela, il apparaît essentiel de prendre en compte un certain nombre de conditions pour que cette situation ne se détériore pas et pour que le groupe d'étudiants minoritaires qui affichent un rapport à l'écriture moins favorable découvre les intérêts du "passage par l'écriture". Il importe donc de veiller à donner du sens aux commandes écrites faites par les formateurs, à repenser les modes d'évaluation de ces écrits, à ne pas figer les formes attendues, à accompagner le processus d'écriture et à trouver des formes de jumelage entre les échanges oraux et écrits autour de la pratique.

Bibliographie

ANDRÉ, A., [1993]

Peut-on penser sans écrire ?, Cahiers pédagogiques, numéro spécial, Écrire, un enjeu pour les enseignants, pp. 96-108.

BARRÉ-DE MINIAC, C., [1997]

La famille, l'école et l'écriture, Paris, INRP, coll. textes et documents de recherche.

CHARLOT, B., [1997]

Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie, Paris, Anthropos.

DEZUTTER, O. ET THYRION, F., [2001]

D'une production écrite au rapport à l'écriture : promesse ou impasse?, Enjeux, 51

DEZUTTER, O. & DEJEMEPPE, X., [2001]

Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels?, Recherche et formation, 36, pp. 89-111.

PENLOUP, M-C., [2000]

La tentation du littéraire: essai sur le rapport à l'écriture du scripteur ordinaire, Paris, Didier.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
olivier.dezutter@Usherbrooke.ca

Note

Olivier DEZUTTER est Chercheur associé au Centre d'études en didactique des langues et littératures romanes de l'UCL

QUELLE PLACE L'ENSEIGNEMENT A-T-IL PARMIS LES MOTIVATIONS ET PROJETS PROFESSIONNELS DES ETUDIANTS EN EDUCATION PHYSIQUE?

Marc CLOES, Nadine LARAKI, Benoît LENZEN et Maurice PIERON

Département des Activités physiques et sportives

ULg

Jean-Pierre RENARD, Philippe GERARD et Ghislain CARLIER

Unité d'Education par le mouvement

UCL

Il est commun de considérer que les études en éducation physique conduisent exclusivement à une carrière dans l'enseignement. Toutefois, les recherches portant sur les aspirations professionnelles des étudiants entrant dans ce type de formation sont relativement rares et il n'est pas possible actuellement de déterminer si tous les étudiants possèdent réellement cette vocation «pédagogique». En Communauté française de Belgique, la présence et le succès de 12 établissements de formation en éducation physique a incité le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique à commander une étude portant sur les motivations des jeunes qui s'engagent dans cette orientation de formation.

Durant le mois suivant la rentrée 2001-2002, 774 étudiants de première année de tous les établissements proposant une formation débouchant sur un diplôme en éducation physique, ont été interrogés. Entre décembre 2001 et avril 2002, 260 de leurs condisciples de dernière année furent également soumis à un questionnaire. Parmi les thèmes abordés figuraient (1) les raisons pour lesquelles ils avaient choisi d'effectuer des études en éducation physique et, (2) l'identification de leur projet professionnel. Cet article porte sur l'analyse des réponses aux questions ouvertes portant sur ces deux thèmes (fidélité inter analyste de 91,7% d'accords). Par ailleurs, nous nous référerons également aux résultats de l'analyse des interviews de 29 responsables désignés par les directions des 12 établissements concernés. En effet, un des aspects abordés avec ces formateurs relevait des motivations de leurs étudiants.

Parmi les 13 motifs évoqués par les étudiants afin d'expliquer leur choix d'études, l'amour du sport domine largement puisqu'il apparaît chez 59,1% d'entre eux. Le désir d'enseigner arrive en deuxième position (36,8%). Ce facteur est davantage cité par les étudiants de dernière année (43,8% Vs 34,5; $p < 0,01$). Ceci doit être rapproché des expériences pédagogiques vécues par les étudiants au cours de leur formation. Les étudiants des Hautes Ecoles sont proportionnellement plus nombreux à mentionner cette motivation que leurs condisciples des Universités (en première année : 37,1% Vs 25, $p < 0,05$; en dernière année : 45,4% Vs 36,4, ns). Cette différence s'explique certainement par les finalités différentes des programmes proposés dans les deux filières.

Interrogés quant au métier qu'ils souhaiteraient exercer à l'issue de leurs études, huit étudiants de première année sur dix mentionnent l'enseignement de l'éducation physique comme choix préférentiel. Ceci confirme largement les données recueillies au Portugal et aux Etats-Unis (CARREIRO DA COSTA, CARVAHLO, PESTANA & DINIZ, [1995], GRABER, [1989]). A l'issue de leur formation, 66,9% des étudiants souhaitent encore s'engager prioritairement dans l'enseignement. Cette diminution s'expliquerait par la découverte par les étudiants de l'existence d'autres débouchés. Les étudiants des Hautes Ecoles sont significativement plus nombreux à exprimer leur volonté de devenir enseignants ($p = 0,009$). Le moindre intérêt des étudiants de l'Université à l'égard des débouchés dans l'enseignement peut être rapproché de leur souhait d'embrasser une carrière mieux reconnue sur le plan social ou de poursuivre d'autres formations. N'oublions pas que les

programmes de cours en Hautes Ecoles sont tenus, par décret, de se centrer sur la formation d'enseignants. La carrière d'enseignant attire davantage d'étudiants dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur. Ces résultats tendraient à confirmer le manque de valorisation du statut des enseignants mis en évidence par GRABER [1989].

Les aspects relationnels (60,9%) et le désir d'enseigner (50,6%) représentent les deux principales catégories de raisons associées aux choix de l'enseignement comme projet professionnel prioritaire. Trois autres catégories prennent également une importance qui mérite l'attention : l'amour du sport (29,9%), la volonté de motiver les jeunes à le pratiquer (21,8%) et les caractéristiques de la profession (20,7%). Peu de différences sont relevées dans les comparaisons effectuées.

Retenons enfin que près de 70% des étudiants en fin de formation avaient déjà pris leur décision de devenir enseignants avant de débiter leurs études et que la moitié d'entre eux n'envisagent aucune autre profession.

Tous les responsables interviewés révèlent que leurs étudiants sont essentiellement intéressés par la finalité «pédagogique» des études en éducation physique. Avec l'évolution du cursus, les étudiants sont toutefois perçus comme plus ouverts à d'autres domaines d'intervention. En fait, les opportunités d'emploi offertes dès la sortie constitueraient les éléments déterminants dans le déroulement du début de carrière des jeunes diplômés, chacun plongeant sur les occasions qui se présentent. Les filles sont perçues comme davantage intéressées par l'enseignement.

Les résultats de cette étude permettent de dégager plusieurs implications pratiques/questions qui ne manqueront pas d'interpeller les responsables des programmes de formation :

1. si l'enseignement paraît constituer une finalité professionnelle pour les étudiants en éducation physique, la vocation n'est-elle pas fondée sur des représentations parfois bien éloignées de la réalité de la pratique ?
2. l'enseignement de l'éducation physique ne représente t-il pas une finalité professionnelle majoritaire mais différente de celle recherchée réellement par un nombre considérable de jeunes issus du monde sportif ?
3. à l'Université, en raison de l'intérêt des étudiants à l'égard de l'enseignement ne serait-il pas nécessaire d'accentuer l'ancrage pédagogique de la formation initiale en donnant l'occasion aux étudiants d'effectuer plus rapidement des stages en milieu scolaire ?
4. le taux d'échec élevé que l'on rencontre lors de la première année d'étude en éducation physique n'est-il pas associé à un décalage entre les attentes et le vécu des étudiants ?

Bibliographie

CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., PESTANA, C., & DINIZ, J., [1995]

Physical education and sport first and fifth years students' expectations of future work activities. In, C. Paré (Ed.), *Better teaching in physical education? Think about it. Proceedings of the International Seminar on Training of teaching on reflective practice in physical education*. Trois-Rivières, Librairie Nationale du Québec, 223-235.

GRABER, K., [1989]

Teaching to morrow's teachers: Professional preparation as an agent of socialization. In, T.Templin & P.Schempp (Eds.), Socialization into physical education. Learning to teach. Indianapolis, Benchmark Press, 59-80.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

Marc.Cloes@ulg.ac.be

LE PREMIER REFLEXE DU NOVICE

Jean-François GUILLAUME et Michel XHONNEUX

Service de didactique des sciences sociales

ULg

Cette contribution envisagera les questions suivantes. Le plaisir d'enseigner est-il bien ce que l'on croit d'ordinaire ? Comment et à quelles conditions, peut-on, durant la formation initiale, amener les futurs enseignants à percevoir les conditions constitutives du plaisir d'enseigner ? Dans quelle mesure le contexte d'interaction formateurs-étudiants peut-il contribuer à susciter un double plaisir : celui d'apprendre et celui d'apprendre à apprendre ? Quelles sont les ressources requises pour se réapproprier pleinement ce plaisir d'enseigner ?

Nos propos s'appuieront sur l'exploitation qualitative des observations réalisées durant les cours de *Didactique spéciale (sciences sociales)* et de *Sociologie de l'éducation*, durant les stages pratiques organisés en formation initiale depuis cinq années (1998-2003), et des évaluations de feed-back rédigées par les étudiants à l'issue de leur formation.

La notion de «plaisir» sera réexaminée à la lumière des apports sociologiques d'A. GIDDENS [1987] et considérée moins comme une composante de l'acte d'enseigner que comme un effet émergent de la situation d'interaction entre les différents protagonistes (étudiants de l'agrégation-formateurs). La théorie de la mise en intrigue de P. RICOEUR [1983] nous permettra également de comprendre en quoi, du côté des futurs enseignants, la démarche personnelle et collective de réappropriation réflexive ne peut émerger que sur la base d'un état d'inquiétude suscité par la confrontation à des situations-problème où les schèmes d'interprétation intériorisés à travers une longue expérience du métier d'élève s'avèrent inadéquats, et entretenu par la nature même du processus pédagogique mis en place par les formateurs.

Cette contribution décrira le processus pédagogique privilégié par les formateurs qui, dans une approche constructiviste, entendent avant tout accompagner les futurs enseignants dans l'acquisition d'une identité de «praticien réflexif», et non les précéder. Ce processus est articulé autour d'un fil conducteur ou d'une «intrigue», qui se dévoile progressivement au fur et à mesure de la résolution de situations-problème toujours plus complexes. De telle sorte qu'à l'issue de ce parcours, les étudiants en formation pourront en comprendre (au sens originel de *prendre ensemble*) les différentes composantes, et percevoir le sens de leurs apprentissages (à la double acception de direction et de signification).

Nous nous interrogerons également sur les ressources requises pour aborder ce processus d'apprentissage et pour en transposer les acquis dans la vie professionnelle. Tous les étudiants en formation ne témoignent pas des mêmes aptitudes à se départir d'un stock de connaissances et/ou de routines trop sécurisantes, à ébaucher une image professionnelle satisfaisante (à défaut de se donner une identité professionnelle aux contours bien précis). Dans ce processus d'apprentissage où l'on évolue constamment sous le regard d'autrui (formateurs, maîtres de stage, pairs,...), il revient à chacun de résoudre ces tensions existentielles qui parfois séparent identité engagée (ce qu'il est), identité assignée (ce que les autres disent qu'il est) et identité désirée (ce qu'il voudrait être) (BAJOIT, [2003]). Mais il n'est pas toujours aisé d'«avoir de l'estime pour soi-même (accomplissement personnel) et, en même temps, jouir de l'estime des autres (reconnaissance sociale), pour ce que l'on s'est engagé à faire concrètement de sa vie (consonance existentielle)» (op.cit., 111). Car trop souvent, la réflexion identitaire débute avec l'angoissante question de la sauvegarde d'un statut ou d'une autorité personnelle, et ce n'est qu'au terme d'un processus (parfois complexe) de déconstruction de l'identité héritée et de reconstruction de l'identité désirée,

qu'émerge en fin de compte l'image d'une professionnalité centrée autour des compétences à gérer en solo ou en équipe des contextes d'apprentissage.

Le premier réflexe pour le novice est d'abord d'envisager une méthode intéressante pour donner la matière, ensuite de penser à ce qu'il va réellement transmettre pour finalement construire son évaluation.

Bibliographie

BAJOIT, G., [2003]

Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines, Armand Colin, Cursus.

GIDDENS, A., [1987]

La constitution de la société, PUF, Collection Sociologies.

RICOEUR, P., [1983]

Temps et récit. Tome 1. L'intrigue et le récit historique, Paris, Ed. du Seuil.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

Jean-Francois.Guillaume@ulg.ac.be

INSERT'PROF – POUR UN DISPOSITIF DE FORMATION FAVORISANT UNE INSERTION REUSSIE DANS LA VIE PROFESSIONNELLE – BILAN ET PROPOSITIONS

Jacqueline BECKERS, Dorothée JARDON, Steve JASPAR et Cédric MATHIEU
Service de Didactique générale et Formation des enseignants
ULg

L'accompagnement de l'entrée en carrière, un enjeu pour la qualité de notre système éducatif

Les trois années d'expérimentation de la recherche Insert'Prof ont confirmé l'importance d'accompagner les enseignants débutants : la précarité du statut, une mobilité géographique parfois importante, des changements fréquents d'établissements scolaires qui entraînent des adaptations constantes à de nouvelles conditions de travail, un morcellement de la tâche, l'introduction non progressive à la complexité de la tâche, l'affectation à des tâches restantes laissant supposer un privilège accordé aux plus anciens, ... (GERVAIS, C., [1999], MUKAMURERA, J., [1999], LAZUECH, G., [2001]). La pénibilité des conditions de l'entrée en carrière est une source de non-engagement dans la formation et d'abandon de la profession (voir les travaux de WEINSTEIN, C-S., [1988], HUBERMAN, M., [1989], MURNANE R-J., et al., [1991]). De plus, la réussite de la transition entre la formation initiale et la vie professionnelle apparaît comme essentielle au développement d'un sentiment d'efficacité (BANDURA, A., [1977], [1997]), vecteur d'une carrière épanouie et d'une action éducative positive et efficace. L'enjeu pour la qualité de notre système éducatif est donc de taille.

Cadre de la recherche

D'initiative ministérielle (F. DUPUIS), la recherche Insert'Prof s'inscrit dans le cadre de la réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents ainsi que celle des agrégés. Cette recherche concerne plus directement la mise en place d'un dispositif d'accompagnement favorisant une entrée en carrière réussie dans la vie professionnelle. Deux hypothèses de travail interdépendantes ont été posées au départ du projet :

- cet accompagnement pourrait faire partie des missions des institutions de formation, dans la continuité d'un développement professionnel amorcé en formation initiale;
- cet accompagnement devrait être géré avec d'autres acteurs dont les structures d'accueil (voir les travaux de SAMARAS A-P., et al., [1998], CHESTER M-D., et al., [1996], DEVLIN W-L., et al., [1997]).

Du côté du terrain d'accueil...

Peu de dispositifs institutionnalisés existent dans notre système éducatif pour l'accueil des jeunes enseignants au sein de leur établissement. Des actions concrètes sont entreprises sur le terrain mais elles restent isolées (voir enquête rapport intermédiaire 2001). Elles relèvent de l'information de l'enseignant débutant d'une part et de la facilitation de son intégration au sein de l'équipe d'autre part.

Dans le cadre de cette recherche, l'accompagnement de deux groupes de responsables d'établissement du fondamental et du secondaire a débouché sur plusieurs produits susceptibles d'être utilisés par d'autres responsables d'établissement, moyennant une adaptation à leur contexte : une trame de document d'accueil destiné à permettre à un enseignant débutant de prendre connaissance de l'information nécessaire à son intégration dans l'établissement et dans l'équipe éducative et une check-list énumérant chaque étape où l'intervention d'un responsable d'établissement peut s'avérer utile en vue de favoriser l'insertion socioprofessionnelle du jeune enseignant.

La position centrale du mentor dans l'insertion professionnelle du débutant se confirme. En effet, l'encadrement du jeune enseignant par un mentor, encadrement qui ne se limiterait pas à une information sur le fonctionnement organisationnel de l'établissement mais qui porterait aussi sur la culture de l'établissement et sur le type de pédagogie pratiquée, favorise un enseignement de plus grande qualité, profitable tant à sa classe qu'au débutant lui-même (notamment EVERTSON C-M., & SMITHEY, M-W., [2000], GIEBELHAUS C-R., et BOWMAN, C-L., [2002]). De plus, le départ assez massif des enseignants chevronnés des écoles en Communauté française, consécutif à un engagement important lié au *baby boom* des années d'après-guerre, donne un caractère particulièrement crucial au *coaching* des débutants si les équipes éducatives souhaitent maintenir la qualité de l'enseignement. Il sera donc impératif de mettre en place une dynamique de concertation et d'innovation, d'analyser et d'optimiser la culture organisationnelle... Il s'agira aussi d'aménager le fonctionnement de l'établissement de manière à ce que le débutant et son mentor puissent se rencontrer, s'observer, travailler ensemble, pratiques qui s'inscrivent dans le sens d'une «*organisation apprenante*» (ARGYRIS, C., [1995], GATHER-THURLER, [1998]) qui permet effectivement aux travailleurs d'apprendre sur le lieu de travail par l'exercice réfléchi et concerté de leur métier.

Du côté du dispositif...

Un dispositif externe d'accompagnement du début de carrière s'avère cependant utile. Comme le montre la recherche Insert'Prof, il apporte beaucoup aux enseignants débutants qui s'y impliquent et ce, à trois niveaux :

- des informations et des premiers éléments de réponses en lien avec des besoins «urgents»;
- un soutien qui se traduit par des échanges et un partage de difficultés rencontrées par d'autres enseignants débutants;
- une amélioration de la professionnalité par un travail en projet axé sur le développement de compétences professionnelles.

Tout au long de la recherche, le dispositif a été peu fréquenté parce qu'aucune facilité d'accès n'a été donnée aux enseignants débutants, placés par ailleurs, face à une situation de démarrage très lourde à porter. La fréquentation ne doit pas revêtir un caractère obligatoire pour autant. Il ne s'agit pas en effet d'une période probatoire liée à une quelconque certification ou condition de nomination. L'objectif serait plutôt de rendre réaliste sa fréquentation. La proposition la plus pertinente dans cette optique consisterait à définir la charge de travail des enseignants débutants et de leurs mentors selon des modalités spécifiques. Mais, cela nécessiterait de nouvelles dispositions législatives et de multiples négociations avec différents acteurs du système sans doute difficiles à mener à bien d'ici l'échéance de juin 2004.

Pour cette échéance, il est indispensable, sous peine de menacer la viabilité d'un dispositif d'insertion, de prévoir des conditions minimales favorisant le taux de participation aux activités. L'instauration d'une obligation de formation continuée faite à tout enseignant, même si elle est encore très réduite en temps, offre une opportunité intéressante. Les expérimentations menées dans le cadre de la recherche suggèrent l'organisation de deux modalités indépendantes :

- des **modules de formation continuée** proposant des informations en lien avec les besoins récurrents mis en avant par la recherche (voir rapports [2001], [2002], [2003]) et où interviendraient divers opérateurs;
- l'**accompagnement dans la réalisation conjointe de projets**, géré par des cellules inter-réseaux géographiquement situées, spécifiques au niveau d'enseignement (fondamental ou secondaire).

Bibliographie

- ARGYRIS, C., [1995]
Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel, Paris, InterEditions.
- BANDURA, A., [1977]
Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol. 84, N° 2, pp. 191-215.
- BANDURA, A., [1997]
Self-Efficacy : The Exercise of Control, New York, Freeman.
- CHESTER, M-D. & BEAUDIN, B-Q., [1996]
Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, Vol. 33, N° 1, pp. 233-257.
- DEVLIN-SCHERER, W-L., DEVLIN-SCHERER, R., WRIGHT, W., ROGER, A.-M. & MEYERS, K., [1997]
The Effects of Collaborative Teacher Study Groups and Principal Coaching on Individual Teacher Change. *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 32, N° 1, pp. 18-22.
- EVERTSON, C-M. AND SMITHEY, M-W., [2000]
Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice : An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, N° 5, pp. 294-304.
- GATHER-THURLER, M., [1998]
Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. CROS, F., *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, INRP.
- GERVAIS, C., [1999]
Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. HETU, J-C., LAVOIE, M. ET BAILLAUQUES, S. (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 113-133.
- GIEBELHAUS, C-R. & BOWMAN, C-L., [2002]
Teaching mentors : Is It Worth the Effort ? *The Journal of Educationnal Research*, Vol. 95, N° 4, pp. 246-254.
- HUBERMAN, M., [1989]
Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de Pédagogie*, N° 86, pp. 5-16.
- LAZUECH, G., [2001]
Faire ses classes : Les enseignants du secondaire dans leur premier poste. *Recherche et Formation*, n° 37, pp. 105-121.

MUKAMURERA, J., [1999]

Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec. Une analyse de trajectoires. Education et Francophonie. La revue scientifique virtuelle, Vol. 27, N°. 1.

MURNANE, R-J., SINGER, J-D., WILLETT, J-B., KEMPLE, J-J. & OLSEN, R-J., [1991]

Who will teach ? Policies that matter, Cambridge Harvard University Press.

SAMARAS, A-P. & GISMONDI, S., [1998]

Scaffolds in the field : Vygotskian interpretation in a teacher education program. Teaching and Teacher Education, Vol. 14, N°. 7, pp. 715-733.

WEINSTEIN, C-S., [1988]

Preservice teachers expectations about the first year of teaching?. Teaching and Teacher Education, Vol. 4, pp. 31-40.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
cedric.mathieu@ulg.ac.be

LA PROFESSION D'ENSEIGNANT(E) EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE : PERSPECTIVES POLITIQUES A COURT TERME

Julien NICAISE

Service de Pédagogie Expérimentale

ULg

La profession et le métier d'enseignant(e) occupent aujourd'hui une place sérieuse au sein des différentes propositions et revendications en matière d'éducation et d'enseignement des principaux partis politiques francophones. Gérée de manière assez discrète depuis les mesures de rationalisation et de restrictions budgétaires annoncées à l'été 1995 et les conséquences qui suivirent, cette question a refait, directement ou indirectement, l'actualité médiatique à de nombreuses occasions ces derniers mois. Ainsi, depuis les élections de juin 1999 et la formation du gouvernement dit «arc-en-ciel³⁶», la formation initiale et la formation continue des enseignants ont été réorganisées et des thèmes d'importance (financement de la Communauté française, augmentation barémique, pilotage du système éducatif, rapprochement des réseaux d'enseignement, statut du directeur, aide administrative dans les établissements scolaires, limitation des devoirs à domicile, accueil extra-scolaire, évaluations externes communes à l'ensemble des réseaux d'enseignement, etc.), longtemps délaissés, voir même inexplorés jusque là, sont désormais envisagés plus systématiquement. Dans le même temps, les consultations directes et à large échelle sur la manière dont les enseignants envisagent certains aspects de leur profession se sont également multipliés (notamment CRAHAY et DONNAY, [2002], GERESE, [2003], VAN CAMPENHOUDT & AL., [2004]). De là, l'éventuelle continuité dans le traitement de certains de ces thèmes dans un avenir proche touchera inévitablement la profession dans son ensemble. Parallèlement, pour les enseignants et les futurs enseignants potentiels, cette influence des considérations et des choix opérés par la sphère politique sur le fait de choisir, de quitter, de rester ou de revenir au sein de la profession, demeure et demeurera indéniable.

Logiquement, si certaines similitudes, sur le plan idéologique ou pratique, se dégagent des positions soutenues par les partis politiques francophones au sein de leurs programmes électoraux, des divergences, parfois profondes, apparaissent tout autant. Les conclusions opérées sur le système éducatif et les objectifs définis par chacun peuvent différer, tout comme les moyens envisagés et mobilisables³⁷. Ce constat est d'autant plus vrai tant le sujet de l'enseignement est source de nombreuses contradictions, certaines étant antérieures à la constitution de l'Etat belge lui-même. De plus, les matières relevant de l'enseignement et de l'éducation étant par essence profondément «généralistes³⁸» et «médiatiques», l'engouement qu'elles suscitent auprès des partis politiques en est rendu encore plus compréhensible. En témoigne notamment le paradoxe qui s'est présenté lors des élections législatives fédérales de mai 2003, à savoir le fait que les partis politiques francophones, du moins les principaux, ont traité abondamment de ce sujet, pourtant communautarisé depuis plus de dix ans et pour lequel, hormis les quelques matières citées à l'article 127 de la Constitution, les compétences de l'état fédéral sont nulles.

³⁶ Coalition tripartite entre le Parti socialiste, la fédération prl-fdf-mcc et le parti ecolo. C'est la première formation d'un gouvernement sans participation des sociaux-chrétiens depuis 1958.

³⁷ Ces dissemblances ne sont pas toujours aisément appréhendables. Les inévitables «annonces prématurées» mais également, plus simplement, la participation à un gouvernement de coalition exigeant de satisfaire, minimum *minimumorum*, les différents partis politiques le constituant, sont sans doute responsables partiellement de cet état de fait.

³⁸ Les enseignements obligatoire et non-obligatoire de la Communauté française, réservoir de voix potentielles sans précédent, réunissent, en personnel, approximativement 120.000 équivalents temps pleins (enseignants et autres) ainsi que 1.150.000 élèves et étudiants au sein de 3000 établissements d'enseignement (Ministère de la Communauté française et etnic, [2003]).

Les élections législatives de juin 2003 sont donc l'occasion, via une analyse des programmes électoraux des partis politiques, de passer en revue les différentes prises de positions³⁹. Elles permettent également de soulever la double question de l'influence de ces programmes sur le vote des électeurs ainsi que le «respect» des affirmations et propositions qui y sont faites par chaque parti politique lorsqu'il a intégré la coalition gouvernante. Ainsi, par exemple, outre les félicitations mutuelles pour le «refinancement» de la Communauté française (accords du Lambermont, conclus le 16 octobre 2000 et le 23 janvier 2001) et pour la planification budgétaire des marges financières dégagées par celui-ci (accord de la Saint-Boniface, conclu le 5 juin 2001), il se dégagait différents sujets de consensus entre les quatre principaux partis politiques francophones pour les élections législatives fédérales du 18 mai 2003 (Parti socialiste, 2003; Mouvement réformateur, 2003; Ecolo, 2003; Centre démocrate humaniste, 2003). Notamment :

- la question de la «revalorisation» du statut des enseignants et l'amélioration de leurs conditions de travail;
- l'établissement d'un seul ministère, et donc la nomination d'un seul ministre compétent pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire (hormis pour le MR et ECOLO⁴⁰);
- l'évaluation des «réformes» dans l'enseignement dans leur ensemble (hormis pour le MR);
- la redéfinition du processus général d'orientation des élèves, notamment en mettant en avant les «projets personnels» de ceux-ci;
- l'élargissement des partenariats entre les établissements scolaires au sein d'une même zone géographique, et ce, au-delà de leur réseau d'appartenance;
- la «revalorisation» de l'enseignement technique et professionnel;
- le renforcement des actions des centres psycho-médico-sociaux (CPMS);
- le renforcement des différents processus visant à garantir l'hétérogénéité, la différenciation et les discriminations positives en général (hormis pour le MR);
- la lutte contre la violence scolaire (hormis pour ECOLO);
- le renforcement de l'enseignement en alternance (hormis pour le PS);
- l'organisation de cours de philosophie ou de religions comparées (hormis pour le CDH).

Une telle harmonisation sur ces questions peut laisser entrevoir que, quelle que soit la coalition qui sortira vainqueur des prochaines élections, les partis politiques gouvernants pourraient les traiter si, entre autres, du temps, des moyens financiers et des accords avec les différents partenaires peuvent être dégagés. Bien sûr les points de discorde ou du moins de «non-convergence», sont eux aussi nombreux. Les partis politiques ne manquent pas non plus de rappeler, au sein de leur programme, les thèmes qui leur sont chers, voir spécifiques. Il s'agit par exemple du thème de la famille et de la défense particulière du réseau libre d'enseignement pour le CDH, de l'hétérogénéité au sein des établissements scolaires et de la réorganisation des étapes de la scolarité pour ECOLO, du refus de la marchandisation de l'enseignement et de la simplification du système éducatif pour le PS, de la revalorisation de l'enseignement technique et professionnel et de la restauration du «sens de l'effort» chez les élèves pour le MR. Les programmes électoraux que les partis politiques développeront dans la perspective des prochaines élections ne manqueront sans doute pas de clarifier un peu plus les positions de chacun...

³⁹ La première phase de cette recherche a porté sur une analyse thématique et discursive détaillée des matières d'éducation au sein des programmes électoraux des différents partis politiques francophones pour les élections législatives fédérales de mai 2003. Elle se poursuit aujourd'hui sur base des prochaines élections législatives régionales et européennes de juin 2004. Une partie des résultats seront notamment publiés par le Centre de recherche et d'information socio-politiques (crisp) dans le courant du premier semestre de l'année 2004.

⁴⁰ Le fait qu'un sujet ne figure pas au sein du programme électoral d'un parti pour les élections législatives fédérales ne signifie pas qu'il est indifférent à la question et encore moins qu'il est opposé aux positions exprimées par les autres partis politiques. C'est au sein du programme électoral qui sera développé pour les élections législatives régionales de juin 2004 que ce sujet trouvera tout son sens.

Bibliographie

CENTRE DÉMOCRATE HUMANISTE, [2003]

Place à l'humain, Bruxelles, Centre démocrate humaniste.

CRAHAY M. ET DONNAY J., [2002]

Où en sont les écoles dans la mise en place du décret relatif à la promotion d'une école de la réussite ? Liège, Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège et Département éducation et technologie, Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur.

ECOLO, [2003]

Programme élections 2003. Education – Résumé. Bruxelles : Ecolo.

GROUPE EUROPÉEN DE RECHERCHE SUR L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS (GERESE) [2003].

L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs. Liège, Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE ET ENTREPRISE PUBLIQUE DES TECHNOLOGIES

NOUVELLES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (ETNIC) [2003]

L'enseignement en chiffres 2002-2003. Bruxelles, Ministère de la communauté française et ETNIC.

MOUVEMENT RÉFORMATEUR [2003]

La vision et le programme des réformateurs. Bruxelles, Mouvement réformateur.

PARTI SOCIALISTE [2003]

Projet PS 2003. Bruxelles : Parti socialiste.

VAN CAMPENHOUDT L. & AL. [2004]

La consultation des enseignants du fondamental. Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Bruxelles, Centre d'études sociologiques, Facultés universitaires Saint-Louis.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
julien.nicaise@ulg.ac.be

FACE AU SPECTRE DE LA PENURIE, UNE NECESSAIRE REVALORISATION OBJECTIVE ET SUBJECTIVE D'UNE PROFESSION ENSEIGNANTE EN QUETE D'ELLE-MEME.

Jacqueline BECKERS, Steve JASPAR, Cédric MATHIEU
et Marie-Catherine VOOS

Service de Didactique générale et de Formation des enseignants
ULg

Parmi les questions qui se posent dans de nombreux systèmes éducatifs, la problématique de la pénurie figure comme une des plus fréquemment évoquée. La Communauté française de Belgique ne fait pas figure d'exception. Si aucune statistique officielle ne permet d'en évaluer l'ampleur et les spécificités, les difficultés éprouvées sur le terrain dans le recrutement des enseignants (liées à trois facteurs : l'époque, la région et les titres requis) sont de plus en plus souvent placées en exergue depuis la presse jusqu'aux débats scientifiques et parlementaires. Par ailleurs, le nombre de jeunes enseignants quittant la profession ces dernières années constitue un phénomène sinon inquiétant du moins à prendre en considération.

En rapport avec cette problématique, deux recherches menées par notre service sont susceptibles d'apporter des éléments intéressants. La première a été menée dans le cadre d'une récente étude de L'OCDE «*Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*». Fondée pour une grande part sur l'analyse des textes officiels et des statistiques, elle a également permis à des représentants des Cabinets ministériels en charge de l'enseignement, du CEF, des syndicats, des Fédérations des Pouvoirs Organisateurs et des associations de parents, au cours d'entretiens semi-structurés, de s'exprimer sur la question de la pénurie et sur les actions à mener pour revaloriser la profession enseignante (BECKERS, JASPAR ET VOOS, [2003]).

Différentes études par questionnaires menées au cours de la recherche Insert'Prof commanditée par Madame la Ministre DUPUIS viennent compléter cette perception de la situation par l'avis de jeunes enseignants et de responsables d'établissement sur l'entrée en carrière, ses difficultés et les actions à mettre en œuvre pour la faciliter (BECKERS & *al.*, [2001], [2002], [2003]).

Les données et les réflexions de ces études, en apportant des éléments de réponses à la définition de la "pénurie", appellent à une recherche d'articulation optimale entre les différents paramètres susceptibles d'influencer l'attraction exercée par la profession enseignante et les contraintes de l'existant.

Lors de l'étude OCDE, les intervenants se sont accordés pour dire qu'un travail en profondeur doit être effectué sur l'image de la profession dans le public pour que des candidats de qualité aient envie de s'engager dans le métier et pour que les enseignants en place se sentent reconnus et continuent à investir positivement leur travail.

L'image que les enseignants ont eux-mêmes de leur profession, en partie liée à la reconnaissance dont ils bénéficient, est tout aussi primordiale. Le Décret «Missions» devrait contribuer à construire une vision plus cohérente du système éducatif, et donc du métier, par la définition claire de ses finalités et la précision de la commande sociale. Cependant, comme l'ont précisé les intervenants, le faible degré d'appropriation des réformes par les acteurs de terrain souligne l'importance d'un accompagnement dans la mise en œuvre des réformes pour qu'ils en observent des effets positifs dans leur contexte propre de travail.

Les récents décrets relatifs à la formation continuée devraient contribuer à une professionnalisation accrue des enseignants, leur permettant, dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie, de faire face aux nouvelles exigences de leur métier et aux spécificités de leurs contextes de travail. La mise en œuvre de cette réforme n'est cependant pas sans poser problème vu l'accroissement très important du nombre de journées de formation à organiser, mais aussi la difficulté de remplacer les enseignants en formation.

La redéfinition de la formation initiale des enseignants dans une perspective d'harmonisation autour d'un profil de compétences commun et d'élévation des exigences participerait également à la revalorisation du métier. Par rapport au maintien du système dual de formation, la plupart des intervenants se sont positionnés en faveur d'une formation unique pour tous les enseignants, contribuant à renvoyer aux yeux du public et des enseignants une image plus cohérente du métier.

Au-delà des images renvoyées au grand public, contribuant incontestablement au sentiment de dévalorisation subjective des enseignants, il s'agirait aussi de mettre en œuvre des mesures de revalorisation objective du métier : revoir les barèmes, poursuivre les efforts d'uniformisation statutaire entre les différents réseaux, faciliter le transfert entre le secteur privé et l'enseignement principalement dans le cadre des cours techniques...

Dans cette perspective, le cumul de la précarité du statut de temporaire et de la pénibilité des conditions de l'entrée en carrière réduit considérablement l'attrait de la profession et constitue un facteur important d'abandon. La recherche Insert'Prof a montré que l'entrée en carrière apparaît, auprès des jeunes enseignants, comme précaire et difficile. Confirmés également par la littérature de recherche (HUBERMAN, [1989], MUKAMURERA, [1999], NAULT, [1999]), les éléments suivants sont pointés : attente parfois importante du premier emploi ou entre deux intérimis; changements fréquents d'établissements; enchevêtrement de différents intérimis; mobilité géographique parfois importante, morcellement de la tâche, affectation à des tâches restantes et introduction à la complexité de la tâche non progressive.

Parallèlement à ces mesures de revalorisation objective et subjective et à l'élévation des exigences de formation initiale et continuée, la redynamisation de l'exercice du métier apparaît incontournable. Selon les intervenants, cela impliquerait de :

- réduire la planéité de la carrière enseignante, tant du point de vue pécuniaire que du point de vue de la mobilité, sans pour autant diminuer les exigences relatives aux titres requis;
- aménager le début et la fin de carrière de manière à favoriser une entrée en carrière progressive et accompagnée par les plus chevronnés;
- allouer les conditions à une reconfiguration du travail enseignant de manière à développer l'aspect collégial du métier et d'un modèle de professionnalisme collectif par la mise en place de l'école comme «*organisation apprenante*» (ARGYRIS, [1995], GATHER-THURLER, [2000]) associant les enseignants aux prises de décisions, développant le sentiment d'une responsabilité face à l'apprentissage des élèves individuellement et collectivement partagée.

La question de l'implantation de chacune de ces mesures souligne l'étendue des perspectives à envisager pour contrer une situation de pénurie qui, bien que non quantitativement avérée, tend à se développer dans notre système éducatif. Cela implique non seulement de nombreuses négociations entre les différents partenaires impliqués dans l'éducation, mais également diverses investigations pour étudier avec les équipes éducatives les conditions à leur mise en œuvre et leurs résultats effectifs.

Bibliographie

ARGYRIS, C., [1995]

Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Paris, InterEditions.

BECKERS, J., ANDRIANNE, S., JARDON, D., JASPAR, S., MATHIEU, C. & VOOS, M-C., [2001]

Insert'Prof. Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Rapport intermédiaire 2001, Liège, ULg.

BECKERS, J., JARDON, D., JASPAR, S. & MATHIEU, C. [2002]

Insert'Prof. Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Rapport intermédiaire 2002, Liège, ULg.

BECKERS, J., JARDON, D., JASPAR, S. & MATHIEU, C. [2003]

Insert'Prof. Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Rapport final, Liège, ULg.

BECKERS, J., JASPAR, S., VOOS, M.-C., [2003]

Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Étude thématique OCDE. Rapport de base de la Communauté française de Belgique. Liège, ULg.

GATHER-THURLER, M., [2000]

Innover au coeur de l'établissement scolaire. Paris, ESF.

HUBERMAN, M., [1989]

Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. In : Revue française de Pédagogie, 86, 5-16.

MUKAMURERA, J., [1999]

Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. In : Education et francophonie. La revue scientifique virtuelle, 27(1).

NAULT, T., [1999]

Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In : HÉTU, J-C., LAVOIE, M. & BAILLAUQUÈS, S. (dir.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?, Bruxelles, De Boeck Université, 140-159.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
steve.jaspar@ulg.ac.be

COMPETENCES EMOTIONNELLES DES ENSEIGNANTS : SOURCE DE PLAISIR OU VECTEUR D'APPRENTISSAGES ?

Caroline LETOR
GIRSEF
UCL

Introduction

L'étude des réformes éducatives tant au Chili qu'en Communauté française de Belgique (LETOR, [2003]) montre l'importance attribuée à l'enseignant à travers la propension d'une pédagogie socioconstructiviste associée à un modèle d'enseignant professionnel. La présence de facteurs affectifs et de compétences proches de l'intelligence émotionnelle a été identifiée implicitement autant lorsqu'on envisage l'enseignant comme un spécialiste des apprentissages qu'un praticien réflexif (ALTET, M., [1994], BARTH, B-M., [1993], PAQUAY, L., et AL, [1996], PERRENOUD, Ph., [1999], SCHÖN, [1983]). Ces facteurs et compétences sont cités parmi les compétences de l'enseignant mais sont peu exploités. Dans ce cadre, l'intelligence émotionnelle fait partie selon les hypothèses de nos recherches des habiletés mobilisées dans ces pratiques professionnelles de l'enseignant.

De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles des enseignants

L'intelligence émotionnelle telle qu'elle est définie dans la littérature⁴¹ se réfère à l'habileté à identifier les émotions et sentiments, à les discriminer et à utiliser l'information ainsi produite pour guider ses actions. La figure 1 reprend quatre façons de reconnaître les compétences émotionnelles des enseignants : les processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions, la production de connaissance émotionnelle produite par les processus de réflexion sur les émotions, l'observation des comportements de régulation des émotions dans les situations de classe, des attitudes résultantes et observables. Ces phénomènes s'appliquent aux émotions de l'enseignant, des émotions des élèves et ceux du climat. Nous l'avons étendu à la formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève.

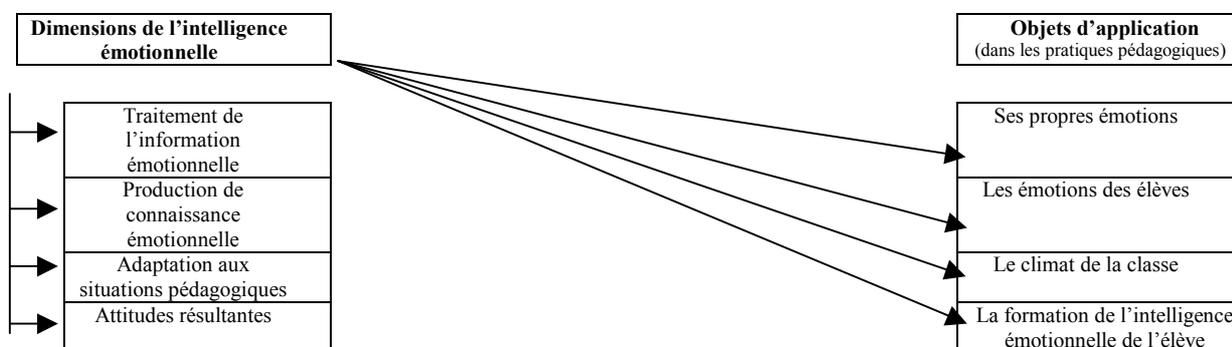


Figure 1 : Construit d'intelligence émotionnelle appliqué au contexte des pratiques pédagogiques.

⁴¹ Ce construit a été établi après revue de la littérature des paradigmes qui circulent dans le monde scientifique sur le concept d'intelligence émotionnelle. Pour une revue de la question, nous nous référons à Goleman, 1995, Gardner, H., [1983], Mayer et Salovey, [1989-1990], Bar-On R., et Parker, J-D-A, [2000].

A ce stade du raisonnement, rien ne permet de dire si les acteurs identifient parmi les compétences de l'enseignant, celles qui se rapportent à l'intelligence émotionnelle. L'étude que nous avons menée dans le cadre d'un projet de thèse, analyse les représentations des pratiques enseignantes pour mettre en évidence les éléments d'intelligence émotionnelle les plus pertinentes dans les pratiques pédagogiques et pour cerner quelles sont les compétences émotionnelles propres de l'enseignant. Nous avons envisagé aussi la question de voir si cette intelligence intervient dans la réflexibilité de l'enseignant dans ses pratiques et de vérifier avec quels modèles d'enseignant ils valorisent ces compétences.

Méthodologie

Dans une première étude, des enseignants, des formateurs d'enseignants et des futurs enseignants de l'enseignement primaire au Chili, ont été interrogés sur le métier d'enseignant et les compétences mobilisées. Les entretiens ont été soumis à l'analyse structurale (PIRET, NIZET, BOURGEOIS, [1996]) permettant de mettre en évidence les structures de représentations sociales des acteurs interrogés. Ces représentations fournissent des catégories qui traduisent le sens et l'importance que les acteurs attribuent aux éléments représentés. Dans une seconde étude, un construit systématise les résultats de la première étude et permet de vérifier sous forme de questionnaire-administré à un échantillon plus étendu les résultats de la première étude. Les analyses multivariées successives permettent de rendre compte de la structure des représentations sociales de ces acteurs et du degré d'importance qu'ils attribuent aux différentes dimensions de la mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

Quelles compétences émotionnelles pour quelles pratiques pédagogiques?

La richesse des nuances que les acteurs distinguent dans leurs représentations a fourni un cadre précieux d'indicateurs de compétences émotionnelles. Aussi, les phénomènes pédagogiques avec lesquels ils mettent en rapport ces compétences surprennent et montrent à quel point ces compétences seraient⁴² suscitées dans la classe. En se référant au schéma triangulaire classique de la relation pédagogique (figure 2), l'analyse des représentations montre que ces compétences interviennent dans le rapport de l'enseignant à son professionnalisme, dans le rapport à la formation des personnes et au savoir, dans le rapport à l'élève et à la classe, dans la régulation des interactions de classe. C'est ce dernier rapport que valorisent davantage les acteurs questionnés quant à la mobilisation de l'intelligence émotionnelle.

⁴² Nous préférons employer le conditionnel puisque nous analysons des représentations qui seraient à vérifier par observation.

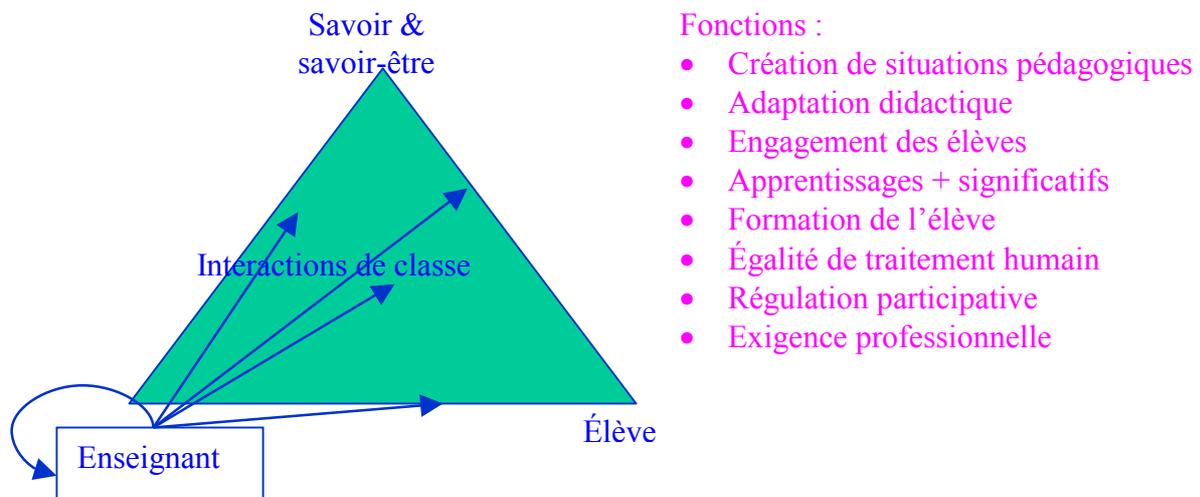


Figure 2 : Mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

La régulation de ses propres sentiments, de ceux des élèves et du climat de classe est mobilisée en vue de «brancher» les élèves, d'attirer leur attention, de leur faire comprendre la matière, de surprendre les élèves, de maintenir leur effort, de gérer les interactions. Dans ce sens, la mobilisation de l'intelligence émotionnelle contribuerait à des apprentissages plus significatifs, à un processus d'enseignement-apprentissage plus interactif mais pas spécifiquement plus agréable. Si la question du plaisir est abordée, le but pour lequel les acteurs disent mobiliser des processus de régulation des émotions en classe correspond avant tout à maintenir l'attention et l'intérêt collectif des élèves et à engager les élèves dans la classe. Enfin, ils associent systématiquement la mobilisation de ces compétences avec un modèle professionnel d'enseignant : ces compétences sont reconnues (parmi d'autres) comme des compétences spécifiques à leur profession. Elles font notamment l'objet de réflexion -parfois collective- et s'avèrent être sources de connaissances et de stratégies pédagogiques.

Bibliographie

- ALTET, M., [1994]
La formation professionnelle des enseignants. Paris, Presses Universitaires de France.
- BAR-ON, R. & PARKER, J-D-A., [2000]
Eds. The handbook of emotional intelligence. San Francisco, Jossey Bass.
- BARTH, B-M., [1993]
Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension. Paris, Retz.
- GARDNER, H., [1993]
Frames of mind: The theory of multiple intelligence . Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Mexico: Fondo de Cultura Económica, Ed. New York, Basic Books.
- GOLEMAN, D., [1996]
La inteligencia emocional a Ed. Buenos Aires, Vergara.

LETOR, C., [2003]

Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations d'acteurs pédagogiques au Chili, Thèse de doctorat.
<http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelUcetd-12042003-165153/>

PAQUAY, L.; ALTET, M., CHARLIER, E., & PERRENOUD, PH., [1996]

Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?
Bruxelles: De Boeck Univerdité;. (Perspectives en éducation.

PERRENOUD, Ph., [1999]

Dix nouvelles compétences pour enseigner. ESF Ed. Paris.

SCHÖN, [1994]

Le praticien réflexif, Paris, Ed. Logiques.

SALOVEY, P. & MAYER J.D. [1989]

Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3) pp. 185-211.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
caroline.letor@psp.ucl.ac.be

APPROCHE COMPREHENSIVE DU RAPPORT AU TEMPS SCOLAIRE CHEZ QUELQUES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL. ENTRE PLAISIR ET DEPLAISIR

Jean DONNAY, Sebastien AGIE, Patricia BELLOT et Jacques RIFON
Département Education et Technologie
FUNDP

Objectifs de la recherche

- Décrire quelques pratiques rapportées en matière d'organisation du temps scolaire.
- Situer les rapports au temps scolaire des enseignants interrogés.

Ces objectifs nous sont apparus préalables à l'installation éventuelle du tiers temps pédagogique dans le fondamental.

Méthode

- Interview semi-directif de 41 instituteurs primaires et de 17 institutrices maternelles, tous milieux et réseaux confondus.
- Durée variable des entrevues : de 15 à 60 minutes; sur le lieu de travail (hors temps de classe) sauf pour deux entrevues réalisées au domicile.
- Accueil positif (chercheurs remerciés pour l'opportunité d'expression et d'écoute).
- Engagement (tenu) des chercheurs de faire parvenir aux enseignants le rapport de la recherche.

Traitement des données

- Les entrevues ont été codées par unité de sens afin de donner une image qualitative des représentations que se font les enseignants du temps scolaire. Nous ne prendrons pas ici les modèles théoriques⁴³ qui ont été utilisés en confrontation avec nos catégories induites des analyses.
- Les schémas heuristiques qui suivent synthétisent, pour la présentation, les résultats observés.

⁴³ HUSTI, A., [1994], Gagner/Perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs, INRP. Reviol, A., [juin 1999]. "ô temps suspends ton vol !" Le rapport au temps de quelques enseignants et enseignantes du primaire, Mémoire de licence sous la direction de Philippe Perrenoud, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Saint-Jarre, C., & Dupuy-Walker, L., [2001], Le temps en éducation – Regards multiples, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Québec.

Analyse des résultats

C'est au primaire que les enseignants ont manifesté le plus explicitement les tensions qui résultent de contraintes qui s'imposent à leur gestion du temps. S'ils considèrent comme normalement gérables la rencontre des besoins des enfants (attention, fatigue), les imprévus internes à la classe et l'enseignement par degré, ils supportent moins bien, rencontré, les imprévus provenant de l'extérieur de la classe. Certains qualifient ces ingérences extérieures comme des voleurs de temps : comme les maîtres, spéciaux, les pressions de certains parents, les tâches de gestion administrative et logistique (enseignant multitâches). Les pertes de temps sont associées aux périodes d'évaluation des apprentissages, elles-mêmes liées aux échéances certificatives et aux remédiations qui retardent la poursuite du programme, et ce surtout pour le degré supérieur. Ces sentiments sont aussi associés au nombre trop élevé d'enfants et aux différences de rythme d'apprentissage des élèves. A tout cela il faut ajouter les concertations, l'enseignement en cycle liés au décret qui sont aussi perçus comme mangeurs de temps.

Les enseignants d'expérience ressentent beaucoup moins ces tensions que les plus jeunes dans le métier. Il semble aussi que ce qui détermine ces tensions internes soit à mettre en relation avec la conception pédagogique du professionnel, ses rapports au programme (les compétences s'ajoutent aux matières, les compétences c'est en plus...), aux résultats escomptés, au sens qu'il accorde aux activités et à son habitus (personnalité et culture).

Il arrive que le professionnel mette du temps en réserve pour se consacrer à certaines remédiations et offrir du temps libre aux élèves. Il semble aussi que la plupart des enseignants interrogés arrivent assez bien à faire respecter leur temps privé et, par là, se permettent un certain apaisement.

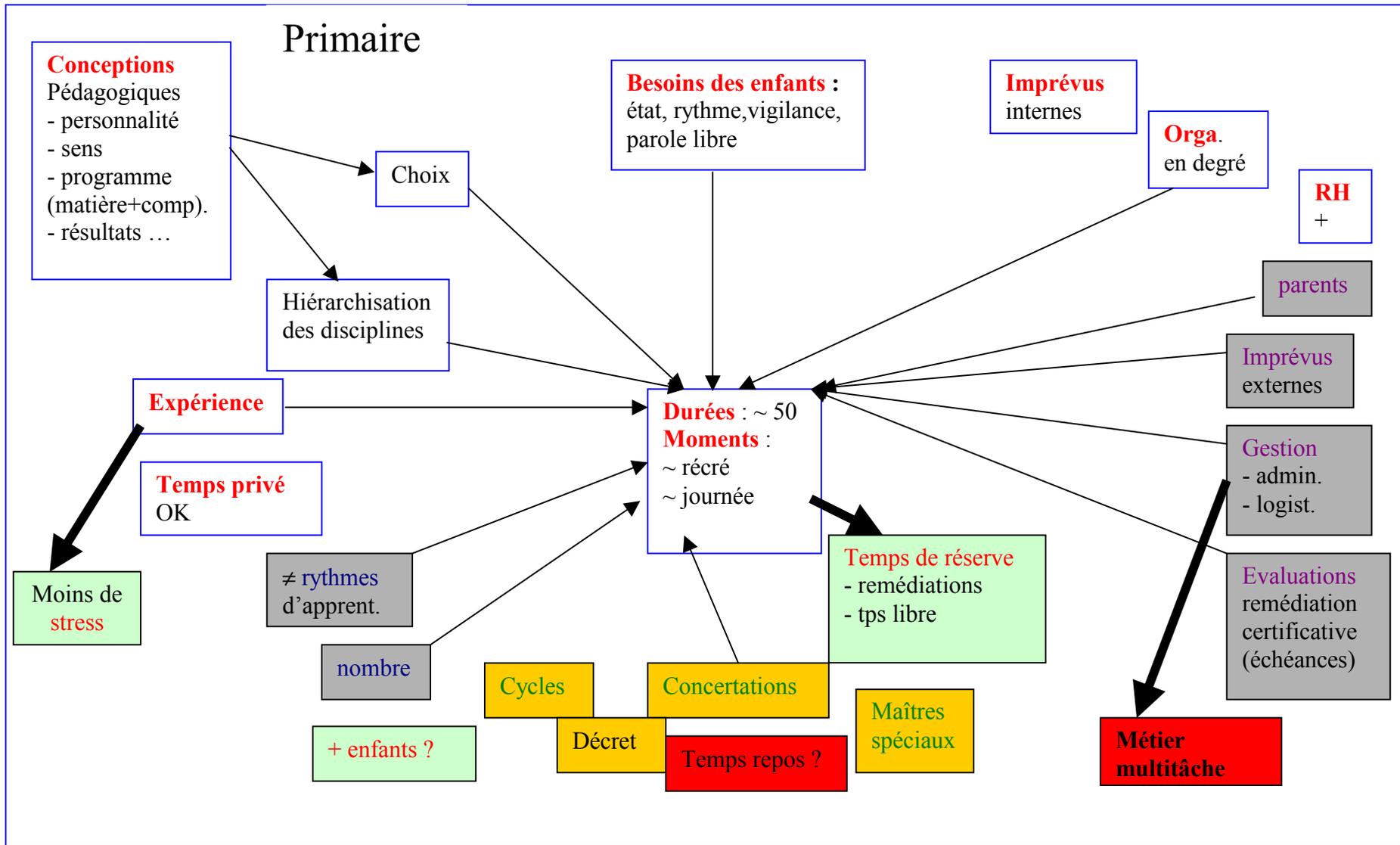
Temps ressource ou contrainte ?

Ce qui fatigue les enfants comme les adultes, c'est l'effort que l'on fait contre nature, parce qu'on y est contraint. (A. HUSTI)

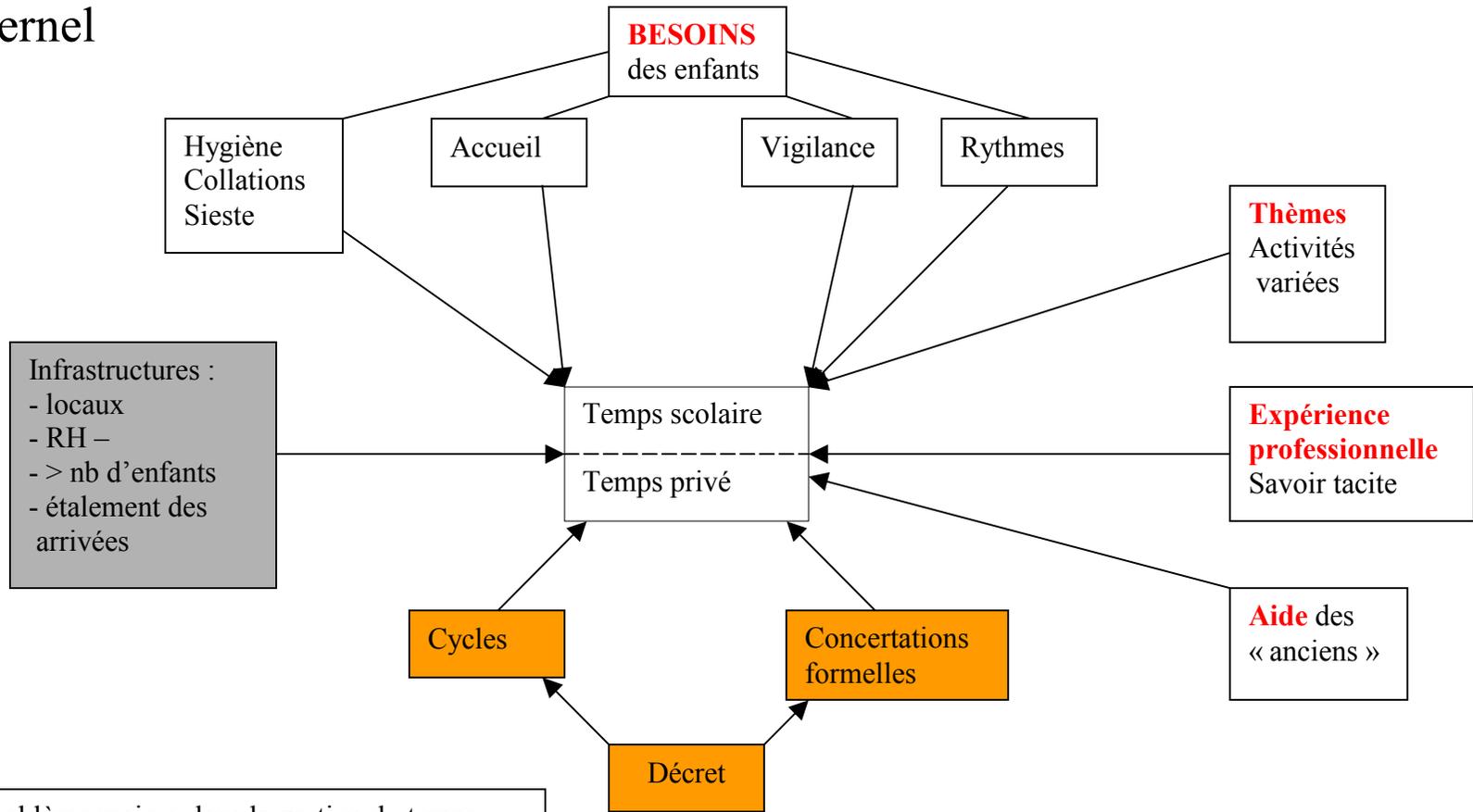
Il semble que la perception du temps scolaire soit un analyseur des tensions ressenties par le professionnel entre :

- le projet pédagogique «personnel» d'enseignement et le temps prescrit institutionnel (échéances-concertations formelles);
- le temps logistique, le temps administratif et le temps des intrus;
- le temps planifié et le temps réel;
- les temps variés des apprentissages et le temps escompté pour «voir le programme»;
- le temps de développement global de l'enfant et le temps nécessaire pour apprendre les contenus scolaires.

Primaire



Maternel



Pas de problème majeur dans la gestion du temps
Frustration quand il y a interférence avec le temps en présence des enfants et des obligations et des ingérences externes.

Enfin... Ne revient-on pas à poser la question identitaire...?

Les tensions ressenties par l'enseignant dans sa gestion du temps scolaire sont autant d'indicateurs de sa difficulté à modifier l'image qu'il s'est construite de ce qui fait sa profession d'une part et sa mission d'autre part. L'enseignant n'étant plus seul maître à bord, les temps et les tâches s'étant multipliés, les ingérences externes se faisant plus incisives, il est important de se donner l'opportunité de requestionner individuellement et collectivement l'identité professionnelle de l'instituteur.

Un travail collectif à l'intérieur de l'école sur les tâches considérées par les équipes éducatives comme des dérives (activités quotidiennes, compétences, organisation en cycles) pourrait les conduire à réexaminer le sens de leur action et à les considérer comme des occasions d'éducation (décret «Missions» : art. 8).

Un partage plus systématique des expériences professionnelles et des savoirs tacites rendus ainsi plus explicites, pourrait aider chacun à se développer personnellement et professionnellement et à se sécuriser (surtout les novices).

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
jean.donnay@fundp.ac.be

Note

Le rapport de la recherche «L'amélioration qualitative des rythmes scolaires dans les écoles fondamentales de la Communauté française» commanditée par Jean-Marc NOLLET et Ruddy DEMOTTE est disponible sur demande au Département Education et Technologie des FUNDP (secretariat@det.fundp.ac.be).

ENSEIGNER LES LANGUES DANS LE FONDAMENTAL : UN METIER DIFFICILE MAIS PLUTOT APPRECIÉ

Marie-Hélène STRAETEN et Christiane BLONDIN

Service de Pédagogie Expérimentale

ULg

Le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement impose l'organisation d'un cours de langue moderne dans toutes les classes de 5^{ème} et 6^{ème} primaires de la Communauté française de Belgique⁴⁴.

Une recherche menée de 1999 à 2002 avec le soutien du Ministère de la Communauté française a eu pour objectif d'évaluer la mise en place de cette réforme⁴⁵. Sur la base d'une phase exploratoire (observations dans six classes et entretiens avec les principaux acteurs), une enquête à large échelle⁴⁶ a été réalisée auprès de l'ensemble des chefs d'établissement des écoles fondamentales de la Communauté française de Belgique et d'un échantillon de 498 maîtres de langues.

Les questionnaires complétés par 1357 directeurs et 328 maîtres de langues mettent en évidence les conditions de travail difficiles rencontrées par certains de ceux-ci⁴⁷ : nombre d'écoles ou d'implantations élevé, effectifs des classes, difficulté d'accès au matériel didactique nécessaire, locaux inappropriés.

Les enseignants ont été invités à exprimer un avis sur différents aspects de leur vie professionnelle.

⁴⁴En fonction des lois linguistiques, l'enseignement de la seconde langue était déjà obligatoire dans les écoles primaires de l'arrondissement de Bruxelles-Capitale et des communes dotées d'un régime spécial en vue de la protection de leurs minorités depuis 1963.

⁴⁵Pour une présentation détaillée des résultats de la recherche, voir le site http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/076/rap_fin.pdf

⁴⁶Les résultats de cette enquête à large échelle ont fait l'objet d'une publication spécifique : Blondin, C. & Straeten, M-H., [2002]. Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ? Enquête auprès des directeurs et d'un échantillon de maîtres de langue en Communauté française de Belgique. Série «études et recherches». Service de Pédagogie expérimentale. Université de Liège.

⁴⁷La recherche a notamment abouti à la formulation de propositions visant à résoudre les problèmes constatés. Voir Blondin, C. & Straeten, M-H., [2003]. Pour améliorer l'apprentissage d'une langue à l'école primaire. In Le point sur la recherche en éducation, p.1-25.

	D.m.	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
Organiser des contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible.	4 %	2 %	7 %	34 %	54 %
Permettre à chaque enfant d'avoir des échanges dans la langue cible.	3 %	1 %	15 %	43 %	38 %
Adapter mon cours en fonction des différences de niveau entre les enfants.	3 %	2 %	21 %	55 %	20 %
Apprendre aux enfants à communiquer dans la langue cible.	2 %	1 %	22 %	48 %	27 %
Apprendre aux enfants à s'exprimer dans la langue cible.	2 %	2 %	28 %	48 %	20 %
Donner aux enfants suffisamment de confiance en eux pour qu'ils puissent utiliser la langue cible lorsqu'ils en ont l'occasion.	2 %	3 %	32 %	51 %	12 %
Entretenir et développer mes propres connaissances.	2 %	14 %	43 %	35 %	6 %
Atteindre en fin d'école primaire les objectifs définis dans les «Socles de compétences».	7 %	9 %	46 %	28 %	9 %
Concilier mes obligations à l'égard des différentes écoles.	35 %	7 %	26 %	23 %	10 %
Donner aux enfants le goût des langues étrangères.	2 %	10 %	56 %	30 %	3 %
Intéresser les enfants.	2 %	9 %	60 %	27 %	3 %
Établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.	9 %	38 %	41 %	8 %	4 %

Tableau 1 : Degré de difficulté (en %) de divers aspects de la vie des maîtres de langue

Seule l'organisation de contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible est considérée comme très difficile par une petite majorité d'enseignants et au moins difficile par 9 enseignants sur 10. La question des échanges dans la langue cible est également jugée difficile ou très difficile par 8 enseignants sur 10. Trois quarts des maîtres de langues interrogés considèrent encore comme difficiles la prise en compte de l'hétérogénéité des groupes et l'apprentissage de la communication. Une large majorité considère par contre qu'il est très facile ou au moins assez facile de motiver et d'intéresser les élèves et d'établir de bonnes relations avec les titulaires des classes.

Les maîtres de langues ont également été invités à répondre à des questions ouvertes :

Dans mon métier,

- le plus difficile, c'est ...
- j'éprouve le plus de satisfactions quand ...
- ce qui me décourage, c'est ...
- ce qui me plaît le plus, c'est ...

Leurs réponses ont été analysées en référence au modèle des conduites d'enseignement défini par DUNKIN & BIDDLE, [1974] et adapté aux cours de langue. Ce modèle se compose de 4 ensembles de variables susceptibles d'influencer les résultats de l'enseignement : les *critères de présage*, liés à l'enseignant, les *variables contextuelles*, relatives aux élèves, à l'école et au système éducatif, les *processus* qui renvoient à ce qui se passe au sein de la classe et enfin, les *produits* ou résultats de l'enseignement⁴⁸.

⁴⁸Pour une présentation détaillée du modèle des conduites d'enseignement, adapté de Dunkin & Biddle [1974], voire : http://www.enseignement.be/@bibliothèque/documents/ressources/076/rap_fin.pdf

	Présage	Contexte	Processus	Produit	Autre	Omission	Total
<i>Difficulté</i>	8%	45%	38%	6%	0%	3%	100%
<i>Satisfaction</i>	0%	3%	38%	56%	1%	2%	100%
<i>Découragement</i>	1%	71%	12%	3%	1%	12%	100%
<i>Plaisir</i>	2%	14%	61%	18%	1%	3%	100%

Tableau 2 : Répartition des réponses des maîtres de langues aux quatre questions ouvertes entre les catégories du modèle de DUNKIN & BIDDLE

Les réponses tendent à se regrouper dans une ou deux catégories différentes d'une question à l'autre. C'est au niveau du contexte en effet que se situe la source de découragement pour 71% des maîtres de langues interrogés. C'est encore au niveau du contexte, mais aussi au niveau des processus que respectivement 45 et 38% des enseignants situent les principales difficultés de leur métier.

Les interactions avec les élèves (processus) représentent une source de satisfaction pour plus d'un tiers de l'échantillon. Cependant, c'est principalement dans les résultats obtenus chez leurs élèves que les enseignants trouvent une gratification (56%). Enfin, 61% des enseignants interrogés répondent que ce qui leur apporte le plus de plaisir, c'est ce qui se passe pendant les cours.

La formation initiale des maîtres de langues les a généralement préparés à l'enseignement des langues, mais à un autre niveau (AESI en langues germaniques), ou à l'enseignement des différentes disciplines à l'école primaire (instituteurs porteurs d'un certificat de connaissance approfondie de la langue enseignée). Ils tendent cependant à émettre des avis positifs par rapport à la fonction qu'ils exercent.

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Omission
1. J'aime beaucoup travailler avec les élèves du primaire.	87%	11%	0%	0%	2%
2. J'aime beaucoup donner des cours de langue dans le primaire.	72%	21%	2%	2%	3%
3. Les élèves du primaire sont souvent enthousiastes pour les cours de langue.	54 %	39%	4%	1%	2%
4. J'avais envie de mettre à profit mes compétences en langues (instituteur) ou ma connaissance des enfants du primaire (AESI ou autre).	52%	29%	7%	7%	5%
5. Je n'ai pas vraiment été formé(e) pour donner des cours de langue à l'école primaire.	29%	34%	14%	20%	3%
6. Je me sens parfois démuni(e) face aux cours de langue à donner aux élèves du primaire	6%	16%	21%	55%	3%
7. Je préfère enseigner dans le secondaire.	2%	5%	14%	72%	6%
8. C'est pour compléter mon horaire ou pour «dépanner» que j'accepte des heures de langue dans le primaire.	4%	4%	7%	78%	7%

Tableau 3 : Attitudes des maîtres de langues par rapport à l'enseignement des langues au niveau primaire (N = 328)

Ils sont 87% à aimer travailler avec les élèves du primaire et 72% à aimer donner les cours de langues dans le primaire. S'ils sont un peu plus de la moitié à penser qu'ils n'ont pas vraiment été formés pour la fonction qu'ils exercent, 55% ne se sentent pas pour autant démunis face à cette situation.

	Instituteurs (N=112)	AESI (N=206)	Tous (N=328)
Oui	66%	78%	73%
Oui, à certaines conditions	17%	19%	18%
Non	14%	1%	6%
Omission	3%	1%	2%

Tableau 4 : Désir des maîtres de langues de continuer à enseigner les langues au niveau primaire.

En synthèse, seuls 1% des AESI et 14% des instituteurs préféreraient ne plus dispenser les cours de langues à l'école primaire. Malgré les diverses difficultés rencontrées, 3 maîtres de langues sur 4 souhaitent continuer à enseigner les langues à ce niveau.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
marie-helene.straeten@ulg.ac.be

L'IDENTITE D'UN ENSEIGNANT AU REGARD DES SAVOIRS ENSEIGNES, A L'UNIVERSITE ET DANS LES HAUTES ECOLES

Dominique COMPÈRE et Alain LAMMÉ
Service des Sciences de l'Education
ULB

Avec l'accroissement du nombre d'étudiants qui le fréquente, l'enseignement dans le supérieur fait l'objet, depuis quelques décennies, de nombreuses études. Celles-ci se sont essentiellement centrées sur les facteurs de réussite ou d'échec des étudiants. La recherche sur laquelle s'appuie la présente proposition, *Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles*⁴⁹, visait, elle, à éclairer les formes des savoirs en jeu et ce qui les déterminent.

Le cadre d'analyse progressivement élaboré⁵⁰

Caractériser la manière dont le savoir est traité à l'occasion d'un cours suppose d'examiner les différentes pratiques en jeu. Celle de l'enseignant et celle de l'étudiant s'imposent de prime abord.

Mais ces dernières sont influencées par des pratiques de référence. Pour l'enseignement supérieur, la pratique des chercheurs et les conditions de la production des savoirs⁵¹ - la *pratique source* - influencent celle de l'enseignant. D'autre part, la pratique professionnelle - *pratique cible* - fût-elle, en fin de premier cycle celle du "métier d'étudiant"⁵² des cycles suivants, influe également.

Comment concrétiser ces pratiques, et comprendre le champ d'opération de l'enseignant ?

Les observations, les entretiens réalisés, ont progressivement indiqué d'examiner les contraintes génériques (et leurs objets). Elles sont liées :

- **à l'institution de formation** : le nombre d'étudiants, les caractéristiques du local, les contenus imposés, le nombre d'heures, l'encadrement disponible;
- **à la pratique cible** : sa prégnance, la construction d'une identité professionnelle, les contenus incontournables pour la suite du cursus;
- **aux étudiants et à leurs attentes** : la cohérence au regard des pré acquis, leur attitude en auditoire, le respect du contrat didactique, la faisabilité du travail exigé;
- **au traitement didactique** : son orientation (progressivité ou dévolution⁵³), l'articulation du discours en fonction des acquis, l'articulation entre cours et travaux pratiques;
- **à l'enseignant lui-même** : la transparence et explicitation du contrat, son exigence épistémologique : problématisation ou exposé énumératif;

⁴⁹Etude réalisée en 2002-2003 par le Service des Sciences de l'Education (ULB), avec le soutien de la Communauté française, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (Recherche [99/02]).

⁵⁰Pour plus de détails : Rey, B. et coll. [2004] Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les universités et les hautes écoles, in *Le point sur la Recherche en Education*, 29, 21-48. Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

⁵¹Notamment : Latour, B. [1996] "Sur la pratique des théoriciens", in Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, P.U.F., pp. 131-146; Stengers, I. [1993], *L'invention des sciences modernes*, Paris : La Découverte ; Stengers, I. [1997] *Cosmopolitiques*, tome 1, La guerre des sciences, Paris : La découverte-Synthélabo, les Empêcheurs de penser en rond.

⁵²Coulon, A. [1997]. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

⁵³Cession à l'étudiant du pouvoir d'appropriation du savoir, l'enseignant réduisant l'"apprêt didactique". CFWB. Brousseau, G. [1998], *Théorie des situations didactiques*, La Pensée sauvage, Grenoble.

- **à la pratique source** : ses exigences de production du savoir, les contenus jugés incontournables dans la discipline.

Ces faisceaux de contraintes s'exerçant sur l'enseignant, pouvait-on s'attendre à voir émerger des façons semblables de les gérer ?

Démarche méthodologique

S'agissant d'une investigation exploratoire descriptive, l'étude de cas fut privilégiée. Douze cours dans différentes disciplines (Physique, Psychologie, Histoire de l'art, et Philosophie) ont été investigués. Ils se situent tantôt à l'université (dans les différents cycles) tantôt en haute école (en première année).

En l'absence d'outils préexistants d'observation appropriés et validés, les investigations des cours et des formes de savoirs, ont été menées selon des principes inspirés de l'ethnométhodologie : élaboration progressive d'un cadre théorique et d'un canevas d'indicateurs, duos d'observateurs (expert/novices) pour l'assistance aux cours, entretiens semi directifs avec l'enseignant, entretiens occasionnels avec des étudiants.

Cette démarche qualitative vise avant tout un questionnement.

Résultats les plus importants

Les études de cas ont permis de mettre en évidence que chaque enseignant avait à résoudre une "équation" de contraintes à chaque fois différente. Toutes jouent à chaque fois, mais les marges de liberté pour chacune d'elles sont loin d'être identiques d'une situation à l'autre.

Si l'identité de l'enseignant a été étudiée sous l'angle psychosociologique, la personne de l'enseignant étant au centre, l'approcher au regard du savoir enseigné suppose d'examiner en premier les multiples facettes du contexte du cours considéré.

Tel enseignant d'histoire de l'art en première année d'université (plusieurs centaines d'étudiants) souhaite d'abord installer une "base" chronologique de courants marquants. Tel enseignant d'histoire de l'art en première année de haute école (plusieurs dizaines d'étudiants) ne cesse de déclencher un questionnement sur l'art, n'hésitant pas à faire appel à de multiples notions que l'étudiant, souvent désarçonné, est invité à étudier par lui-même.

Tels enseignants de psychologie en haute école -dans des départements autres que "pédagogiques"-, ne pouvant se fonder sur des cas ressortant de la pratique professionnelle visée par le cursus (les stages n'étant organisés qu'en deuxième année), font appel à des exemples d'expérience personnelle, ou à des résultats théoriques à retenir.

Tel enseignant de psychologie en première année d'université fonde son cours sur des questions épistémologiques sans en gommer la complexité, au risque de ne s'adresser qu'à une portion réduite des étudiants inscrits.

Plusieurs enseignants (université et haute école) sont amenés, faute de temps pour d'autres formules (effectifs nombreux, multiplicité des cours à évaluer ou des autres tâches scientifiques à accomplir), à limiter l'évaluation à un questionnaire de type vrai-faux.

Ces quelques exemples pourraient inciter à porter des jugements. Tel n'est pas le projet. Il s'agit ici de comprendre le positionnement de l'enseignant, de le situer.

Entre des positionnements tranchés –savoirs enseignés centrés exclusivement sur la pratique source ou exclusivement sur la pratique professionnelle– une diversité de postures se dessine. Sur cette première orientation se greffe une attention plus ou moins grande aux aspects didactiques d'une part, aux conditions d'appropriation du savoir par les étudiants d'autre part.

Les choix, pour l'échantillon étudié, ne semblent dépendre ni du champ disciplinaire, ni même du type d'enseignement, mais plutôt de la référence jugée principale du savoir ou d'autres contraintes parmi celles citées plus haut.

Perspectives et questions en suspens

D'autres études de cas, et dans d'autres champs disciplinaires, sont à ce stade sans doute encore souhaitables pour conforter le canevas d'analyse obtenu. Mais ce dernier est déjà susceptible d'aider l'enseignant du supérieur à entamer une réflexion sur son positionnement et sa pratique. Une voie prescriptive catégorique paraît en effet inappropriée pour aider l'enseignant du supérieur à problématiser la facette pédagogique de son métier. Le plaisir d'enseigner dans l'enseignement supérieur apparaît comme celui de relever des défis, de prendre des risques.

Pour un cours donné, la manière dont l'enseignant gère les différentes contraintes identifiées occasionne-t-elle des difficultés pour des catégories spécifiques d'étudiants? Quelles sont ces difficultés, et comment les prendre en compte? Tel est l'objet d'une recherche en cours [2003-2005], centrée sur le rapport au savoir des étudiants.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
alamme@ulb.ac.be

LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE : EVOLUTION DES CONDITIONS D'EXERCICE DU METIER ET TENSIONS IDENTITAIRES

Branka CATTONAR

Unité d'anthropologie et de sociologie
UCL

Au moment où les enseignants du secondaire paraissent vivre un profond malaise⁵⁴, souvent interprété comme une «crise identitaire», s'interroger sur leur identité professionnelle s'avère essentiel : *Que signifie aujourd'hui enseigner et être enseignant ?* Depuis plusieurs années, les enseignants sont en effet confrontés à de nombreuses évolutions (public scolaire devenu plus hétérogène et «difficile», pluralisation des finalités éducatives, désinstitutionnalisation de l'école, etc.) qui ont non seulement modifié les conditions d'exercice de leur métier, mais qui semblent aussi avoir déstabilisé leur identité professionnelle en brouillant leurs repères traditionnels.

Afin de comprendre la manière dont les enseignants conçoivent et vivent aujourd'hui leur métier en faisant face à ces évolutions, nous avons réalisé deux études (dans le cadre d'une thèse de doctorat) dont nous aimerions soumettre les principaux résultats : premièrement, une enquête par questionnaires menée auprès de 3620 enseignants; deuxièmement, une enquête par entretiens biographiques réalisés auprès d'une vingtaine d'enseignants travaillant dans trois établissements contrastés au niveau de leur public scolaire.

L'enquête par questionnaires montre d'abord que l'identité professionnelle des enseignants se construit essentiellement autour du rapport à l'activité d'enseignement (du «contenu du travail»), et bien moins autour du rapport à l'emploi, au statut ou aux conditions de travail. Elle montre ensuite que leur identité professionnelle est aujourd'hui *multiple et hétérogène*. En particulier, elle met en évidence deux grandes «tendances» dans la manière de concevoir et de vivre le métier, qui varient principalement (mais pas exclusivement) selon le contexte de travail : une première orientation centrée sur «l'enseignement et la formation des élèves», adoptée par des enseignants plus souvent satisfaits de leur métier et qui travaillent avec des élèves qu'ils perçoivent positivement; et une deuxième orientation centrée sur «la socialisation et l'éducation des élèves», adoptée par des enseignants plus souvent insatisfaits et qui travaillent avec des élèves perçus comme plus difficiles⁵⁵.

C'est pour mieux comprendre cette diversité observée dans le rapport au métier que nous avons décidé de réaliser des entretiens approfondis auprès d'enseignants travaillant dans trois écoles contrastées au niveau de leur public scolaire : une école «privilegiée» (élèves d'origine sociale élevée, taux de retard scolaire faible), une école «difficile» (en discrimination positive, taux de retard scolaire élevé, problèmes d'indiscipline fréquents) et une école «moyenne» (public plus hétérogène au niveau de ses caractéristiques sociales et scolaires)⁵⁶.

⁵⁴La pénurie actuelle d'enseignants peut être vue comme un indice de ce malaise (voir à ce propos : Maroy, C. et Cattonar, B., «Pénurie et malaise enseignant», in *La Revue Nouvelle*, n°12, [décembre 2002]).

⁵⁵Le lecteur intéressé trouvera les résultats de cette enquête dans : Cattonar, B., «Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes», in C. Maroy (sous la dir.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, [2002].

⁵⁶Cette distinction entre école «privilegiée», «difficile» et «moyenne» est perçue et vécue comme telle par les enseignants des trois établissements qui utilisent eux-mêmes ces qualificatifs pour décrire leur école.

L'analyse des entretiens des enseignants de ces trois écoles confirme d'abord largement les résultats de l'enquête par questionnaires : *ces enseignants ne conçoivent et ne vivent pas de la même manière leur métier*. En résumé, les enseignants de l'école «privilegiée» définissent leur métier presque exclusivement comme «transmettre ou partager un savoir» : pour ces enseignants, il s'agit surtout d'enseigner la matière qu'on maîtrise et dont on est passionné. Les enseignants de l'école «difficile» et «moyenne» ont par contre une conception beaucoup plus large de leur métier : il ne s'agit pas seulement d'enseigner une matière, mais aussi d'éduquer et de socialiser les élèves, de s'occuper de leurs problèmes sociaux et/ou psychologiques, de gérer l'ordre en classe et de construire de bonnes relations avec les élèves, en apprenant à les connaître, en les écoutant et en discutant avec eux. Pour définir leur métier, les enseignants de ces deux écoles se réfèrent alors très souvent à d'autres catégories sociales ou professionnelles auxquelles ils s'identifient : les assistants sociaux, les psychologues, les policiers, les parents, etc.

L'enquête par entretiens met ensuite en évidence que *certain*s enseignants de l'école «difficile» et «moyenne» vivent de fortes *tensions identitaires* entre, d'une part, l'enseignement de la matière qui ne leur apporte pas pleinement satisfaction, et, d'autre part, leur travail d'éducation, d'animation ou de gestion de l'ordre qu'ils se disent contraints de réaliser pour pouvoir enseigner leur matière, mais qu'ils estiment ne pas faire «normalement» partie de leur rôle (ils disent ne pas avoir été formés, ni recrutés pour cela)⁵⁷. Dans ce cas, ce sentiment s'accompagne d'un rapport aux élèves plus négatif et le risque de sortie du métier ou de mobilité vers d'autres écoles est très présent. Insistons toutefois sur le fait que les enseignants de l'école «moyenne» et «difficile» ne sont pas tous insatisfaits de leur travail. Les tensions identitaires se rencontrent en fait le plus souvent chez des enseignants qui avaient au départ un rapport initial au métier très fort (ils en parlent en termes de «vocation»), qui ont choisi le métier principalement sur base d'une «passion pour leur matière» et qui estiment que leurs attentes initiales (enseigner la matière dont on est passionné et s'enrichir soi-même intellectuellement) n'ont pas été rencontrées. D'autres enseignants ont par contre bien vécu «l'élargissement» de leur conception initiale du métier, ou arrivent par des compensations extérieures à diminuer leurs tensions et trouver ailleurs des satisfactions non comblées par leur travail à l'école (en s'investissant, par exemple, dans des mouvements pédagogiques).

Au vu de ces différents résultats, l'hypothèse que nous faisons alors est que le malaise enseignant (qui, nous insistons, ne concerne pas tous les enseignants) n'est pas seulement lié à des conditions de travail plus pénibles, notamment en raison d'élèves plus «difficiles», mais renvoie aussi à une «frustration» que certains enseignants ressentent parce qu'ils ne peuvent pas pleinement mettre en pratique, avec ce type d'élèves, leur conception idéale du métier, celle qu'ils se sont construite pendant leur propre scolarité et leur formation initiale, et qui est «l'apprentissage d'un savoir». Autrement dit, le malaise enseignant prendrait racine à la fois dans un contexte de travail plus difficile et le sens investi dans la trajectoire d'accès au métier.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
cattonar@anso.ucl.ac.be

⁵⁷Ces tensions identitaires ne se retrouvent pas avec la même intensité chez les enseignants de l'école «privilegiée» qui paraissent le plus souvent en accord à la fois avec leurs propres attentes et celles des autres acteurs avec lesquels ils interagissent (comme les élèves, les parents d'élèves et la direction). Cela ne signifie évidemment pas qu'ils ne rencontrent pas des problèmes dans la pratique de leur métier (par exemple, combattre l'ennui des élèves, faire face à un certain mépris social de la part des élèves, etc.).

SYNTHESE DE L'ATELIER

«LA PROFESSION D'ENSEIGNANT(E) : QU'EST-CE QUI FAIT QU'ON LA CHOISIT, QU'ON LA QUITTE, QU'ON Y RESTE OU QU'ON Y REVIENT ?»

Jean DONNAY
Département Education et Technologie
FUNDP

Une clé de lecture des communications :

que ce soit implicitement ou explicitement, la question identitaire des enseignants a traversé TOUTES les communications, qu'ils soient novices ou chevronnés. Cette question a émergé lors de réformes, de changements, bref de perturbations voire de ruptures dans le parcours professionnel de ces acteurs de l'éducation.

Les méthodes utilisées dans les recherches présentées

Toutes les communications ont participé à une création de savoir, chacune en employant des méthodes différentes allant du rapport de pratiques de formation à la tenue d'enquêtes qualitatives et/ou quantitatives, en passant par l'analyse documentaire.

Les savoirs et questions partagés au cours de l'atelier

Comme toutes les communications ont traité de thèmes communs ou proches, je proposerai une lecture transversale en regroupant les apports autour de la structure suivante :

l'entrée dans l'organisme de formation, l'entrée dans la profession et le professionnel en situation de travail.

L'entrée dans l'organisme et les projets de formation

Une comparaison entre les visions du métier des étudiants en éducation physique en Haute Ecole et à l'Université, si elles se regroupent autour de «l'amour du sport», elles diffèrent cependant par un projet plus affirmé vers l'enseignement pour ceux qui s'inscrivent en HE (on pouvait s'y attendre), quoiqu'en fin de parcours, les universitaires marquent plus d'intérêt pour le métier de professeur d'éducation physique. Il reste que la formation initiale doit provoquer des ruptures dans la représentation du métier par rapport à sa réalité, entre les identités : désirée, assignée et engagée. C'est la méthode pratiquée en Sciences sociales où une analyse des pré-conceptions et des pratiques réelles s'inscrit dans le programme de formation. Mais est le mieux placé pour cela : le praticien de terrain ? le prof d'unif ? Comment harmoniser les cultures ? Le dilemme théorie-pratique n'en cache-t-il pas un autre : théoricien-praticien où le jugement sur l'Autre vient polluer une complémentarité nécessaire ?

D'emblée une question de fond est mise en débat par les participants : Le métier d'enseignant est-il d'instruire et de former ou est-il d'éduquer et de socialiser ? Comment intégrer ces différents métiers dans la formation initiale et continuée ?

Une analyse des politiques éducatives montre un intérêt pour l'enseignement de la part de tous les partis politiques. Il faut dire que depuis quelques années des choses ont bougé en Communauté française de Belgique. Une question reste en suspend : quelques effets les réformes, refinancements et autres consultations auront-ils sur les pratiques et l'identité professionnelle des enseignants ?

Tous les intervenants s'entendent explicitement sur la nécessité de former des enseignants réflexifs (tout le monde met-il les mêmes pratiques derrière ce concept de formation ?).

La majorité (80%) des étudiants de Sherbrooke (4 années de Bac) sont d'accord pour passer par l'écriture pour entrer dans la réflexivité. Bien entendu, des conditions d'expressions doivent être respectées : donner du sens à l'exercice, revoir les pratiques évaluatives, ne pas figer la forme, accompagner l'exercice, associer oral et écrit et travailler le rapport à l'explicitation et à l'écriture.

L'intelligence émotionnelle comme traiter de l'information émotionnelle, produire de la connaissance émotionnelle, adapter des situations pédagogiques, etc., est l'objet de réflexivité et est présente dans la création de situations éducatives, de situations didactiques, dans l'engagement des élèves, etc. Mais comment intégrer cette réflexivité à propos de l'intelligence émotionnelle dans les formations (initiales et continuées) ? Des propositions ont été faites à ce sujet.

Entrée dans la profession

La pénurie d'enseignants associée au non-engagement et à l'abandon de la profession s'explique par les conditions difficiles dans lesquelles sont placés les novices : précarité, mobilité géographique, changement d'établissement, morcellement des tâches, etc., sont autant de facteurs défavorables à la stabilisation des jeunes enseignants. Il semble qu'une structure d'accompagnement externe à l'école, même si elle est associée à un réseau de partage, ne soit pas suffisamment adaptée... à moins de le rendre obligatoire. Par contre, un accompagnement avec mentor sur site serait à concevoir pour avoir plus de chance de succès.

Par ailleurs, les nouvelles exigences du métier et les réformes demandent qu'en formation initiale on offre une image plus cohérente du métier pour attirer de nouvelles recrues. Une augmentation des niveaux d'exigence des compétences développées en formation initiale et formation continue participerait aussi à la revalorisation de l'image sociale du métier. En outre, une réduction de la planéité de la carrière, une valorisation objective des métiers de l'éducation, un aménagement des début et fin de carrière, un professionnalisme collectif et une responsabilité collective des apprentissages des élèves sont cités parmi les éléments favorables à la stabilisation dans la profession.

L'exercice du métier

La perception du temps est un indicateur de la manière dont les enseignants vivent leur profession. Les institutrices maternelles interrogées ne semblent pas vivre leur rapport au temps de façon stressante comparées à leurs collègues du primaire qui ressentent plus mal toutes les formes d'intrusion et de perturbations (temps perdu, volé ou mangé) qui les enlèvent à leur relation avec les élèves en classe. Les évaluations pèsent à nombre de ceux qui enseignent au degré supérieur; à cela il faut ajouter les tâches multiples auxquelles ils sont tenus de se coller. L'image du métier et le rapport au temps sont fortement liés aux priorités qu'ils se donnent : la matière ou le développement global de l'enfant.

Tout comme les conditions et contraintes institutionnelles d'enseignement, le rapport au savoir chez l'enseignant du supérieur (considéré comme une pratique de production, d'enseignement

par exemple) apparaît aussi comme déterminant dans le rapport au savoir engendré chez les étudiants. Le rapport au métier est vécu difficilement lorsque l'enseignant vit des tensions entre son projet et ses conceptions de la profession et du réel. Ces tensions sont moins liées aux difficultés avec les élèves que le deuil intellectuel qu'il doit opérer lorsqu'il n'arrive pas à mettre en pratique l'idéal de son métier. Ce constat est particulièrement vécu par les maîtres de langue.

Conclusion

Un certain nombre de tensions à articuler sont apparues à travers les communications et les débats :

- Théories/Pratiques;
- Théoriciens/Praticiens;
- Savoirs prescriptifs/Savoirs tacites;
- Projet professionnel/Contraintes du réel;
- Soi idéal/Confrontation au réel;
- Centration sur l'instruction/Centration sur l'éducation globale;
- Image sociale/Mandat social;
- Centration sur la pédagogie/Appel à d'autres tâches et d'autres rôles;
- Autonomie professionnelle/Injonctions extérieures (déprofessionnalisantes ?).

Une idée, une façon d'articuler ces tensions dans une perspective de développement professionnel ne serait-elle pas de créer au sein des établissements :

- des lieux de parole, d'explicitation des compétences et savoirs professionnels afin de les partager et de les enrichir;
- des normes collectives qui rassemblent les équipes éducatives autour d'un bien commun.

Dans cette perspective, l'école comme lieu privilégié de développement professionnel dépend beaucoup de la politique de gestion menée par sa direction.

Atelier 5
**Les politiques d'éducation et de formation, une
recontextualisation nécessaire**

«JE PARTICIPE, TU PARTICIPES... QUI DECIDE ?» ANALYSE DES (EN)JEUX ET MODES DE FONCTIONNEMENT DES STRUCTURES DE PARTICIPATION

Dominique LECLERCQ, Désiré NKIZAMACUMU et Sylviane CLAUS
Institut d'Administration scolaire
UMH

Contexte

Cette recherche concerne l'analyse des enjeux et des modes de fonctionnement des structures de participation en Communauté française de Belgique. Ont été interrogés des équipes de direction, enseignants, éducateurs, membres du personnel administratif, technique, ouvrier, élèves, parents, représentants du milieu économique, associatif et culturel d'établissements secondaires, par le biais de questionnaires et d'entretiens semi-directifs.

Problématique

Depuis plusieurs années, la politique en matière d'éducation souligne l'importance d'établir des synergies entre l'école et son environnement⁵⁸. Le décret «Missions» de 1997⁵⁹, à travers la mise en place des Conseils de Participation, voulait concrétiser l'éducation des élèves à la citoyenneté et instaurer dans les établissements une pratique de démocratie participative. L'objectif affiché était d'associer parents, élèves, représentants du milieu économique et culturel, à l'équipe éducative dans l'élaboration et la mise en oeuvre du projet d'établissement. On entendait jusqu'alors parler du leadership et du rôle prééminent du préfet dans cette dynamique, mais il semblait nécessaire d'accorder plus de place à chaque catégorie d'acteurs et d'intégrer, dans les analyses, la notion de «membership»⁶⁰.

Considération parfois bien théorique... En effet, le développement de structures de participation modifie les règles du jeu institutionnel et éclaire d'un coup de projecteur certaines catégories d'acteurs peu habitués à tenir un rôle sur la scène scolaire. «Participants», «acteurs», «coopérants»... Quelle place leur a été accordée par le système? Quelles stratégies ont-ils développées en vue d'être les partenaires actifs souhaités par le Décret? *In fine*, quelle est la portée de ces structures? C'est à ces questions que la recherche présentée ici tente d'apporter des éléments de réponse.

Méthodologie

Cette recherche, commanditée, a été menée en 2000 dans les établissements secondaires de la Communauté française. Se sont succédées une phase quantitative (134 écoles ont été touchées) et

⁵⁸Dupont, P., [2002], Faire des enseignants, Bruxelles, De Boeck Université, Pratiques pédagogiques.

⁵⁹Mon école comme je la veux !, Décret «Missions», Ministère de l'éducation, Bruxelles

⁶⁰Limbos, E., [1988], La participation : conseils et méthodes pour développer la qualité de la vie associative, Paris, ESF

qualitative (centrée sur 4 établissements) de récolte de données⁶¹. Ce sont les résultats du volet qualitatif que nous présentons brièvement ici. Le travail s'est consacré à l'analyse des conseils de participation, délégations d'élèves et associations de parents, au moyen d'entretiens semi-directifs. Les acteurs ont été soumis à l'administration du FAST, instrument issu de la recherche familiale⁶² et adapté au contexte scolaire, aux fins d'étudier les relations entre les membres de la communauté éducative. Ceci a fourni une lecture systémique du fonctionnement des structures investiguées et a permis d'en analyser le degré de cohésion et de hiérarchie⁶³.

Résultats

Il ressort de ces analyses que :

- **le chef d'établissement** reste au coeur de la participation ... des autres acteurs ! Bien des auteurs⁶⁴ se sont penchés sur son rôle essentiel dans le développement de projets ou d'innovations. Il est vrai qu'il dispose de la vision la plus large de l'organisation et travaille dans un environnement décisionnel stable, élément d'importance dans la gestion des projets. Or, nombreux sont les parents, élèves, enseignants... interviewés à souligner le caractère éphémère de leur implication dans les structures de participation, appelés vers d'autres horizons au terme de leur mandat. Le chef d'établissement ne sera dès lors jamais écarté des FAST produits, et souvent évoqué d'entrée lors des entretiens;
- ce n'est pas le cas de tous. Certains éprouvent plus de difficultés à se trouver une place d'acteur à part entière dans les réunions. Dans les structures étudiées, ne sont pas toujours **perçus** comme **acteurs privilégiés**, les membres du personnel administratif et ouvrier (PAPO) et les représentants de l'extérieur, parfois exclus des discours. A l'inverse, on remarquera avec intérêt la place accordée, outre au corps professoral, aux élèves et à leurs parents;
- autre élément important : une **cohésion trop importante au sein du corps professoral** semble s'établir au détriment du système. Quand les enseignants font corps, la cohésion générale s'en trouve affaiblie;
- les chefs d'établissement représentent les systèmes comme «enchevêtrés» : peu de frontières entre catégories d'acteurs sont dessinées. Les individus semblent se brasser, indépendamment de leur fonction. Ce n'est pas l'avis des autres répondants qui décrivent généralement une réelle cohésion au sein de leur propre groupe, mais perçoivent davantage de distance avec les autres acteurs. Les différents sous-systèmes ont davantage de difficultés, dans leur regard, à composer ensemble;
- mais, et ceci nous amène à l'analyse des enjeux de pouvoir, tous n'ont pas la même connaissance du système. Aussi certains peuvent-ils se permettre de rejeter les suggestions des membres extérieurs arguant de leur méconnaissance des besoins et moyens du terrain. De réelles différences de niveau de pouvoir existent entre participants. Néanmoins, aucun, exceptés les membres de l'équipe de direction, ne s'accorde une emprise sur le système. Si des groupes de contre-pouvoir existent, ce

⁶¹Leclercq, D., Claus, S., (dir Dupont, P.) [2001], La démocratie participative dans l'enseignement secondaire, Bruxelles, Ministère de l'éducation (recherche commanditée).

⁶²Gehring, T-M., Debry, M., Smith, P-K., Ed. [2001], The Family System Test (FAST): Theory and Applications, London and Philadelphia, Routledge

⁶³La cohésion est à comprendre, dans le cadre de ces analyses, comme le lien émotionnel ou l'attachement entre les membres ; le concept de hiérarchie renvoie, ici, aux relations de pouvoir et d'influence entre les acteurs. (Gehring, T-M., Debry, M., [1995], L'évaluation du Système Familial: Le FAST, Braine-Le-Château, ATM.)

⁶⁴La littérature est abondante en la matière. Citons, parmi d'autres, les travaux de Mintzberg, H., [1986], Structure et dynamique des organisations, Editions d'Organisation, Paris, Bonami, M., Garant, M., [1996] (dir), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Bruxelles, De Boeck, Tilman, F., Ouali, N., [1998], Le chef d'établissement scolaire comme pilote d'un processus de changement, Bruxelles, TEF-ULB.

que l'on reconnaît plus ou moins aisément, il semble difficile d'admettre en faire partie...

- la réflexion peut sembler bien entière, alors que les analyses relèvent de nettes différences entre établissements. Il est difficile d'en rendre ici compte, et il faut souligner que les relations de pouvoir sont moins utiles dans certaines écoles que dans d'autres pour rendre compte de la dynamique du groupe.

Perspectives

Au terme de cet exposé, reste la difficulté de dessiner d'un même trait le contour d'expériences aux multiples facettes. Toutes poursuivent le même objectif. Mais les voies empruntées par les établissements scolaires pour l'atteindre restent bien singulières. D'autant que certaines catégories d'acteurs et, partant, d'autres niveaux de pouvoir, font défaut à cette réflexion. La participation relève d'un macro-pilotage et il faut compléter ce travail en interrogeant les différents maillons du système scolaire. La position des autorités administratives, leur degré d'investissement et de soutien au travail accompli par les écoles, leurs réactions aux projets en cours, manquent à la compréhension de l'évolution des structures de participation. Ceci reste à entreprendre.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
dominique.leclercq@umh.ac.be

ECOLES SANCTUAIRES, ECOLES GHETTOS : QUEL ROLE JOUE L'ORIGINE SOCIO-CULTURELLE ET ETHNIQUE DANS LES DIFFERENCES DE PERFORMANCES ENTRE ETABLISSEMENTS ?

Dominique LAFONTAINE et Christian MONSEUR
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Contexte

En 2000, le Programme pour le Suivi des Acquis (PISA) de l'OCDE a évalué la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et scientifique chez les jeunes de 15 ans dans 32 pays. Cette vaste enquête internationale a donné lieu à des rapports internationaux, publiés par l'OCDE (OCDE, [2001], KIRSCH, DE JONG, LAFONTAINE, MC QUEEN, MENDELOVITS, MONSEUR, [2003]) et dans les différents pays, à des rapports nationaux (pour la Communauté française, voir LAFONTAINE [2002] ou LAFONTAINE et al. , [2003]).

L'enquête PISA a une nouvelle fois mis en évidence des caractéristiques pérennes du système éducatif de la Communauté française : une importante disparité d'acquis entre élèves dans les trois domaines évalués et de tout aussi importantes variations de performances en fonction de l'établissement fréquenté.

Questions de recherche

Par quoi s'expliquent ces importantes variations de performances d'un établissement à l'autre ? Plusieurs facteurs peuvent être invoqués :

- des facteurs structurels tout d'abord : le libre choix et l'offre d'enseignement différenciée sont à l'origine de ces variations, permettant le regroupement dans les établissements d'élèves plus semblables entre eux que ne le seraient des groupes d'élèves répartis aléatoirement dans les établissements;
- des effets d'agrégation : comme on vient de le dire, selon le principe du «qui se ressemble s'assemble», les élèves se regroupent dans les écoles en fonction de différents critères.

Dans la présente communication, on explorera les phénomènes d'agrégation dans les écoles

- en fonction de l'origine sociale (profession des parents et exercice d'un emploi vs chômage);
- en fonction de critères socio-culturels (nombre de livres à la maison);
- en fonction du niveau d'éducation des parents;
- en fonction de l'origine ethnique des élèves et de la langue habituellement parlée à la maison.

Le but est de déterminer :

- dans quelle mesure les variations entre écoles s'expliquent, en Communauté française, par des pratiques de ségrégation sociale et ethnique objectives;
- si ces phénomènes de ségrégation ont chez nous une plus grande ampleur ou une ampleur moindre que dans des systèmes éducatifs voisins comparables (i.e. comportant une variance entre écoles non négligeable et des pourcentages de jeunes issus de l'immigration proches des nôtres).

Méthodologie

Décomposition de variance des scores dans les trois domaines et des différents critères énoncés ci-dessus (ISEI, nombre de livres, niveau d'éducation, origine ethnique...) en part de variance expliquée par l'école et part de variance entre élèves à l'intérieur des établissements.

Analyses de régression multiniveaux et multivariées en vue d'estimer le poids des critères socio-culturels et ethniques au niveau des individus et au niveau des écoles (étude des effets de pairs).

Résultats

La variance des scores entre écoles dans PISA est importante en CFWB (56 % de variance entre écoles).

Le poids de l'origine familiale au niveau de l'établissement est bien plus massif que celui de l'origine sociale prise individuellement. Ceci signifie que les élèves se regroupent bien dans les établissements en fonction de leur origine sociale. Une fois que les élèves sont ainsi « triés », le milieu d'origine du jeune a en fait, dans le secondaire, une influence assez négligeable sur ses performances.

Ce mode de fonctionnement se retrouve dans d'autres systèmes éducatifs (Allemagne, Autriche, Pologne, Hongrie...), mais pas du tout dans d'autres (pays anglo-saxons et pays nordiques).

Dans d'autres systèmes éducatifs, la mixité sociale des établissements est bien plus grande. Les élèves ne sont pas triés sur leur origine sociale, mais à l'intérieur des établissements, le poids de leur milieu d'origine au niveau individuel pèse davantage que chez nous au niveau individuel.

Bibliographie

- KIRSCH, I., DE JONG, J., LAFONTAINE, D., MC QUEEN, J., MENDELOVITS, J. & MONSEUR, C., [2002]
La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Paris, Ocdé.
- LAFONTAINE, D., [2002]
Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... Premiers résultats de PISA [2000]. Le point sur la recherche en éducation.
- LAFONTAINE, D., BAYE, A., BURTON, R., DEMONTY, I., MATOUL, A., MONSEUR, C., [2003]
Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 13-14, 230 pages.
- ORGANISATION POUR LE DÉVELOPPEMENT ET LA COOPÉRATION ÉCONOMIQUES, [2001]
Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA [2000]. Paris, OCDE.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
dlafontaine@ulg.ac.be

A QUI PROFITE LA JUSTICE ? RESULTATS D'UNE ENQUETE EUROPEENNE SUR LA PERCEPTION ET LES CRITERES DE JUSTICE DES ELEVES DE 2^{ème} ANNEE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Ariane BAYE, Marie-Hélène STRAETEN et Julien NICAISE

Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale

ULg

Marc DEMEUSE

Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)

Université de Bourgogne

Dans le cadre de la construction d'indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs (GERESE, [2003], BAYE & NICAISE, [à paraître]), une enquête pilote européenne sur les critères et la perception de la justice à l'école a été menée en 2002 dans cinq pays de l'Union européenne (DEMEUSE, MEURET, STRAETEN, [à paraître]; HUTMACHER et al., [à paraître]). En Communauté française de Belgique, l'enquête a été administrée à un échantillon aléatoire de 36 écoles (2 classes choisies de manière aléatoire dans chaque établissement). Elle a donc concerné 1.501 élèves⁶⁵ issus de 72 classes de 2^{ème} année de l'enseignement secondaire.

Pourquoi s'intéresser aux perceptions et critères de justice des élèves ?

Des raisons politiques et théoriques ont conduit à mener cette enquête, en complément du travail d'élaboration d'indicateurs européens d'équité. D'une part, il semblait essentiel aux auteurs de confronter les différents systèmes et leur déclarations relatives à la justice en matière d'éducation aux perceptions des usagers. D'autre part, des recherches menées notamment en France ont mis en évidence que les élèves qui pensent être traités de façon juste dans leur collège par les enseignants progressent davantage en français et en mathématiques, améliorent leur motivation, leur sentiment de maîtrise, leur méthodes de travail, leur image d'eux-mêmes et leur vision de l'avenir (GRISAY, [1997]). Ces élèves éprouvent également un meilleur bien-être (MEURET et MARIVAIN, [1997]).

Quelques résultats en Communauté française de Belgique

Les pourcentages de réponse à l'ensemble du questionnaire sur les sentiments et critères de justice ont été présentés dans *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs* (GERESE, [2003]). Des analyses plus approfondies ont été menées sur l'échantillon d'élèves de la Communauté française, afin de vérifier si les réponses des élèves variaient en fonction de caractéristiques individuelles comme le sexe, le milieu socioéconomique, le fait d'être issu de l'immigration ou les résultats scolaires. Parmi les facteurs envisagés, c'est l'image que l'école

⁶⁵1644 élèves ont participé à l'enquête, mais 1501 élèves ont effectivement répondu au moins partiellement au questionnaire.

renvoie à l'élève en terme de résultats scolaires (bons, moyens, faibles) qui différencie le plus la manière dont les élèves perçoivent la justice de l'école⁶⁶.

Par exemple, lorsqu'on s'intéresse à des critères généraux de justice scolaire en demandant aux élèves « Pour que l'école secondaire soit juste, les enseignants devraient consacrer : a) la même attention à tous les élèves; b) plus d'attention aux meilleurs élèves; c) plus d'attention aux élèves les plus faibles », les élèves dont les résultats sont jugés plutôt bons privilégient la logique d'égalité de traitement. Les élèves qui disent avoir des résultats jugés faibles se situent plutôt dans une logique compensatoire (plus d'attention devrait être accordée aux élèves en difficulté).

La perception de la qualité effective de l'enseignement diffère également de manière significative selon que les élèves sont considérés à l'école comme ayant de bons, moyens ou faibles résultats. Globalement, une faible proportion d'élèves de l'échantillon (17 %) estime qu'«en Belgique, l'école offre un meilleur enseignement aux meilleurs élèves» (logique méritocratique) alors qu'une imposante majorité (82 %) considère plutôt que «la même qualité d'enseignement est offerte à tous les élèves» (logique d'égalité de traitement). Si on isole les élèves «faibles», ceux-ci présentent une autre perception de la réalité : seulement deux-tiers d'entre eux pensent que l'école offre à tous la même qualité d'enseignement (logique d'égalité de traitement), pour un tiers qui fait le constat de divergences au profit des meilleurs élèves (logique de «discrimination négative» ou méritocratique).

- Dans le même sens, les élèves «faibles» sont significativement moins nombreux à estimer que les professeurs les traitent avec justice, et plus nombreux à penser que les enseignants traitent mieux les meilleurs élèves ou qu'ils marquent des préférences entre élèves.

Les priorités des élèves en matière de justice scolaire divergent également et semblent indiquer une relation différenciée au monde de l'école. En effet, alors que 30 % des élèves, quels que soient leurs résultats, s'accordent pour penser que «l'école est juste si tous les élèves sont traités de la même manière en classe», les réponses aux autres critères proposés divergent en fonction des résultats scolaires, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Pour toi, l'école est juste si...	Elèves dont les résultats sont jugés « plutôt bons »	Elèves dont les résultats sont jugés « plutôt moyens »	Elèves dont les résultats sont jugés « plutôt faibles »	Tous les élèves
<i>tous les élèves sont traités de la même manière en classe</i>	28,3 %	32,1 %	30,6 %	30,3 %
<i>les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts</i>	28,6 %	27,9 %	21,4 %	27,8 %
<i>tous les élèves sont respectés par les enseignants</i>	20 %	21,8 %	34,7 %	21,8 %
<i>les notes que les élèves reçoivent correspondent à la valeur de leurs travaux</i>	23 %	18,2 %	13,3 %	20,1 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 1. : Critère de justice des élèves en relation avec leurs résultats scolaires.

⁶⁶Plus précisément, il s'agit des réponses des élèves à la question «Dans ton école, tes résultats sont jugés : a) plutôt bons, b) plutôt moyens, c) plutôt faibles». Dans la suite du texte, nous parlerons parfois d'élèves «bons», «moyens» ou «faibles» pour éviter de longues périphrases, mais il s'agit toujours de la perception qu'ont les élèves de l'image qui leur est renvoyée par l'institution scolaire.

Ces résultats confortent en partie ceux évoqués par François DUBET [1999] : les bons élèves privilégieraient un principe méritocratique (il est juste que la rétribution sous forme de notes corresponde aux efforts individuels), alors que les autres élèves seraient plus attachés à l'égalité (ici, l'égalité de traitement). Le thème du respect permettrait quant à lui aux élèves de surmonter la violence que peut engendrer les tensions et les contradictions entre les principes de mérite et d'égalité dans l'expérience scolaire. Vu sous cet angle positif, l'apparition du thème du respect «procède de la subjectivation des acteurs, c'est-à-dire de la formation de leur distanciation et de leur réflexivité comme individus différents des autres» (DUBET, [1999] : p.183). Cependant, le fait que la thématique du respect soit ici plus convoquée par les élèves à qui l'institution scolaire semble renvoyer une image défavorable de leurs compétences peut induire des conclusions moins positives. En effet, tout se passe comme si, pour ces élèves en difficulté, la relation à l'école passait d'abord par la (ré)instauration d'une qualité relationnelle avec le monde enseignant fondée sur le respect avant de pouvoir s'affirmer dans un intérêt pour des objectifs cognitifs (matérialisés ici par les notes scolaires). Par ailleurs, les élèves «faibles» sont proportionnellement plus nombreux que les autres à constater des failles dans l'application de certains critères de justice. Ils sont moins d'accord que leurs condisciples avec le fait que «les notes que les élèves reçoivent sont justes», que «les punitions sont proportionnelles aux fautes» ou qu'«on récompense les élèves quand ils le méritent» (logique méritocratique), et constatent plus souvent que ce sont toujours les mêmes qui sont punis ou récompensés. En matière d'égalité de traitement, ils sont moins d'accord que les autres élèves avec le fait que «les autres adultes de l'école (secrétaires, surveillants, directeurs...) traitent tous les élèves de manière juste», ou encore qu'«on oriente les élèves de manière juste». Enfin, si l'on considère, à l'instar de F. DUBET, le thème du respect comme une dimension autonome parmi les normes de justice (et non comme une forme d'égalité de traitement), on constate que, pour cette norme également, les élèves «faibles» sont plus sensibles que les autres à sa non-application, puisqu'ils sont moins d'accord que leurs condisciples avec le fait que «les professeurs respectent tous les élèves».

Plus interpellante encore est la question de la reconnaissance de l'école comme institution au service de l'émancipation de tous (voir décret «Missions», article 6, et décrets «discriminations positives»). Si, comme on vient de le voir, les élèves «faibles», apparaissent comme particulièrement sensibles à différents types d'injustice scolaires, ils semblent également, plus que les autres, mettre en doute l'utilité de l'implication scolaire. D'une part, un tiers d'entre eux ne pensent pas qu'à capacité égale, l'école offre à tous des chances de réussite. D'autre part, ils reconnaissent moins que les autres l'importance de l'investissement scolaire pour la réussite sociale future, puisque seulement 73 % d'entre eux sont «d'accord» ou «tout à fait d'accord» avec la proposition «Quand une personne a réussi dans la vie, c'est parce qu'elle a fait des efforts à l'école», alors que les élèves «moyens» ou «bons» sont respectivement 83% et 85 % à suivre cette proposition. Corollairement, pour les élèves «faibles», réussir dans la vie est plus que pour les autres une affaire de chance (40 %) contre seulement 22 % chez les «bons» élèves.

Conclusion

L'analyse –nécessairement très brève– qui vient d'être menée ici, peut également être enrichie des données obtenues dans d'autres régions. Cette analyse est d'autant plus intéressante qu'elle est entreprise sur la base d'une bonne connaissance des différents systèmes éducatifs et que d'autres paramètres sont pris en compte (voir la description des indicateurs d'équité au sein du rapport européen) (approche transversale).

En ce qui concerne les résultats qui viennent d'être présentés, s'ils sont sensibles à l'histoire de chaque élève et à leur perception du fonctionnement de l'institution scolaire, ils conduisent à

s'intéresser à l'évolution des critères et sentiments de justice à différents moments de la scolarité (approche longitudinale).

Par ailleurs, il apparaît que les normes et sentiments de justice diffèrent peu en termes de profil individuel (niveau socioéconomique ou sexe, par exemple), mais surtout en termes de profil scolaire (estimation de son niveau et de sa valeur au sein de l'institution). Il y a lieu de s'interroger sur les réponses que la politique éducative peut apporter pour s'assurer de l'application effective des principes de justice scolaire là où l'on perçoit des failles au niveau des représentations.

Bibliographie

- BAYE, A., NICAISE, J., [À PARAÎTRE]
Évaluer et comparer l'équité des systèmes éducatifs grâce à un système d'indicateurs, A paraître dans les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale.
- DEMEUSE, M., MEURET, D., STRAETEN, M-H., [À PARAÎTRE]
Les normes, sentiments et critères de justice des élèves, A paraître dans les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale.
- DUBET, F., [1999]
Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire, in : Meuret D., Ed. La justice du système éducatif, Bruxelles, De Boeck, 177-193.
- GERESE, [2003]
L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs, Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- GRISAY, A., [1997]
Évolution des acquis cognitifs et socioaffectifs des élèves au cours de années de collège, Ministère de l'Éducation Nationale - DEP. Dossiers Education et Formation, n° 88.
- HUTMACHER, W., MEURET, D., DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M-H., NICAISE, J., [À PARAÎTRE]
Justice réelle et justice perçue, A paraître dans DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M-H., Nicaise, J., Équité et efficacité des systèmes éducatifs et de formation, Bruxelles, De Boeck, Coll. «Économie, Société, Région».
- MEURET, D., & MARIVAIN [1997]
Inégalités de bien-être au collège, Ministère de l'Éducation Nationale - DEP, Dossiers Education et Formations, n° 89.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
ariane.baye@ulg.ac.be

COMMENT AIDER LES ETABLISSEMENTS A MIEUX CONSTRUIRE LEUR «NICHE EDUCATIVE» EN RELATION AVEC LES OBJECTIFS DECRETAUX DE PLUS D'HETEROGENEITE POUR PLUS D'EGALITE ?

Jacques CORNET
H.E. ISELL

Les récentes réformes de l'enseignement fondamental s'appuient sur un objectif explicite d'"Ecole de la réussite" et la volonté d'offrir à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale. Dans ce but, des réformes pédagogiques ont été menées (suppression du redoublement, organisation de l'école en cycles, ...) et entraînent des groupes-classes davantage hétérogènes, sur le plan du niveau scolaire des élèves en tout cas. Dans la philosophie de la réforme, ce travail en groupes hétérogènes doit permettre à chaque élève de progresser à son rythme, à travers des dispositifs de pédagogie différenciée.

Notre recherche-action voulait analyser avec les enseignants les enjeux, en particulier en termes d'égalité, de ces réformes et des différents modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves. Une enquête préalable et plusieurs séances d'intervention sociologique ont été menées avec des enseignants en équipe éducative d'établissement pour 5 écoles fondamentales choisies pour leur diversité. Ce travail a permis de faire apparaître les représentations de ces enseignants relatives aux notions d'égalité et d'hétérogénéité et la manière pour eux de justifier leurs pratiques. Il s'agissait ainsi d'analyser comment ces enseignants et chefs d'établissement vivent la tension entre d'une part un impératif d'égalisation des chances et les inégalités vécues au quotidien de la classe.

Au-delà ou en-deçà de leur résistance bien connue aux réformes, la plupart des enseignants rencontrés témoignent de leur adhésion aux principes d'hétérogénéité et d'égalité. Ils rejettent avec conviction les classes de niveau et affirment leur grand souci d'une égale sollicitude à chaque enfant qui leur est confié, avec une attention particulière pour les plus faibles. Cette convergence entre les principes du décret et les valeurs affirmées des enseignants est à relativiser en fonction de différents facteurs et à mettre évidemment en relation contradictoire avec l'état du système, dont les effets d'homogénéisation sociale des établissements et d'inégalisation des chances sont par ailleurs bien connus.

La première contradiction est liée à une question d'échelle. Enseignants et directions sont exclusivement centrés sur la classe et l'établissement. A la fois parce que c'est en dehors de leur monde concret et parce qu'ils estiment n'en avoir que très peu de maîtrise, ils ne raisonnent quasi jamais en terme de système scolaire et de ses effets. L'hétérogénéité et l'égalité sont pensés et valorisés dans la classe. Les pratiques y sont justifiées au nom du bien de chaque enfant, mais de chaque enfant présent dans la classe, sans conscience que chaque pratique adaptée, si elle est attractive pour certains, est nécessairement répulsive pour d'autres. Les enseignants participent ainsi à l'insu de leur plein gré à la distribution inégale des élèves entre établissements et à leur homogénéisation sociale.

La deuxième contradiction est liée à une question de conception de l'égalité. Elle est de l'ordre d'une «commune humanité», ou égalité ontologique, qui exige l'égalité d'accès formelle à l'intérieur de l'établissement mais qui valorise aussi la liberté des parents de choisir d'accéder à ce qui est proposé ou non. Cette égalité qui veille à une égale sollicitude aux enfants présents n'exige pas l'égalité de traitement et valorise même un traitement différencié au nom d'une égalité dans la

différence, mais s'accommode mal d'une lutte contre des inégalités sociales qui ne peuvent se concevoir au sein de l'école au nom même de l'égalité ontologique.

La troisième contradiction est liée à une question de conception de la différence. La différence est valorisée au nom de l'hétérogénéité tant qu'elle reste à l'intérieur d'une variance propre à l'établissement. L'écart trop important à la norme scolaire locale est interprété le plus souvent en termes de dysfonctionnements psychotechniques dont le traitement échappe à la responsabilité pédagogique et incombe à des spécialistes extérieurs. Mis en relation avec des facteurs socioculturels, ces écarts sont alors exprimés en termes de handicaps acquis avant l'école plutôt qu'en termes de processus en cours, ce qui permet de ne pas devoir se mobiliser en faveur d'une égalisation des chances considérée comme utopique.

A cet égard, il ne nous semble pas exact de dire que les enseignants ne croiraient pas en l'éducabilité de tous. Ils croient plutôt en une inégale éducabilité, les uns ayant plus à apprendre et l'apprenant plus lentement et les autres ayant moins à apprendre et l'apprenant plus vite, l'école contribuant ainsi à accroître les écarts entre les uns et les autres. De manière générale et plus globale, on pourrait presque parler d'un refoulement du sociopolitique de la part des enseignants centrés exclusivement sur le relationnel et le pédagogique et refusant de prendre en compte leur participation aux effets de système.

S'appuyant sur le concept de « niche éducative » comme résultat du rapport interactif entre une école, son public et son environnement, cette recherche – action fait dès lors des propositions pour une politique éducative dans le sens d'un certain renversement du discours et cherchant à rendre les enseignants acteurs eux-mêmes des réformes dont ils approuvent les principes et réprouvent les moyens. Si le concept de niche éducative est pertinent pour expliquer les logiques d'action au niveau local, alors, le pouvoir central ne peut agir autrement que sur les éléments à partir desquels les acteurs s'approprient et produisent, adaptent et construisent leur niche éducative en rapport à leur environnement, c'est-à-dire principalement sur les ressources et contraintes structurelles et culturelles.

Si les acteurs n'ont pas conscience des effets de système, structurels, c'est-à-dire principalement liés aux ajustements stratégiques entre demandes familiales et offres des établissements, et culturels, c'est-à-dire principalement liés aux rapports au savoir concurrents entre vécu scolaire et vécu familial, comment leur permettre d'en prendre conscience et comment les aider à en tenir compte dans leurs pratiques pédagogiques. Un important travail de légitimation à la fois des enseignements des recherches en éducation et des injonctions du politique doit être mené, ainsi qu'un important travail d'information sur le produit collectif du système éducatif, au niveau global et au niveau local pour chaque bassin.

L'essence même de l'acte scolaire, les processus d'enseignement et d'apprentissage, interdit toute approche en termes d'imposition et de contrôle sur ces processus. Il exige une approche en termes de légitimations qui part de/et s'appuie sur les représentations des acteurs. C'est ce que cette recherche a tenté d'identifier, sur quoi s'appuyer, quelles confrontations éviter, quelles contraintes nouvelles créer et quelles ressources nouvelles proposer pour permettre aux établissements de reconstruire leur niche éducative en meilleure adéquation avec les objectifs d'égalité des décrets.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
jacornet@skynet.be

Note :

À partir de La formation des classes et la gestion de l'hétérogénéité à l'école primaire, coordinateurs : Vincent Dupriez (GIRSEF, UCL) et Jacques Cornet (CGé et HE ISELL), collaborateurs : Xavier Bodson (UCL et Alter Educ) et Noëlle De Smet (CGé), recherche menée à l'initiative du Ministre de l'Enfance, [octobre 2003].

ADOLESCENTS ET DEJA INEGAUX

Frantz ADAM, Louis GEVERS et Bertrand VERHEYDEN

Groupe de recherche en Economie du bien-être

FUNDP

Frédéric GASPART

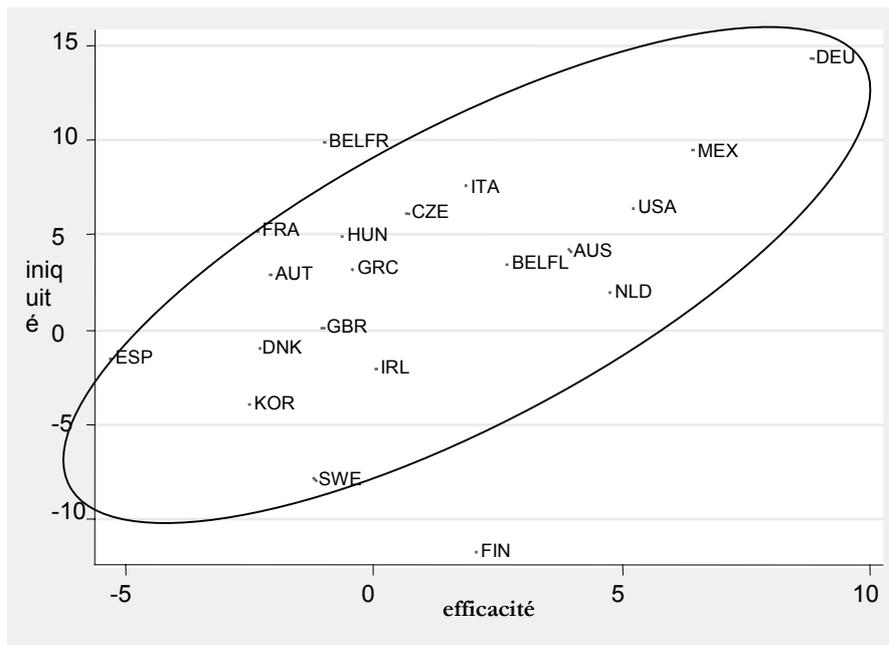
UCL

La base de données PISA regroupe des informations quantitatives et qualitatives sur 170 000 adolescents de quinze ans et sur leurs performances à des tests standardisés en matière de savoir lire, de mathématiques et de sciences. Notre étude exploite cette base de données en la complétant par des indicateurs macro-économiques de 19 pays parmi ceux où l'enquête a été effectuée.

Les effets de pair et les dépenses d'enseignement nécessitent un traitement statistique particulier en ce qu'ils soulèvent des *problèmes d'endogénéité*, les performances en lecture en dépendent, mais il faut aussi s'attendre à une causalité réciproque : si un pays atteint une performance inférieure à la moyenne, non seulement une dynamique vertueuse d'effets de pairs est moins probable, mais le pays pourrait aussi être tenté de compenser ce retard par un effort supplémentaire de dépense (ou bien, au contraire, il pourrait être découragé d'investir dans l'éducation pour aussi peu de résultats).

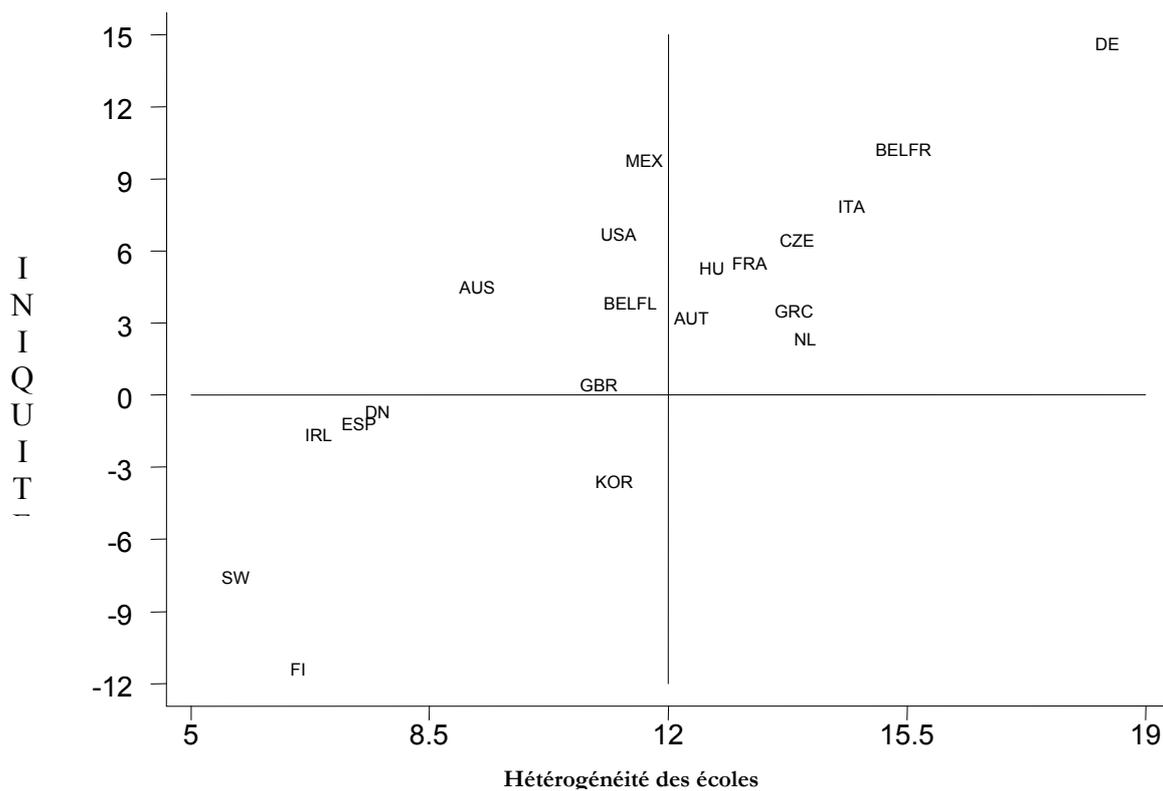
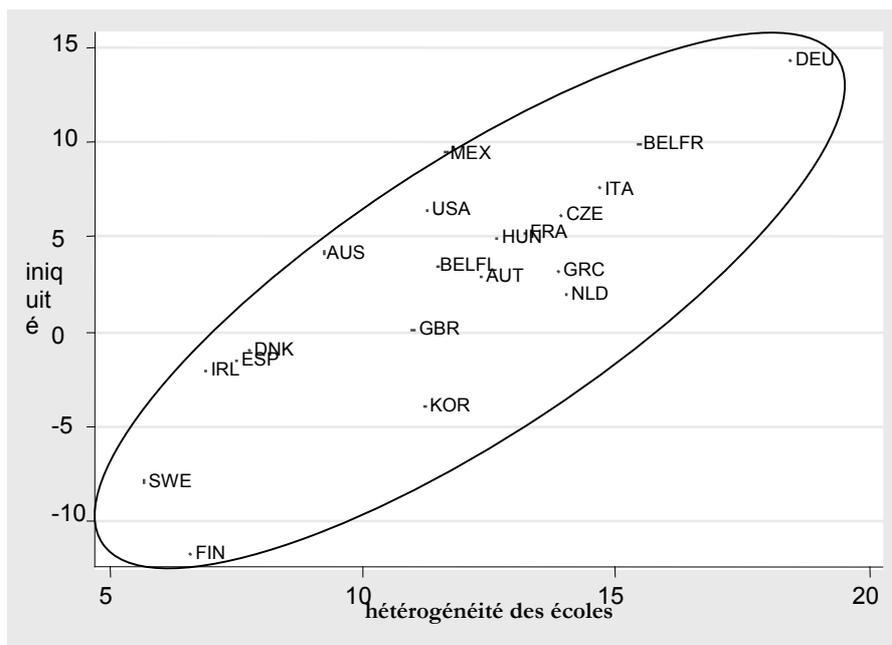
Dans un premier temps, les 19 pays sont étudiés ensemble ; cette méthode correspond à l'idée selon laquelle chaque pays choisit le système scolaire qui lui convient étant donné la composition de sa population et ses circonstances macro-économiques. Le lien statistique ne s'interprète donc pas «à un système scolaire donné», mais bien «*via le choix d'un système scolaire*». Dans cette spécification inspirée d'une fonction de production de biens et services, il apparaît que les *facteurs culturels* sont les déterminants les plus importants de la performance individuelle des adolescents. Néanmoins, les dépenses dans l'éducation et certains facteurs incitatifs macro-économiques (comme le chômage de long terme) ont également un effet cohérent avec la théorie et l'intuition sur les performances scolaires.

En agrégeant les performances au sein de 20 entités géographiques (19 pays, deux Communautés en Belgique), un *compromis entre l'efficacité et l'équité* en matière de savoir lire est mis à jour : les entités où le fossé est grand entre les catégories économiquement favorisées et défavorisées d'élèves sont aussi celles où un élève d'une catégorie donnée peut espérer une performance plus élevée qu'un même élève dans une autre entité. L'Allemagne, le Mexique et les USA font ainsi montre d'efficacité au détriment de l'équité ; à l'inverse, la Suède, la Corée du Sud et l'Espagne sont équitables mais inefficaces en matière de savoir lire. La Communauté française de Belgique et la Finlande se démarquent de part et d'autre de la frontière entre efficacité et équité où se situent les autres entités géographiques.



Dans un second temps, les données de chacune des 20 entités géographiques sont traitées séparément, c'est-à-dire qu'une spécification similaire est estimée en considérant le **systeme scolaire comme une donnée** (et non plus comme une variable endogène, tel que c'était le cas dans la première étape). Un facteur explicatif supplémentaire des performances de chaque adolescent est introduit, à savoir l'effet intrinsèque de l'école où l'adolescent est inscrit au moment de l'enquête. A ce stade du raisonnement, les déterminants des performances varient fortement d'un pays à l'autre, comme l'on pouvait s'y attendre. Néanmoins, le résultat le plus pertinent (à moins de s'intéresser à une entité géographique donnée, bien sûr) consiste justement en une estimation des effets intrinsèques des écoles, qui méritent d'être étudiés séparément dans une troisième étape.

De fait, en mettant en relation les effets intrinsèques des écoles (tels qu'estimés dans la deuxième étape) avec les caractéristiques sociodémographiques des élèves, l'estimation reflète en fait **les déterminants des décisions de choix d'une école** où inscrire l'adolescent. On voit ainsi qu'en Communauté française de Belgique (comme dans la majorité des autres cas d'ailleurs), c'est surtout par le choix de l'école que les inégalités sociales se transmettent dans les performances des adolescents en savoir lire. L'estimation des effets intrinsèques des écoles permet aussi d'enrichir l'information au niveau des comparaisons internationales : en effet, nous pouvons montrer que l'iniquité au sein d'une entité géographique est fortement associée à **l'hétérogénéité des écoles** de cette entité quant à leurs contributions aux performances en savoir lire.



Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
 bertrand.verheyden@fundp.ac.be

INEGALITES, SEGREGATION ET REGULATION INTERMEDIAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Sophie CHASSE
CERISIS
UCL

Ségrégation et inégalité, d'une part, régulation de niveau intermédiaire, d'autre part : tels sont les objets centraux de cette communication. Des objets reliés entre eux par une hypothèse : la régulation intermédiaire pourrait être à l'avenir un élément important des politiques de lutte contre ces phénomènes de ségrégation et d'inégalités.

L'analyse des relations entre ces trois phénomènes a été développée dans le cadre d'une recherche commanditée par le Ministre de l'enseignement fondamental Jean-Marc NOLLET et menée entre janvier 2002 et mai 2003 dans le bassin scolaire de Charleroi⁶⁷. Nous y avons effectué plusieurs entretiens avec des acteurs de terrain impliqués dans les dispositifs de régulation intermédiaire, tous réseaux d'enseignement confondus. Nous avons également observé quelques-uns de ces dispositifs. A ces méthodes se sont ajoutés l'utilisation d'outils statistiques et cartographiques pour approcher les phénomènes de ségrégation et d'inégalités, ainsi que l'analyse de textes législatifs.

Définitions

Derrière le terme de **régulation intermédiaire**, nous rangeons l'ensemble des dispositifs de concertation, de coordination ou d'intervention qui ne se rattachent ni au niveau particulier d'un établissement ni au niveau de l'autorité centrale. Par dispositifs de régulation intermédiaire, nous entendons en fait toutes les instances ou personnes dont la fonction est de réguler l'enseignement à un niveau intermédiaire entre le niveau micro de l'établissement et le niveau macro de la Communauté française.

De tels dispositifs se sont développés au cours de ces dernières années, complémentairement à ceux existant depuis longtemps déjà : conseils d'entités et de zone, commissions de proximité ou des inscriptions se sont par exemple ajoutés aux services d'inspection, aux services diocésains et aux pouvoirs organisateurs communaux regroupant plusieurs établissements.

Le concept de **ségrégation** peut couvrir plusieurs réalités. Certes, il évoque toujours la séparation spatiale de groupes sociaux différents. Mais ces groupes peuvent aussi bien être définis en fonction du sexe, des acquis en matière d'apprentissage, des origines ethniques ou des origines sociales. C'est ce dernier type de ségrégation, à savoir celle fondée sur les différences socio-économiques et culturelles, que nous avons privilégié tout au long de la recherche. Il convient cependant de ne pas l'isoler de la problématique des ségrégations sur base des résultats scolaires antérieurs. En effet, il est possible de réduire la ségrégation sociale en maintenant un haut taux de ségrégation en fonction des acquis, si l'on invite les seuls défavorisés «doués» à venir rejoindre les écoles socialement sélectives.

⁶⁷Chasse, S., Delvaux, B., [mai 2003], La régulation des espaces locaux d'interdépendance dans l'enseignement fondamental, rapport final de recherche, Cerisis-UCL.

En matière d'enseignement, le terme d'**inégalités** peut lui aussi avoir plusieurs significations selon que l'on parle d'inégalités d'accès, de traitements, de parcours ou de résultats. Nous avons privilégié la question des inégalités de résultats et plus précisément encore celle des inégalités en matière d'acquis de base tels que définis dans les socles de compétences. Précisons que l'objectif d'égalité de résultats auquel se réfèrent les socles de compétences définis dans le cadre du décret «Missions» n'exclut pas des différenciations de connaissances et de compétences à côté ou au-delà de ce qui figure dans la liste des socles de compétences.

Objectif de cette communication

L'objectif de cette communication est de proposer quelques résultats de l'analyse des dispositifs de régulation intermédiaire mis en place par tous les réseaux sur notre terrain de recherche, notamment à propos des points forts et faibles de leur structuration, leur fonctionnement et de ce en quoi ces dispositifs renforcent, réduisent ou pourraient réduire l'ampleur des phénomènes de ségrégation et d'inégalités.

Structuration des dispositifs

Les dispositifs de régulation intermédiaire adoptent actuellement des structures pour la plupart intra-niveau d'enseignement, intra-réseau et correspondant relativement peu aux contours des espaces locaux d'interdépendance⁶⁸ en référence desquels se comprennent pour une bonne part les phénomènes de ségrégation et d'inégalités. Par exemple, dans le réseau officiel subventionné, les dispositifs inter-communaux sont quasiment inexistantes alors qu'il peut exister des interdépendances se structurant au niveau inter-communal. De même, les phénomènes de ségrégation et d'inégalités ne se délimitent pas aux frontières des niveaux d'enseignement ni à celles des réseaux d'enseignement.

Fonctionnement des dispositifs

Au cours de cette recherche, nous avons abordé le fonctionnement des dispositifs d'une part à travers une analyse des logiques d'action des principales catégories d'acteurs prenant part activement à la régulation intermédiaire et d'autre part, à travers l'étude des objets de la régulation intermédiaire. Ces deux approches analytiques nous ont permis de constater qu'actuellement, dans le fonctionnement des dispositifs de régulation intermédiaire, peu de place est réservée à la régulation des phénomènes de ségrégation et d'inégalités.

⁶⁸Le terme «espace local d'interdépendance» signifie qu'entre écoles inscrites dans un même espace local, l'interdépendance est un fait. Ce qu'est et devient une école dépend en partie de ce que sont et font les écoles de son environnement. Le nombre et les caractéristiques des élèves d'une école, mais aussi des enseignants, de même que le montant des ressources financières dont elle dispose dépendent largement de la position relative de cette école par rapport aux autres. L'influence des autres écoles se fait aussi sentir dans la manière dont l'école organise les diverses ressources qu'elle reçoit. Elle produit même ses effets jusqu'au niveau pédagogique. L'intensité et la nature de ces interdépendances dépendent en partie des modes de régulation en vigueur dans un système scolaire déterminé et largement défini par les autorités centrales. Ainsi, par exemple, l'existence des réseaux et le principe du libre choix de l'école par les parents créent un type particulier d'interdépendance entre écoles à l'inverse d'un système composé seulement d'écoles publiques et où on applique strictement la carte scolaire. Entre mode de régulation et interdépendance, il y a donc une relation réciproque. D'abord et avant tout, la régulation structure les interdépendances. Mais, inversement, les interdépendances vécues peuvent donner lieu au développement de nouveaux dispositifs de régulation visant à gérer ces interdépendances et à contrôler leurs effets. Les interdépendances et leurs modes de régulation ne sont pas sans effets sur les phénomènes de ségrégation et d'inégalités scolaires. Ceux-ci se développent en effet concrètement au niveau local, en fonction des modes de régulation des pratiques et interactions des divers acteurs locaux que sont les pouvoirs organisateurs, les directions, les enseignants et les familles.

Conclusion : quel impact des dispositifs de régulation intermédiaire sur la ségrégation et les inégalités?

Si le niveau intermédiaire est en cours de structuration et est investi par les acteurs, il a relativement peu d'impact sur les inégalités et la ségrégation, en tout cas dans la région de Charleroi qui a constitué notre terrain de recherche. D'une part, cela s'explique par le fait que ces dispositifs se structurent dans des espaces ne correspondant pas à ceux dans lesquels se structurent réellement les interdépendances entre écoles et de là, les phénomènes de ségrégation et d'inégalités. D'autre part, ce faible impact doit se comprendre en lien avec les objets qui sont au cœur de la régulation intermédiaire et avec la manière dont ces objets sont traités en fonction des préoccupations et des logiques d'action des acteurs de cette régulation intermédiaire.

En effet, la préoccupation première des instances de régulation intermédiaire est la répartition des ressources financières et humaines. Le niveau intermédiaire n'intervient que sur quelques points mineurs de l'enjeu essentiel qu'est la répartition des élèves entre établissements. En outre, l'analyse des préoccupations et logiques d'action des acteurs de la régulation intermédiaire montre que seule une petite partie d'entre eux, et en particulier des acteurs qui ne sont pas spécifiquement attachés à une école, développent une logique d'action en faveur d'une réduction des inégalités et de la ségrégation entre les écoles. La majorité des acteurs, et en particulier ceux qui sont liés à une école, concentrent leurs intérêts au niveau micro de leur établissement et/ou ne perçoivent pas encore leur potentiel d'action sur les phénomènes de ségrégation et d'inégalités au niveau intermédiaire.

En fait, le verdict est clair en ce qui concerne la ségrégation : les dispositifs ne contribuent quasi pas à la réduction de ce phénomène. Il suffit de voir la faiblesse du pouvoir d'intervention des dispositifs sur les choix des familles et sur les pratiques sélectives des écoles. En ce qui concerne les inégalités de résultats des élèves, la mesure de l'apport des dispositifs de régulation intermédiaires est plus difficile à effectuer. Mais une chose est certaine : si nous pouvons observer les efforts déployés en ce sens par les acteurs tentant de réguler le travail pédagogique, nous constatons que cet objectif d'égalisation des résultats n'est pas toujours l'un des fils conducteurs majeurs des réflexions et décisions des acteurs investis dans les instances de régulation traitant des questions de répartition de ressources ou d'organisation des établissements.

Pourtant, dans un pays où l'on ne peut envisager de remise en cause fondamentale de certains aspects fondamentaux de la régulation, parmi lesquels les réseaux et le libre choix de l'école par la famille, la lutte efficace contre la ségrégation et les inégalités ne peut reposer seulement sur des normes centrales et nécessite la mise en place de dispositifs de régulation intermédiaires appropriés.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
Chasse@opes.ac.be

LES ETUDIANTS AFRICAINS EN BELGIQUE. RADIOSCOPIE DE LEURS VECUS CULTUREL, SOCIAL ET ACADEMIQUE

Désiré NKIZAMACUMU et Dominique LECLERCQ
Institut d'Administration Scolaire
UMH

Contexte et problématique

Cette recherche s'inscrit dans la problématique de rencontre des cultures largement décrit par DUPRIEZ et SIMONS [2000], HELLRIEGEL, SLOCUM, WOODMAN [1992] et pour ce qu'il en est dans le domaine éducatif, par ABDALLAH-PREITCEILLE [1989, 1992, 1994, 1996, 1999], DASEN [1991].

Elle concerne les étudiants africains fréquentant l'enseignement supérieur de plein exercice en Belgique, en tentant d'observer comment **ces étudiants** s'adaptent en Belgique, tant dans les institutions d'enseignement que dans la société extra institutionnelle.

Méthodologie

L'étude de la relation interculturelle peut utiliser deux méthodes d'approche, la méthode fictive et la méthode pratique.

La méthode fictive tente de conceptualiser la rencontre de deux cultures en se basant sur des descriptions théoriques de celles-ci.

Sur ce modèle, un tableau comparatif des univers africain et occidental est dressé, permettant de conjecturer sur les différents «possibles» en cas de rencontre des deux cultures.

Quant à la méthode pratique, elle étudie les problèmes à partir de cas concrets d'individus ou groupes d'individus impliqués réellement en situation interculturelle; dans le cadre de la présente recherche, il s'agit du vécu concret des étudiants africains en Belgique.

La recherche pratique menée repose sur deux investigations.

- la première, menée au moyen d'un différentiateur sémantique, s'adresse aux **étudiants africains de l'enseignement supérieur de plein exercice** dans la région Wallonne, en faisant ressortir leur perception de l'adaptation et les variables influençant cette perception ;
- la deuxième, qui procède par interview, s'adresse aux **responsables des institutions d'accueil** des étudiants étrangers dans la région Wallonne, en analysant comment ils perçoivent l'adaptation des étudiants.

Grâce à ces deux approches, on voudrait avoir un regard croisé entre les étudiants et la société d'accueil.

Les résultats

L'analyse des données relatives aux **perceptions des étudiants**, réalisée par analyse des correspondances multiples et par classification hiérarchique directe, montre que du point de vue perception de **l'adaptation institutionnelle**, les étudiants se répartissent en quatre grands profils comme suit :

- les optimistes : ce sont généralement des étudiants de troisième cycle en sciences humaines, bénéficiant d'une bourse d'études, ayant un niveau d'études supérieur à leur arrivée en Belgique et vivant en institution d'accueil dans la capitale; ils expriment globalement une perception favorable de l'adaptation;
- les ambigus : ce sont généralement des étudiants de la section "sciences", de sexe masculin, vivant en ville de province, ne bénéficiant pas de bourse d'études et ayant un niveau d'études secondaire à leur arrivée en Belgique; ils expriment une position ambiguë à l'égard de l'adaptation;
- les solitaires : ce sont généralement des étudiants de premier cycle, de sexe féminin, ne bénéficiant pas de bourse d'études et vivant hors des institutions d'accueil des étudiants étrangers; ils entretiennent très peu de relations avec les autres étudiants africains;
- les étudiants en décrochage : ce sont des étudiants de plus de trente ans, du premier cycle, ne bénéficiant pas de bourse d'études, de la section "sciences", vivant en ville de province; ils sont dans une extrême détresse relationnelle qui les conduit au décrochage institutionnel.

Concernant **l'adaptation à la société belge**, trois grands profils sont décrits :

- les optimistes : ce sont souvent des étudiants ayant plus de quatre ans de résidence en Belgique, de sexe féminin, du deuxième cycle; ils apprécient favorablement leur adaptation à la société belge;
- les déracinés : ils ont souvent le statut administratif de réfugié et ils expriment une extrême détresse relationnelle vis-à-vis de leurs origines;
- les négativistes : ce sont généralement des étudiants de plus de trente ans, de la section "sciences", de sexe masculin, du premier cycle, vivant en institution d'accueil des étudiants étrangers et en ville de province; ils déprécient l'ensemble de leur vécu dans la société belge.

Des rapports sont clairement établis entre l'adaptation institutionnelle et l'adaptation à la société : une bonne insertion institutionnelle est liée à une bonne appréciation du vécu socioculturel dans la société (vécus relationnel et interculturel stimulants, bon épanouissement et bonne santé); à l'inverse, on observe que le décrochage institutionnel affecte surtout les individus de la classe des négativistes qui rejettent en bloc tous les aspects de la vie en société.

Par ailleurs, l'analyse du corpus récolté auprès des **responsables des institutions d'accueil** des étudiants étrangers révèle véritablement le choc des cultures en mettant à jour l'incompréhension sociale vécue par les étudiants africains en Belgique.

Les acteurs interrogés semblent négativement affectés par certaines incohérences du système d'accueil de ces étudiants :

- la mauvaise préparation des candidats étudiants au séjour en Belgique, qui les expose à une grande désillusion à leur arrivée, quant aux moyens de subsistance;
- la faible participation des ambassades respectives dans l'accueil et l'encadrement des étudiants.

Il apparaît également que certains traits culturels de comportement des étudiants suscitent encore l'incompréhension de certains, montrant la difficulté de vivre une réelle relation interculturelle.

Perspectives

En vue de tendre vers une interculturelité enrichissante, des recommandations sont formulées concernant notamment :

- une bonne préparation du séjour d'études en amont, avec notamment la participation d'anciens étudiants de retour au pays;
- des mesures d'accueil et d'encadrement en aval : pour améliorer la qualité de vie dans les maisons d'accueil des étudiants, apparues comme de bons lieux de travail, on préconise de les doter d'un centre de documentation étrangère, pouvant intéresser un large public, dans l'espoir que cette documentation puisse favoriser l'établissement des relations entre les pensionnaires de ces établissements et le public extérieur. Les services sociaux des institutions d'enseignement pourraient quant à eux contribuer en donnant aux anciens étudiants les moyens de s'impliquer dans l'accueil et l'orientation des nouveaux;
- les moyens de promouvoir une pédagogie interculturelle : il s'agirait, pour les formateurs, de susciter le débat autour des réalités africaines, quand cela est possible, de sorte que des échanges interculturels puissent en résulter;
- l'attitude interculturelle : recommandée tant aux étudiants africains qu'à leurs collègues belges, elle consiste en une posture dynamique et volontariste du donner et du recevoir.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
desire.nkizamacumu@umh.ac.be

L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EN MUTATION : DIAGNOSTIC ET PERSPECTIVES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Fabienne WINCKEL
UMH
Amaury DAELE
FUNDP

Le contexte de la recherche

L'équipe de recherche a tenté de dresser un état des lieux des initiatives et des projets en matière d'enseignement à distance⁶⁹ en Communauté française de Belgique au sein de quatre types d'institutions : les Universités, les Hautes Ecoles, l'enseignement de Promotion Sociale et la Direction de l'EAD de la Communauté française. Cette démarche d'analyse fut réalisée en collaboration avec les acteurs concernés et a permis de déboucher sur des propositions de pistes d'action et des perspectives de développement de l'EAD en Communauté française. Ensuite, ces pistes d'action ont été mises en perspective par rapport au développement de l'EAD dans d'autres pays (France et Québec) et en Communauté flamande de Belgique. Cet état des lieux a été réalisé au travers de cinq dimensions d'analyse qui sont la reconnaissance des compétences et certification, les collaborations, les modalités de financement, les échanges de pratiques et les modalités et pratiques d'enseignement.

Cette recherche s'est également intéressée, sur base d'un nombre réduit de sujets, aux besoins des apprenants suivant un EAD et un enseignement hybride (articulant présence et distance).

Démarche méthodologique

Lors de la prise d'information, la méthodologie adoptée s'inspire largement de la méthode Delphi qui consiste en une succession d'interviews qui s'élaborent progressivement en se basant les unes sur les autres. Les informations recueillies à l'occasion de ces interviews ont tendance à converger, tout en s'enrichissant mutuellement. Cette méthode fut adaptée à notre démarche, d'abord pour amorcer un dialogue avec des experts de l'enseignement à distance, puis pour dégager les points de vue convergents et divergents de ceux-ci. Cette méthodologie a permis de mettre en évidence un consensus sur plusieurs points importants.

Pistes d'action proposées pour un développement de l'EAD en Communauté française

Un plan d'action à mener afin de développer une offre d'EAD cohérente en Communauté française de Belgique (CFWB) a été élaboré. Les pistes d'action les plus importantes sont présentées ci-après.

⁶⁹Dans ce document, nous utilisons les initiales EAD pour désigner l'enseignement à distance de façon générale.

Politiques d'établissement

Il est important que l'EAD soit introduit progressivement dans les différents types d'enseignement de façon à être accepté par les enseignants et par le public visé. Afin d'offrir aux apprenants un EAD de qualité répondant à leurs besoins, les établissements d'enseignement devraient s'engager à soutenir systématiquement la conception de modules, de cours et de programmes à distance. Il serait intéressant que les établissements concernés réfléchissent à une stratégie institutionnelle propre en la matière et adoptent un processus intégré de planification. Un projet d'établissement clair, unifiant les énergies et planifiant des pistes concrètes de développement pourrait contribuer à introduire avec succès certaines formes d'EAD.

Préparation des acteurs

L'introduction de l'EAD constitue une innovation qui demande une préparation des acteurs par la formation aux compétences techniques et pédagogiques requises, la sensibilisation à la réelle plus-value pédagogique de l'EAD et la clarification des bénéfices personnels que les enseignants peuvent retirer de cette innovation.

Organisation du travail des enseignants

A l'heure actuelle, le temps consacré à la mise à distance des cours vient s'ajouter aux tâches traditionnelles des enseignants. Pour que l'EAD puisse se développer réellement en CFWB, il conviendrait que des mesures soient prises afin de libérer les enseignants d'une partie de leurs tâches de manière à ce que le travail de conception requis ne vienne pas s'ajouter à un horaire déjà rempli. Dans la même optique, il serait intéressant que les heures prestées à l'amélioration de la pédagogie adoptée ainsi que les heures prestées dans le cadre d'un EAD puissent être prises en compte dans la carrière des enseignants.

Politique incitative

Afin d'inciter les établissements à consacrer des ressources au développement de pratiques d'EAD, il serait intéressant d'encourager les synergies entre eux afin qu'un partage des coûts soit possible. Il serait donc opportun que des mesures soient prises afin de limiter les freins aux collaborations. A cet égard, le gouvernement pourrait proposer des mesures incitatives encourageant les institutions d'enseignement et les enseignants à développer des cours à distance utilisant les nouvelles technologies dans un contexte de partenariat. De plus, pour permettre à l'apprenant de suivre un apprentissage « à la carte », il est indispensable de mettre en place un système de reconnaissance mutuelle des crédits.

Aménagement de lieux de rencontres et d'échanges

Il serait donc intéressant de créer un portail commun mutualisant les informations et informant les acteurs de l'offre proposée en CFWB et les modalités de suivi proposées. De même, un portail destiné spécifiquement aux enseignants pourrait être également réalisé leur offrant un accès à une vaste gamme d'outils qui les aideraient à créer des cours et des programmes en ligne via un portail d'informations et de ressources. De manière plus globale, une structure de coordination au niveau de l'offre en matière d'EAD pourrait être mise en place afin de mettre en place un portail, initier et favoriser les projets communs, promouvoir la recherche sur l'EAD, promouvoir les échanges. Cette structure de coordination pourrait ainsi constituer à plus long terme un observatoire de l'EAD avec des missions plus affirmées en matière d'information, de formation, voire de production de matériels didactiques et de soutien aux initiatives.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
fabienne.winckel@cfwb.be

LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Michaël VAN DEN KERKHOVE et Robert DESCHAMPS

Centre de Recherches sur l'Economie Wallonne

FUNDP

Introduction

La réforme institutionnelle de 1988 transforme la Belgique en un Etat fédéral dans lequel le pouvoir central abandonne l'exercice d'un nombre important de compétences au profit des entités fédérées, c'est-à-dire les Communautés (française, flamande et germanophone) et les Régions (de Bruxelles-Capitale⁷⁰, flamande et wallonne). Afin de permettre aux entités fédérées de mener à bien leurs nouvelles missions, un système de financement est mis en place dès 1989. Il repose sur des mécanismes complexes définis par la Loi spéciale de financement (LSF) du 16 janvier 1989. En 1993, une première modification⁷¹ est apportée au système de financement des communautés lors des accords de la Saint Michel. Les règles du financement communautaire sont modifiées une seconde fois en 2001 à l'occasion des accords du Lambert⁷²; elles prévoient notamment un refinancement substantiel et durable des Communautés française et flamande.

Le financement de la Communauté française

La Communauté française est majoritairement financée par des transferts institutionnels en provenance de l'état fédéral et dont les règles d'évolution et de répartition entre communautés sont définies par la LSF.

Le transfert le plus important (66,83% du total) est la partie attribuée du produit de la Taxe sur la Valeur Ajoutée (TVA). En 2003, les deux grandes communautés se partagent quelque 10.280 millions d'euros, dont 4.417 millions en faveur de l'entité francophone. Le montant versé par l'état fédéral aux Communautés française et flamande au titre de partie attribuée du produit de la TVA peut être scindé en deux composantes : d'un côté, les moyens principaux, et de l'autre, les montants liés au refinancement décidé en 2001.

Les moyens principaux correspondent à la partie attribuée du produit de la TVA prévue par la LSF du 16 janvier 1989 hors refinancement issu des accords du Lambert. L'enveloppe globale versée aux deux communautés évolue en fonction du taux de fluctuation de l'indice des prix à la consommation, d'une part, et de l'évolution de la population âgée de moins de 18 ans⁷³, d'autre part. L'adaptation à la démographie s'opère via un coefficient de dénatalité calculé dans les deux communautés; toutefois, seul le coefficient le plus favorable (ou le moins pénalisant) est retenu. Chaque année, le total des moyens principaux est réparti entre la Communauté française et la Communauté flamande par application du principe «un élève=un élève» selon lequel chaque entité reçoit un montant proportionnel à sa part dans le nombre total d'élèves âgés de 6 à 17 ans

⁷⁰Même si les structures régionales bruxelloises ne seront effectivement mises en place qu'en 1993.

⁷¹Loi spéciale du 16 juillet 1993.

⁷²Accords qui vont se traduire par la Loi spéciale du 13 juillet 2001.

⁷³Cette évolution est mesurée par rapport à la situation observée en 1988, année de référence.

inclus⁷⁴. En 2003, cette répartition était de 43,07% pour les francophones et de 56,93% pour les flamands.

Le refinancement intervient via deux canaux. D'abord, les ressources provenant de la partie attribuée du produit de la TVA sont accrues chaque année de 2002 à 2011 (à hauteur de 198, 149, 149, 372, 124, 25, 25, 25, 25 et 25 millions d'euros pour les deux communautés). Ensuite, ces montants sont liés dès l'année 2007 à 91% de la croissance réelle du RNB. Contrairement aux moyens principaux, répartis selon le principe «un élève=un élève», les montants du refinancement (c'est-à-dire les montants additionnels et le gain issu de la liaison à la croissance) sont partagés selon une clé spécifique qui évolue de 2002 à 2012 de façon à correspondre alors à la répartition communautaire des recettes de l'impôt des personnes physiques (IPP), soit, en 2003, 34,52% pour les francophones et 65,48% pour les flamands. Dans le cas du refinancement, le principe «un élève=un élève» est donc progressivement abandonné au profit du principe dit «du juste retour» selon lequel chacun reçoit un montant proportionnel à sa contribution à l'IPP.

Par ordre d'importance, la deuxième ressource de la Communauté française (24,75% du total) provient de la partie attribuée du produit de l'IPP. En 2003, l'état fédéral verse aux deux communautés un montant de 4.652 millions d'euros, dont 1.609 millions en faveur de la Communauté française. La masse globale évolue en fonction de l'indice des prix à la consommation et de la croissance réelle de l'économie belge. Elle est répartie chaque année entre les communautés selon le principe «du juste retour», soit en fonction du rendement de l'IPP dans les deux communautés. L'IPP francophone correspond à l'IPP perçu en Région wallonne augmenté de 80% de celui perçu en Région de Bruxelles-Capitale; l'IPP flamand est égal à l'IPP perçu en Région flamande augmenté de 20% de celui perçu en Région de Bruxelles-Capitale. Actuellement, la clé s'établit autour de 34,52 % pour la Communauté française et de 65,48% pour la Communauté flamande.

Jusqu'en 2001, la Communauté française de Belgique disposait également de recettes fiscales propres à travers la redevance radio et télévision. Toutefois, la réforme menée en 2001 a transformé la redevance en un impôt régional; en contrepartie, l'état fédéral octroie aux Communautés française et flamande une dotation compensatoire qui croît en fonction de l'indice des prix à la consommation. En 2003, la dotation perçue par la Communauté française s'élève à 258 millions d'euros, soit un peu moins de 4% de ses recettes courantes totales.

Toujours dans le cadre des accords du Lambermont, l'Etat fédéral a augmenté son intervention dans le financement de l'enseignement supérieur universitaire dispensé à des étudiants étrangers. Enfin, des moyens destinés à des compétences particulières (telle que la recherche scientifique), et qui étaient à la charge de l'Etat fédéral avant la réforme, transitent désormais par le biais des communautés, sous la forme d'une partie redistribuée du bénéfice de la Loterie Nationale. Il ne s'agit donc pas là de moyens additionnels.

Parallèlement aux transferts provenant de l'Etat fédéral et régis par la LSF, la Communauté française bénéficie depuis 1993 d'une aide financière de la Région wallonne et de la Région de Bruxelles-Capitale (via la Commission communautaire française ou COCOF). En effet, la Communauté française leur a transféré certaines de ses compétences sans que tous les moyens budgétaires correspondants soient transmis en même temps (accords de la Saint Quentin). En 2000, la Région wallonne et la COCOF ont accepté d'accroître cette aide respectivement à hauteur de 59,5 et 19,8 millions d'euros. Cet effort supplémentaire évolue en fonction de l'inflation et est également adapté chaque année à un coefficient multiplicateur dont la valeur est

⁷⁴Ce critère objectif de répartition a été retenu à l'occasion des accords de la Saint Eloi conclus en 1999.

comprise entre 1 et 1,5⁷⁵. Ces différentes aides constituent un refinancement appréciable et durable pour la Communauté française.

Enfin, toujours en 1993, la Communauté a «vendu» une partie de ses bâtiments scolaires pour un montant de 40 milliards de francs belges, ce qui lui a fourni des moyens importants pendant plusieurs années.

Les accords intra-francophones de Val Duchesse de 2001

Dès 2001, dans le cadre des accords intra-francophones de Val Duchesse, les partis francophones de la majorité et de l'opposition ont décidé de l'affectation *a priori* des moyens nouveaux issus du refinancement entre trois catégories de mesures : d'abord, la création d'un Fonds Ecureuil (ou fonds des générations futures), ensuite, le financement d'un programme de désendettement de 2005 à 2010 et, enfin, la mise en œuvre d'un plan pluriannuel de dépenses sur la période 2003-2010. Ce plan fournit des clés de répartition du refinancement entre les principaux domaines de compétences de la Communauté. La Région wallonne et la COCOF ont également accepté d'augmenter l'aide financière qu'elles apportent à la Communauté au cours des années 2003 à 2009.

La création du Fonds écureuil a été officialisée lors du vote du décret du 20 juin 2002 par le Conseil de la Communauté française. L'objectif du Fonds est de permettre à l'entité de disposer de réserves suffisantes en cas de baisse conjoncturelle de ses recettes institutionnelles ou en cas de risques éventuels et de charges imprévisibles. Le décret prévoit que le Fonds soit alimenté chaque année dès 2003 par une fraction des parties du produit de la TVA et de l'IPP attribuées à la Communauté, fraction dont l'importance est fixée par le décret (0,0667% en 2003, 0,2284% en 2004, 0,7851% en 2005, 0,9451% en 2006, 1,2752% en 2007, 1,7729% en 2008, 1,9579% en 2009 et 2,4421% en 2010).

Le décret du 19 décembre 2002 consacre quant à lui la volonté de la Communauté de mener une politique volontariste de réduction de son endettement total. Le décret prévoit le montant annuel de désendettement : 17,5 millions d'euros en 2005, 25 millions en 2006, 50 millions en 2007, 75 millions en 2008 et 100 millions en 2009 et en 2010.

Les moyens disponibles après financement du Fonds écureuil et du programme de désendettement sont alloués au plan pluriannuel de dépenses. Ce dernier regroupe diverses actions, soit en matière d'enseignement obligatoire et non obligatoire (pour 75% du total), soit dans les domaines des affaires générales, de la santé, des affaires sociales, de la culture, de l'audiovisuel et du sport (pour 25% du total).

Depuis la signature des accords de Val Duchesse, certaines mesures prévues par le plan pluriannuel de dépenses ont fait l'objet d'un décret fixant les montants annuels qui leur seront consacrés au cours des années 2003 à 2010. C'est le cas du rattrapage des subventions de fonctionnement versées aux établissements de l'enseignement subventionné⁷⁶, de la mise en équivalence des avantages sociaux pour les établissements scolaires de la Communauté française⁷⁷, de la

⁷⁵En 2000, 2001 et 2002, la valeur de ce coefficient multiplicateur est restée fixée à 1. En 2003 elle s'élève à 1,375.

⁷⁶A terme, les subventions de fonctionnement versées aux établissements de l'enseignement subventionné devraient atteindre 75% des dotations de fonctionnement versées aux établissements de la Communauté française. Ce rattrapage s'opère progressivement de 2003 à 2010.

⁷⁷Il s'agit d'offrir une compensation aux établissements scolaires de la Communauté française qui sont exclus du régime des avantages sociaux. En vertu de ce régime, si une commune, une province ou la COCOF accorde des avantages sociaux aux élèves de ses établissements, elle doit consentir les mêmes avantages aux élèves des écoles libres subventionnées de même catégorie situées dans la même zone géographique.

hausse des moyens destinés aux bâtiments scolaires⁷⁸ ainsi que de l'organisation de cours philosophiques dans les enseignements officiel et libre non confessionnel subventionnés. Les budgets annuels qui seront alloués aux trois premières actions de 2003 à 2010 sont définis dans le décret du 12 juillet 2001 (décret dit de la Saint Boniface) visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire; ceux destinés à l'organisation de cours philosophiques sont fixés dans le décret du 12 juillet 2001 relatif à la prise en compte de l'organisation de cours philosophiques dans les enseignements officiel et libre non confessionnel subventionnés.

Les autres politiques inscrites dans le plan pluriannuel de dépenses (essentiellement des mesures nouvelles touchant à l'ensemble des compétences de la Communauté, en ce compris la revalorisation salariale dans l'enseignement) ont été initiées dès 2003 dans le cadre du Plan d'Action pour la Charte d'Avenir (PACA). Dans leur cas, aucun décret ne fixe de montants annuels destinés à leur financement au cours de la période 2003-2010. Seuls les crédits 2003 et 2004 ont fait l'objet d'une décision officielle dans le cadre des budgets généraux des dépenses votés pour les deux exercices concernés. Les moyens budgétaires qui pourraient leur être alloués par la suite seront dès lors fonction des éventuelles marges de manœuvre que la Communauté pourra dégager après prise en compte de tous les autres éléments abordés précédemment.

Quelles perspectives budgétaires pour la Communauté française ?

De quelle marges de manœuvre la Communauté va-t-elle disposer compte tenu des éléments abordés précédemment ? Pouvons-nous estimer leur importance ?

Pour répondre à ces interrogations, nous recourons au simulateur macrobudgétaire mis au point par le Centre de Recherches sur l'Economie Wallonne. Ce simulateur se présente comme un outil d'aide à la prise de décision en matière de politique budgétaire. Constitué d'un ensemble de modules spécialisés, il estime non seulement l'évolution des recettes communautaires, mais également, et c'est là l'une de ces principales caractéristiques, l'évolution des dépenses de l'entité, en particulier les charges liées aux rémunérations du personnel de l'enseignement. La confrontation des recettes aux dépenses permet de calculer l'évolution des soldes budgétaires et de les comparer aux recommandations de la section «Besoins de financement des Pouvoirs publics» du Conseil supérieur des finances. Le simulateur offre ainsi une description détaillée du cadre budgétaire avec lequel la communauté devra composer pour les prochaines années et une mesure des marges de manœuvre qu'elle pourra affecter chaque année à l'exercice de ses différentes compétences.

Fin 2003, nous avons réalisé une simulation des perspectives budgétaires de la Communauté française à l'horizon 2013. Cette simulation, basée sur les montants de recettes et de dépenses inscrits au budget 2003 initial de l'entité, intègre, d'une part, le refinancement et, d'autre part, les éléments des accords intra-francophones de Val Duchesse qui ont fait l'objet d'une décision officielle (arrêté, décret ou budget) à l'heure actuelle. Il s'agit du décret dit de la Saint Boniface, du Fonds Ecureuil, du programme de désendettement ainsi que de la tranche 2003 du plan pluriannuel de dépenses et de la tranche 2003 de la revalorisation salariale dans l'enseignement. Par ailleurs, la simulation s'articule autour d'hypothèses précises retenues pour projeter les différents postes de recettes et de dépenses de la Communauté française. Une attention particulière est notamment portée à la croissance des dépenses de personnel dans l'enseignement; celles-ci absorbent en effet une part substantielle du budget communautaire.

⁷⁸Ces moyens supplémentaires sont versés par l'intermédiaire des différents Fonds et Programmes relatifs aux bâtiments scolaires des établissements officiels, officiels subventionnés et libre subventionnés.

Il ressort de cette simulation que si les estimations actuelles de croissance économiques d'ici à 2013 se confirment, la Communauté française disposera de marges de manœuvre budgétaire à partir de l'année 2005 (voir nos estimations au Tableau 1).

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
36 688	60 950	104 308	158 367	229 793	268 493	466 445	556 307	673 163

Tableau 1. Estimation des éventuelles marges de manœuvre budgétaire en faveur de la Communauté française de 2005 à 2013, en milliers d'euros courants

Sources : Législation de la Communauté française et calculs CREW.

Ces marges potentielles définissent le cadre financier dans lequel la mise en œuvre des accords de Val Duchesse devra s'inscrire, en particulier les initiatives prévues par Plan d'Action pour la Charte d'Avenir en matière d'enseignement obligatoire (le fondamental, le secondaire et le spécial), d'enseignement non obligatoire (les universités, les hautes écoles, la promotion sociale et l'artistique) de santé, d'affaires sociales, de culture, d'audiovisuel, de sport et de recherche scientifique, d'une part, ainsi que la revalorisation salariale dans l'enseignement, d'autre part.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
michael.vandenkerkhove@fundp.ac.be

LA POLITIQUE EUROPEENNE D'EDUCATION ET DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Céline MAHIEU

Groupe de recherche Sociologie-Action-Sens (GreSAS)

FUCaM

Pour faire face à l'avènement de ce qu'elle appelle la «société de la connaissance», la Commission européenne s'engage depuis quelques années à développer une politique dite de «l'éducation et la formation tout au long de la vie» (COMMISSION EUROPEENNE [2001]). Bien que le concept reprenne certains éléments de modèles existants (éducation permanente, éducation des adultes,...), il serait réducteur de ne voir, derrière ce vocable, qu'une nouvelle étiquette apposée à d'anciennes formules. En effet, l'emploi d'un tel leitmotiv par la Commission européenne marque toute une série de changements dans la manière d'envisager l'avenir des politiques éducatives.

L'éducation et la formation tout au long de la vie : une certaine vision du monde

L'essentiel du message délivré au travers du concept d'éducation et de formation tout au long de la vie est que l'accès à l'apprentissage doit être délié de toutes les contraintes liées à l'âge des apprenants ou au contexte d'acquisition : l'éducation et la formation doivent cesser d'être réservées à certaines classes d'âge (en l'occurrence la jeunesse) et de demeurer une exclusivité des institutions formelles (écoles, universités, etc.), l'apprentissage devient un processus se déroulant tout au long de la vie et dans des contextes explicitement divers. Par conséquent, toutes les pratiques nationales favorisant l'accès à la formation pour les adultes ou la valorisation des savoirs acquis en-dehors du système scolaire sont vivement encouragées par l'autorité européenne.

Dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, les systèmes éducatifs doivent évoluer d'un fonctionnement basé sur l'offre d'éducation vers un fonctionnement basé sur la demande. Plutôt que d'imposer leurs standards au monde, ils se doivent désormais de répondre de manière flexible aux besoins du marché, de la société et des individus. L'accent se déplace des dispositifs institutionnels de l'éducation et de la formation vers les individus et les communautés. Parallèlement à ce déplacement, le financement et la responsabilité de l'éducation échoient à l'ensemble des acteurs et non plus aux seuls pouvoirs publics.

Le concept d'éducation permanente a une signification différente de celui d'éducation et de formation tout au long de la vie. Sous ce vocable, la classe ouvrière des années '60 et '70 revendiquait la valorisation des cultures alternatives, notamment la valorisation de la culture ouvrière, au sein de l'éducation ainsi que la formation d'«acteurs de changement» (représentants syndicaux, etc.). Cette vision d'une éducation aux propriétés émancipatrices ne rejoint pas forcément celle d'un apprentissage «tout au long de la vie» répondant de manière flexible aux demandes de l'environnement et produisant des hommes employables et capables de s'intégrer socialement. Tandis que l'éducation permanente fait des communautés et des individus les acteurs du changement, ce dernier est, dans le modèle de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, conçu comme une entité autonome s'imposant à tous et exigeant une adaptation pure et simple des uns et des autres.

L'éducation permanente et l'apprentissage tout au long de la vie adoptent également des perspectives différentes quant à la répartition des responsabilités entre acteurs. La première propose le partage des charges entre acteurs sur le plan organisationnel alors que le second plaide pour une transmission des responsabilités des pouvoirs publics aux individus, y-compris sur le plan financier. Le discours sur l'éducation et la formation tout au long de la vie réaffirme le droit d'accès à l'éducation pour tous mais l'État semble avoir pour seul rôle de tendre un filet de sécurité pour les plus défavorisés. Comme l'apprenant devient l'acteur de son apprentissage, la responsabilité de l'échec incombe en effet aux insuffisances individuelles et non plus au caractère socialement construit des filtres éducatifs.

Le référentiel de l'éducation et de la formation tout au long de la vie marque donc un glissement d'une vision de l'éducation basée sur un projet de société à long terme vers une perspective davantage orientée vers la flexibilité, vers la satisfaction des besoins immédiats des individus, des entreprises et des démocraties et donc, à terme, vers leur marchandisation.

Implications en Belgique francophone

Pour comprendre les changements engendrés en Communauté française par le référentiel européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, nous proposons de faire un rapide tour d'horizon de l'enseignement pour adultes tel qu'il existe en Belgique.

L'enseignement pour adultes s'est développé en Belgique selon différents axes. Si certaines de ses branches sont essentiellement dédiées à la formation professionnelle des travailleurs et des chercheurs d'emploi (formations organisées par L'IFPME, formations dites de «promotion sociale», formations organisées par le FOREM,...), qu'il s'agisse de recyclage ou de reconversion, d'autres se réclament plus volontiers du projet d'éducation permanente.

Dès le dix-neuvième siècle, les mouvements ouvriers chrétiens et socialistes développent des structures d'éducation populaire. Elles s'adressent aux adultes n'ayant pas eu la possibilité de suivre ou de terminer l'enseignement primaire dans leur jeunesse. L'instauration de la scolarité obligatoire en 1919 a mis progressivement fin à ces structures dispensant un enseignement de base aux adultes (Communauté française de Belgique [2000-2001]). Cependant, la crise économique des années 70 fait apparaître la persistance de l'analphabétisme parmi la population belge et pousse les mouvements ouvriers à réinvestir dans la formation populaire (LIRE & ECRIRE -ASBL [2001]). Les institutions de formation populaire se développent donc dans le giron d'associations de la société civile qui, posant le constat de l'échec de l'idéal d'égalité des chances, s'efforcent de suppléer le système éducatif classique.

Les années septante voient la montée du projet d'éducation permanente au sein du secteur associatif, puis sa reconnaissance en 1976 par un décret des autorités fédérales (État belge [1976]). Cela représente une entrée décisive de la problématique de l'alphabétisation dans un cadre politique et culturel ainsi que dans une perspective émancipatrice. L'éducation permanente porte en effet le débat de l'éducation populaire sur la scène politique belge par la reconnaissance de la culture ouvrière, par la reconnaissance des expériences de vie de l'apprenant qu'elle inclut dans son projet. D'emblée sont promus au travers de l'éducation permanente le rapport critique au savoir, au système de valeurs, à l'expérience sociale et professionnelle mais aussi l'articulation de la référence théorique et du vécu pratique. Est considérée comme organisation volontaire d'éducation permanente des adultes au sens du décret de 1976, celle qui, créée, animée et gérée par des personnes privées, a pour objectif d'assurer et de développer principalement chez les adultes une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société; des

capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

Dernièrement, deux décrets aux inspirations divergentes ont été adoptés par la Communauté française en matière d'éducation des adultes. Le premier d'entre eux vient compléter celui de 1976 (Communauté française de Belgique [2003b]). S'inscrivant explicitement dans la continuité de l'éducation permanente, ce décret se veut un soutien à l'engagement associatif en matière d'éducation. Le législateur loue la «fonction d'anticipation sociale et d'émancipation du citoyen» du monde associatif ainsi que son «rôle de médiation entre les citoyens et le politique afin que puissent s'exercer l'expression et la critique» (Ministre de la Culture [2003]). Loin de proposer un financement dépendant de la demande d'éducation, le décret prévoit de valoriser l'autonomie et la dimension critique des associations qui relèvent du secteur de l'éducation permanente en leur assurant un financement accordé sur une base pluriannuelle.

Le second décret (Communauté française de Belgique [2003a]) œuvre quant à lui à la flexibilisation des cursus prônée par l'éducation et la formation tout au long de la vie. En organisant la validation des compétences acquises en-dehors du système scolaire, elle participe en effet au relâchement des contraintes liées aux contextes d'acquisition de l'apprentissage. Désormais, toute personne qui pourra faire état de ses compétences se verra délivrer un Titre l'attestant. Dépourvu d'effets de droit (la certification en tant que telle demeurant une compétence exclusive de la Communauté française), ce titre de compétence devrait selon l'intention du législateur produire des effets de notoriété et des effets négociés. Les autorités publiques entendent ainsi contribuer à la définition d'une «stratégie globale de formation tout au long de la vie» afin de «garantir l'inclusion de tous dans la société de la connaissance, l'accès à ou le maintien dans l'emploi et, partant, le bien-être économique et social de la personne».

Conclusion

Un référentiel pour l'éducation a été proposé au niveau européen, celui de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Les acteurs belges sont divisés quant à l'usage qu'il en feront : doit-il guider les prochaines transformations dans le champ de l'éducation et de la formation ou est-il préférable de consolider une approche plus conforme à l'éducation permanente telle qu'elle existe en Belgique ? Suite à la récente adoption de deux décrets aux visions divergentes, nombre de questions restent en suspens.

Bibliographie

COMMISSION EUROPÉENNE, [2001]

Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie [COM(2001) 678 final], Bruxelles, [novembre].

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, [2000-2001]

Le système éducatif de la Belgique in Euridyce The information database on education in Europe [En ligne]. Adresse URL :

<http://www.euridyce.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=BF&language=VO>.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, [2003a]

Décret portant assentiment à l'accord de coopération du 24 juillet 2003 relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue, conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, 22 octobre.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, [2003b]

Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, 17 juillet.

ÉTAT BELGE, [1976]

Décret fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socio-culturelle des travailleurs, 8 avril.

LIRE & ÉCRIRE ASBL, [2001]

Historique, situation actuelle et perspectives de l'alphabétisation en Communauté française de Belgique, Journée internationale de l'Alphabétisation, Bruxelles, [septembre], p. 2, Adresse URL : <http://www.lire-et-ecrire.be/pdf/historique.pdf>.

MINISTRE DE LA CULTURE, EN CHARGE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE, [2003]

Avant-projet de décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente. Exposé des motifs.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
celine.mahieu@fucam.ac.be

LES CHEMINS COMPLEXES DE L'HARMONISATION DES SYSTEMES EDUCATIFS

Jean-Emile CHARLIER

Groupe de recherche sociologie-action-sens (GreSAS)

FUCaM

La souveraineté de l'État sur son système éducatif est consacrée par toutes les constitutions du monde. Il n'y a là rien que de très logique, tant l'histoire de l'enseignement se confond, pour le meilleur et pour le pire, avec celle des États-Nations : il a contribué à les façonner, en dotant les individus d'une citoyenneté attachée à une langue, un territoire, un principe de gouvernement, ces trois éléments étant pour l'occasion valorisés au point de disqualifier tous leurs équivalents. Le rejet de l'État-Nation, depuis 1945, n'a pas amené à confisquer la responsabilité de l'enseignement aux instances nationales. Que du contraire, la montée en puissance des dynamiques d'intégration régionale, dont l'Europe est une des expressions les plus accomplies, a été de pair avec l'affirmation du rôle premier des instances nationales dans la définition et l'exécution des politiques éducatives. Le traité de Maastricht en 1992, celui d'Amsterdam en 1997, ont réaffirmé avec force la souveraineté nationale sur les systèmes éducatifs, en n'autorisant l'Europe à y intervenir que de façon supplétive, ce qu'elle n'a pas manqué de faire depuis ce moment.

Rendu inacceptable par les logiques de subsidiarité, le terme d'harmonisation, qui supposerait l'action d'un chef d'orchestre ou d'une instance dictant leurs conduites aux États, a été banni du lexique européen appliqué à l'enseignement. La Commission a affirmé de façon répétée que son projet n'était pas d'"harmoniser" les systèmes éducatifs et le concept d'"harmonisation", avancé fièrement dans la Déclaration de la Sorbonne, a été évacué dans celle de Bologne, qui a ouvert le champ à la mise en place de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur. Et pourtant, les autorités n'ont pas craint d'affirmer leur volonté de faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde, ce qui suppose que des moyens de coordination et d'évaluation soient bientôt disponibles. Dans cette perspective, le programme Éducation-Formation 2010 a été conçu comme un outil qui permettra le suivi des politiques nationales, c'est-à-dire qu'il est prévisible qu'il va très rapidement tendre à les orienter et à les faire converger. La contradiction entre le projet politique qu'expriment les prescriptions constitutionnelles et les pratiques peut paraître brutale; elle est atténuée par les mécanismes qui conduisent les systèmes éducatifs à se rapprocher. En effet, ceux-ci ne convergent pas parce qu'une instance leur en intimeraient l'ordre, ils le font parce que tous ceux qui les pilotent choisissent simultanément et souverainement de les faire évoluer au même rythme dans la même direction. Le processus de Bologne fournit une illustration très parlante : ce sont les ministres nationaux qui se sont accordés sur les objectifs et sur le calendrier auquel il convenait de les réaliser. La contrainte n'est pas externe, elle vient de l'engagement contracté librement par chacun. Il n'est pas prévu –dans le cas sous analyse– de sanction en cas de défaillance, le cadre tire sa force du consensus qui le fonde, celui qui choisirait de se retirer de cet accord perdrait *ipso facto* le droit de contribuer au façonnement et à l'évolution de ce cadre.

La manière dont les autorités européennes peuvent contribuer à la convergence des politiques éducatives nationales a été conceptualisée sous le vocable de Méthode ouverte de coordination (MOC) depuis le sommet de Lisbonne (2000). Celle-ci combine de manière souple divers ingrédients traditionnellement difficiles à intégrer : la détermination d'objectifs communs aux pays européens, poursuivis par chacun d'eux par les voies qu'il considère les plus appropriées, le choix d'indicateurs mis en œuvre par toutes les parties pour réaliser l'évaluation de l'avancement

du projet chez chacun des partenaires. Cette méthode est loin d'être neuve, elle a été expérimentée de façon répétée dans de multiples domaines. Les principes qui la guident sont simples : il s'agit d'exposer les décideurs à de mêmes informations, dont le contenu formel est davantage objet de débats et d'échanges que leur mode de récolte ou de construction, il convient de les mettre en situation de confronter leurs analyses, ce qui contribue à rapprocher leurs points de vue et à créer une culture commune, à stabiliser des références identiques pour l'intervention publique. Les détracteurs de cette méthode soulignent qu'elle permet une intervention des autorités européennes en des domaines qui ne sont légalement pas de leur ressort, ils mettent en exergue le risque de voir les accords qu'elle génère progressivement remplacer les lois, ils regrettent que les débats soient enfermés dans un cadre précontraint qui n'est jamais négociable.

L'asymétrie entre, d'un côté, l'instance qui propose les données prétraitées, la liste des bonnes pratiques dégagées d'un exercice de benchmarking et, de l'autre côté, les acteurs qui acceptent ou sont contraints de s'inscrire dans la réflexion qui leur est suggérée paraît plus évidente encore quand il s'agit de pays du Sud dont les systèmes éducatifs ne peuvent être maintenus en état de fonctionnement que par les aides que leur accordent les organisations financières internationales. Dans ce cas également, la persuasion douce a pris la place de l'imposition brutale : les acteurs sont désormais amenés à définir eux-mêmes les contraintes qui les enserreront, la forme et la sévérité des sanctions qui leur seront appliquées s'ils ne parviennent pas à tenir leurs engagements. La logique de la responsabilisation est triomphante, les données structurelles sont niées par l'affirmation des infinies potentialités du volontarisme.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
jean_emile.charlier@fucam.ac.be

LES MODES DE JUSTIFICATION DES POLITIQUES EDUCATIVES EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

Laurence DENIS
Haute école Robert Schuman

En Communauté française de Belgique, un processus décisionnel inédit dans le domaine des politiques éducatives se met en place à partir du milieu des années '80. L'analyse de l'avènement des principales réformes concernant l'enseignement secondaire depuis cette période fait apparaître des "justificateurs" de l'action politique. Il ne s'agit plus seulement de décider du bien public mais d'expliquer et de justifier ce qui est mis en place, l'école glissant du fait même du statut d'institution à celui d'organisation, le propre des institutions étant de fonctionner sur des bases connues et acceptées de tous. L'étroite concordance temporelle entre les conflits sociaux marquants dans le secteur et la justification des décisions qui y ont été prises constitue le fil rouge de cette communication.

Le recours à l'expertise

Entre le milieu des années '80 et le début des années '90, autrement dit dans une période où l'autorité publique cherche à limiter les budgets de l'enseignement, les équilibres difficiles à atteindre l'amènent à chercher des appuis "objectifs" pour ramener la paix sociale. Plusieurs rapports émis par des instances extérieures et intérieures à notre pays ont eu une utilité politique en justifiant une action difficile dans un contexte social menaçant.

L'expertise externe

En 1986, le rapport MAC KINSEY, commandité par le gouvernement social-chrétien-libéral de l'époque, montre que l'enseignement belge est le plus cher d'Europe. La même année, le conclave budgétaire de Val Duchesse, point de départ d'une action politique qui tentera à de nombreuses reprises de maîtriser les dépenses du système éducatif, prévoit différentes mesures de rationalisation des coûts de l'enseignement dont certaines touchent aux dispositifs pédagogiques qui caractérisaient le rénové. En novembre '89, notre communauté est devenue pleinement responsable de son enseignement et la coalition PSC-PS à sa tête prévoit des économies d'ordre structurel étalées sur le long terme. Toujours sous le choc des restrictions budgétaires décidées sous les législatures précédentes, le secteur de l'enseignement est à nouveau durement touché, la revalorisation des rémunérations de tous les agents de la fonction publique faisant exception des enseignants. Un mouvement de contestation, mené en front commun syndical, touchant tous les niveaux de la scolarité et tous les réseaux de l'enseignement, débute et se poursuit durant plusieurs mois en 1990. Les ministres en charge de l'Enseignement et de la Formation des trois communautés décident alors de faire procéder à l'examen de notre système éducatif par des experts externes désignés par l'OCDE. Fin 1991, leurs conclusions insistent sur le fait que l'enseignement secondaire belge coûte trop cher et recommandent de diminuer les dépenses en personnel et de revoir le mode d'évaluation jugé trop sévère. En septembre '92, le Ministre de l'Enseignement secondaire présente la situation financière de la Communauté française comme "terriblement difficile" et prévoit une réorganisation complète de l'enseignement.

L'expertise interne

Parallèlement à la référence à des rapports rédigés par des instances extérieures à notre communauté, divers rapports nationaux viennent justifier les décisions politiques du début des années '90. Les grands axes de la réforme du 1^{er} degré prennent par exemple appui sur l'avis du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège qui mène les recherches APER commanditées par l'Organisation des Études. Si les effets pervers du redoublement ne sont pas nouveaux, la nécessité d'une utilisation efficace des deniers publics contribue à ce que ces recherches soient mises en avant.

En mars '92, alors qu'une nouvelle crise sociale bat son plein, quatre de nos universités mènent conjointement la "radioscopie de l'enseignement francophone". Ses conclusions économiques, rédigées par l'IRES, mettent en évidence des sources de dépenses excessives dans l'enseignement, liées à des dysfonctionnements. Moins d'une semaine après la présentation de ces conclusions au public, le 7 avril, le Ministre présente aux syndicats son projet de réforme de l'enseignement secondaire.

S'il paraît évident que le choix de l'endroit où il fallait réaliser des économies s'est inspiré des conclusions des rapports économiques externes ou internes, les travaux du SPE de l'Ulg ont permis à l'exécutif communautaire de donner un sens à la rationalisation qu'il convenait de réaliser. En prenant appui sur un projet pédagogique et social, il a pu justifier une action difficile à faire passer. Car si le rapport de l'IRES a pu, en son temps, servir de justificateur à l'action politique, ses recommandations sur le "réinvestissement" de ce qui allait être économiser n'ont pas eu la même visibilité.

La création de grands lieux de débats

Un autre mode de justification de l'action politique se développe durant les années '90. Les autorités publiques institutionnalisent des espaces de réflexion en réponse à des conflits sociaux importants générés en partie par des actions ou propositions politiques visant à réduire les subsides accordés aux écoles et à supprimer des emplois, la résolution de chacun de ces conflits étant accompagnée d'une ouverture du débat sur les fins et moyens de l'enseignement.

La création du Conseil de l'Éducation et de la Formation intervient ainsi en marge des mobilisations sociales de 1990, l'espoir qu'il contribue à diminuer la tension perceptible dans l'enseignement à ce moment-là ne pouvant être absent des préoccupations du gouvernement de l'époque. En 1994, la suspension du décret imposant le regroupement dans le supérieur est accompagnée de la décision d'organiser les Assises de l'enseignement. En 1996 enfin, au lendemain de la manifestation organisée pour réclamer la suspension du décret organisant la restructuration et l'élaboration d'un projet global pour l'enseignement, Laurette ONKELINX présente ses "40 propositions", basées sur les travaux du CEF et des Assises, sur lesquelles elle ouvre le débat. Les pouvoirs publics sortent ainsi du conflit social et tentent d'obtenir l'adhésion, au moins passive, des enseignants.

La consultation des enseignants

En mai 2000, un pas supplémentaire dans la manière d'obtenir l'appui des enseignants semble avoir été franchi. Le Ministre en charge de l'enseignement secondaire n'ayant pas réussi à obtenir le consensus au sein de la majorité autour de son projet de modification de la réforme du 1er

degré décide d'organiser une consultation de l'ensemble des équipes éducatives et de leurs directions. Les résultats de cette consultation, largement contestée à l'époque par les chercheurs en éducation pour ses "nombreuses lacunes méthodologiques", permirent néanmoins au Ministre de faire passer son projet au Parlement quelques mois plus tard.

Si le modèle consultatif, à nouveau à l'épreuve dans le secondaire au début 2004, présente l'avantage de faire participer les acteurs de terrain à la décision, il permet aussi à l'autorité publique de "garantir" ses textes et de se prémunir contre une éventuelle mise en cause de ceux-ci. Car, en impliquant davantage les acteurs dans les décisions, ils sont rendus responsables des orientations prises. Une évolution notable dans les processus de justification intervient cependant avec la consultation directe des acteurs en ce sens qu'elle ne sert plus d'échappatoire au conflit social, mais qu'elle le prévient.

La lecture des faits proposée ici ne doit pas laisser penser qu'un mode de justification après avoir épuisé ses effets cède purement et simplement sa place à un autre. Les décisions entérinées durant les vingt dernières années sont davantage le fruit d'un processus complexe faisant intervenir différents modes. La même analyse ne renvoie pas non plus à une domination d'un acteur omnipotent. Les enseignants sont considérés comme agissant, effectuant des choix, mobilisant des ressources, c'est-à-dire "libres", dans le cadre de constructions qu'ils ont contribué à édifier mais sur lesquelles ils n'ont plus que marginalement la possibilité d'agir. Ils sont donc en ce sens contraints par une structure à l'élaboration de laquelle ils ont participé. C'est davantage la constatation d'une grande homogénéité culturelle entre les représentants politiques, les experts et les acteurs de terrain qui a été faite ici. Et à partir du moment où les références deviennent à ce point communes, les conceptions à ce point partagées, il convient de se demander s'il existe encore un objet de débat.

Bibliographie

- CHARLIER, J-E., [1993]
Conflits scolaires en 1991 et 1992, L'Année sociale 1992, Bruxelles, ULB, pp. 75-109.
- CHARLIER, J-E., [1994]
La reprise en main de l'enseignement, L'Année sociale 1993, Bruxelles, ULB, pp. 142-156.
- CHARLIER, J-E., [2003]
Du Sud au Nord : Que peut apporter l'analyse des systèmes éducatifs africains à la sociologie de l'éducation?, Sociologie, politique et critique en éducation, Revue de l'institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, [2001]/1-4, pp. 57-77.
- MABILLE, X., [1997]
Histoire politique de la Belgique : Facteurs et acteurs de changement, nouvelle édition revue et complétée, Bruxelles, CRISP.
- MULLER, P., [2000]
Les approches cognitives des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique", Revue française de science politique, vol. 50, n° 2, pp. 189-207.
- VAN HAECHT, A., [1998]
Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?, Éducation et Sociétés, n° 1, pp. 21-46.

VAN HAECHT, A., [2000]

Pour une sociologie de l'action publique : un nouveau cadre conceptuel pour les politiques d'éducation et de formation en Europe, Les politiques d'éducation et de formation en Europe : la question de l'expertise, Revue de l'Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles, [1997]/1-4, pp. 13-24.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
lodenis@yucom.be

SYNTHESE DE L'ATELIER «LES POLITIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION, UNE RECONTEXTUALISATION NECESSAIRE»

Philippe VIENNE
Centre de Sociologie de l'éducation
ULB

Les thématiques abordées lors de l'atelier 5 sur les politiques publiques d'éducation ont porté du plus «global» au plus «local», à travers une large palette de sujets : «condition» de l'étudiant étranger, politiques d'établissement, conseils de participation, politiques européennes, évaluations internationales de type «PISA», financement de la Communauté française de Belgique, enseignement à distance, risques de «privatisation» ou «marchandisation» de certains pans de l'enseignement.

Ce qui pourrait apparaître au premier abord comme un patchwork montre en réalité l'ouverture et la belle santé d'un domaine d'étude interdisciplinaire, les «politiques publiques», où sociologues, juristes, économistes, psychopédagogues, etc., apportent des connaissances en définitive complémentaires et croisées sur le système éducatif.

Les démarches dans l'atelier du 16 mars : du quantitatif au qualitatif

L'atelier du mardi 16 mars s'est en grande partie dirigé, dans les débats qui ont suivi les interventions, sur la problématique des évaluations et grandes enquêtes internationales du type «PISA», donc sur un travail essentiellement quantitatif de recherche en éducation. Ariane BAYE (ULg) a présenté dans sa communication «A qui profite la justice ?», les résultats d'une enquête européenne sur la perception et les critères de justice des élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire. La thématique de la *justice* dans l'école est une dimension importante d'une préoccupation sociologique qui se rattache aux travaux de François DUBET, en France. Nous pouvons retenir de cette intervention à quel point la *perception* de la justice dans l'école est différente entre le regard des usagers (élèves) sur l'école et celui des professionnels de cette institution. Le thème de la justice, associé à celui du *respect* ressenti par les usagers dans «l'évaluation» faite par les enseignants et accordé en retour par les usagers à l'institution scolaire, peut ainsi être mis en relation avec les *résultats* de ces élèves. Les contributeurs montraient fort bien dans leur présentation de recherche combien des élèves «en difficulté», désenchantés en ce qui concerne l'estimation de leur «valeur» scolaire, aux élèves au «profil scolaire» préservé, les conceptions de la justice scolaire sont éminemment variables, et les attentes différentes.

L'intervention de Christian MONSEUR, de l'équipe de recherche de Dominique LAFONTAINE (ULg), se centrait sur les prolongements de l'enquête PISA menée par l'OCDE sur le suivi des acquis des élèves. Les auteurs de cette contribution soulignent au premier plan les importantes disparités de *performances* entre établissements scolaires de la Communauté française de Belgique. Dans un registre explicatif de ces disparités, l'accent a été mis sur la faible «mixité sociale» de notre système d'enseignement en comparaison des pays scandinaves, par exemple. L'existence pour notre système scolaire d'un quasi-marché scolaire favorise l'apparition de deux types d'établissements, les «écoles-sanctuaires» et les «écoles-ghetto», distinctes selon «l'origine sociale» des élèves. Du fait d'un certain «clientélisme» parental dans ce quasi-marché, les contributeurs en

venaient à se poser la question suivante lors du débat : faut-il réduire la liberté de choix des parents, qui nous le savons, a dans notre système une assise constitutionnelle fondamentale.

Dans la foulée, une troisième contribution, «Adolescents et déjà inégaux», présentée par Bertrand VERHEYDEN et Frédéric GASPART (UCL), s'est intéressée à un traitement plus strictement *statistique* des résultats de l'enquête PISA. L'analyse des variables menée par les auteurs (niveau socio-économique, nombre de livres dans le domicile parental, etc.) permettait d'établir quelques tableaux où l'on retrouve les grandes oppositions mentionnées dans la précédente contribution entre le «système scandinave» d'éducation (en particulier la Finlande) et la Communauté française de Belgique. Notre système scolaire combinerait selon les auteurs iniquité et inefficacité, au contraire du système finlandais. De nombreuses questions ont fusé dans la salle, portant sur l'intérêt d'une comparaison systématique entre des systèmes d'enseignement aux assises socio-historiques différentes, mais également la question de la pertinence des indicateurs choisis pour ce type d'enquêtes. Lors des débats suscités par ces bilans établis à partir de grandes enquêtes internationales, la question a été posée, notamment à l'attention des responsables politiques, d'un «après PISA» : que fait-on après PISA, demandait un intervenant ? Sans y répondre à ce stade, il faut retenir en conclusion que l'outil statistique est dans ce cadre moins une «vérité» explicative absolue sur *l'état* d'un système scolaire qu'un instrument, *parmi d'autres*, pour la compréhension de ce système.

Après ces abords quantitatifs, nous sommes passés à des exposés illustrant des démarches qualitatives de recherche en éducation. Jacques CORNET (H.E. ISELL), dans sa communication sur les «niches éducatives» des établissements scolaires, montrait combien les conceptions ayant trait à la notion d'*égalité* divergent selon que l'on se place dans le cadre officiel qui a favorisé par exemple l'instauration d'un décret «missions» ou selon que l'on se place au niveau local, celui des *perceptions* des enseignants. L'auteur soutenait que si les enseignants ont une bonne compréhension des logiques internes qui favorisent les inégalités, celles qui sont propres à leurs établissements, et tentent d'y remédier, ils remettent par contre peu en question la *place* occupée par leur établissement dans un système scolaire qui globalement reconduit les inégalités. Dans le débat a été soulevée la nécessité d'une *formation* des enseignants à la compréhension de cette construction globale des inégalités, grâce aux apports de la sociologie de l'éducation. A ce volet de «formation» s'est également ajouté un intéressant volet «information», dans la mesure où un appel clair a été formulé à la mise à disposition institutionnelle pour les chercheurs de statistiques d'ensemble sur notre système éducatif.

La contribution de Sophie CHASSE (UCL), «Inégalités, ségrégation et régulation intermédiaire dans l'enseignement fondamental», a posé la question de la régulation des inégalités scolaires à un niveau *intermédiaire*, à savoir entre le niveau des établissements et celui des autorités hiérarchiques plus ou moins centralisées. Cette démarche d'une sociologie des «bassins scolaires» propre au CERISIS s'intéresse aux logiques d'action des acteurs de ce stade intermédiaire, dans le cadre d'une sociologie des organisations (un exemple : les directeurs d'établissement se concertent-ils/se rencontrent-ils à ce niveau). Face à ce que les auteurs qualifient de «ségrégation» scolaire en matière d'inégalités, les dispositifs de régulation actuels au niveau intermédiaire ne contribuent guère à la réduction de ces inégalités. Dans le débat qui a suivi cet exposé, les questions du libre choix des familles et des «pratiques sélectives» de certaines écoles sont revenues, accompagnées par une focalisation importante sur la question de l'*autonomie* des établissements.

Une dernière communication, présentée par Dominique LECLERCQ (UMH), prenait pour objet la notion de *participation* à travers les structures scolaires qui la mettent en avant. Il ressort notamment de cet abord qualitatif et quantitatif, qui a interrogé les différentes parties intéressées à l'institution scolaire (directions, enseignants, éducateurs, élèves, parents, représentants du monde économique ou associatif), que le rôle du chef d'établissement reste crucial dans ce type

de structures, que le corps professoral semble «faire bloc», se liguer de manière corporative, et que certains acteurs plus «périphériques» (le personnel administratif et ouvrier, par exemple) peinent à y trouver une place active. Les débats dans la salle se sont emparés d'expériences personnelles et localisées de «participation», avant et après l'instauration du décret invitant à la participation.

Les objets du 17 mars : du plus *global* au plus *local*

La première communication du mercredi était celle de Céline MAHIEU. Les deux contributions à l'atelier de Céline MAHIEU et Jean-Emile CHARLIER (FUCAM) se rapportent à la même problématique d'ensemble, à savoir les politiques européennes en matière d'éducation. Jean-Emile CHARLIER insiste dans son texte, communiqué pour l'atelier, mais non présenté par l'auteur, sur l'apparition au niveau européen d'une forme de «persuasion douce» de la part de la Commission européenne, qui plutôt que d'imposer brutalement des réformes, amène les États membres à entrer de leur propre volonté dans un processus de réforme, où par consensus entre États nationaux apparaissent de nouvelles données en matière d'éducation (et notamment une «main invisible du marché»). Cette sociologie critique des politiques publiques a trouvé un cas de figure dans l'exposé de Céline MAHIEU sur une comparaison entre la *lifelong learning* et la plus ancienne «formation permanente», que l'on retrouve dans deux décrets de la Communauté française de Belgique, mais qui ne recouvrent pas le même *projet* politique et de société. La première est selon Céline MAHIEU une injonction à la flexibilité du travailleur, la seconde un vieux projet social-démocrate aux ambitions émancipatrices. Le débat dans la salle s'est dirigé, notamment à travers des interventions de représentants du CEF (Conseil de l'éducation et de la formation), vers les questions épineuses du lien entre éducation et formation, notamment au niveau des CEFA. Une intéressante troisième communication dans cette thématique, celle de Laurence DENIS (H.E. Schuman), sur «Les modes de justification des politiques éducatives en Communauté française de Belgique», qui n'a pu être présentée, s'inscrivait parfaitement dans les mêmes problématiques traitées.

Michaël VAN DEN KERCKHOVE, pour le centre de recherche de Robert DESCHAMPS (FUNDP), a présenté ensuite une communication ayant pour thématique le financement de l'enseignement en Communauté française. Cette perspective autant juridique qu'économique dépeignait les grands axes des réformes institutionnelles en Communauté française sur cette question, notamment à travers les sources du financement. Après avoir dépeint l'état des lieux le plus récent des accords en vue de réformes majeures, les auteurs posent la question cruciale de l'estimation des perspectives budgétaires à venir, à travers une *simulation* proposée, qui conclut que la CFWB disposera de marges de manœuvre budgétaires à partir de l'année 2005, mais cela si les estimations en matière de croissance économique se confirment.

La contribution sur l'enseignement à distance, présentée par Fabienne WINCKEL (UMH), se voulait une exploration récente à propos de ce secteur, à travers l'évaluation des enseignements à distance dans des domaines variés, de la promotion sociale à l'enseignement supérieur. Les auteurs soulèvent un élément intéressant, celui du sentiment d'isolement de l'apprenant, dans le cadre des conditions d'utilisation de ce type d'enseignement. L'apprenant aspirerait à être épaulé plus étroitement, ce qui soulève une des limites de ce type d'enseignement dans son application actuelle. Fabienne WINCKEL concluait sous la forme d'un plaidoyer pour les ressources nouvelles de ce type d'enseignement fondé sur les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication), une «chance pédagogique» pour les enseignants.

Enfin, la dernière communication, présentée par Désiré NKIZAMACUMU, pour une équipe de recherche de l'UMH, était centrée sur la «condition» de l'étudiant étranger en Communauté française de Belgique, en particulier en ce qui concerne les étudiants issus de l'Afrique subsaharienne. A travers une enquête par questionnaire, les auteurs se sont intéressés aux aspects éducatifs de la condition de ces étudiants, mais également à leur *intégration* au sein de la vie culturelle du pays d'accueil. Une série de tableaux ou de portraits typologiques d'étudiants était présentée, où un constat revient, celui du «mal-être» de nombre d'étudiants étrangers, en fonction duquel Désiré NKIZAMACUMU appelait de manière concrète, dans le cadre d'un interculturelisme généreux, à une refonte concrète des conditions d'accueil dans les «Maisons internationales» actuelles pour les étudiants. Dans la salle est alors revenu un débat sur les conditions d'accueil dans l'enseignement supérieur de populations d'étudiants très défavorisés.

Ces deux journées en atelier nous ont une nouvelle fois montré, en conclusion, combien, de présentations en débats très vivants, le congrès des chercheurs en éducation n'est pas seulement pour le chercheur un lieu de «démonstration», mais bien plutôt un lieu d'échange et de dialogue avec les professionnels de l'éducation, à un niveau interdisciplinaire des plus fructueux.

LE PROJET REBOND

Céline AERTS et Caroline DOZOT
DET
FUNDP

Introduction

Face au phénomène du décrochage dans le supérieur, les 7 établissements d'enseignement supérieur de plein exercice en province de Namur et 4 établissements de promotion sociale de Namur⁷⁹ ont décidé d'élaborer un projet original et innovant d'accompagnement des étudiants en décrochage. Ce projet, mis en œuvre pour la première fois au cours de l'année académique 2002-2003 avec l'appui de Madame la Ministre F. Dupuis, poursuit deux objectifs principaux. Tout d'abord, il vise à mettre en place des mécanismes positifs d'aide à la réussite ultérieure de l'étudiant décrocheur et ce, par la mise en œuvre, l'évaluation et l'amélioration d'un programme individualisé de formation, qui permet de mieux préparer les étudiants à l'enseignement supérieur, d'une part et de les accompagner dans leur recherche d'une nouvelle orientation, d'autre part. Ensuite, le projet vise à lutter contre les abandons et les échecs dans l'enseignement supérieur en tentant de mieux en cerner les causes, pour ensuite en faire retour auprès des différentes institutions d'enseignement supérieur partenaires.

Le présent article s'articule autour de ces deux objectifs du projet Rebond. Tout d'abord, nous présenterons brièvement le programme de la formation ainsi que la manière dont celui-ci est amélioré chaque année. Ensuite, quelques grandes caractéristiques du public de Rebond seront exposées, qui contribuent à une meilleure compréhension du phénomène du décrochage.

Le programme de la formation et sa régulation

La formation Rebond s'adresse aux étudiants de l'enseignement supérieur (Universités et Hautes Ecoles) inscrits dans l'un des établissements partenaires du projet et qui se trouvent en situation de décrochage à mi-chemin de leur première année. Elle a lieu au second semestre et les étudiants s'y inscrivent sur une base volontaire.

La formation Rebond consiste, d'une part, en modules de formation dont l'ouverture est confiée aux établissements de promotion sociale partenaires du projet et, d'autre part, en l'accompagnement individuel des étudiants inscrits dans ce dispositif par une personne issue de l'institution d'origine de ces derniers, dite «conseiller à la formation». Le programme de la formation est composé des modules obligatoires «projet de formation et/ou professionnel» et «activités de validation du projet». A côté de ces modules obligatoires, l'étudiant est invité à compléter son programme en choisissant parmi les modules de «langage et outils du supérieur» et de «remises à niveau disciplinaires».

Afin d'améliorer le programme chaque année, le fonctionnement de la formation est évalué à différentes étapes : des informations sont récoltées tout au long de la formation qui permettent la

⁷⁹Ecole Supérieure des Affaires, Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française de Namur, Institut provincial de formation sociale, Institut Technique de Namur.

rétro-action. Cette prise d'informations au jour le jour se réalise au travers de rencontres avec les enseignants, des échanges d'informations entre les conseillers à la formation, des entretiens avec les étudiants et enfin, grâce à la grande qualité de la collaboration entre les différents partenaires du projet. Par ailleurs, au terme de la formation, des évaluations systématiques sont réalisées auprès des étudiants et des enseignants. A la suite de ces différentes évaluations, des propositions de modification du programme sont analysées par le comité de pilotage de la formation Rebond et validées.

Le public des étudiants Rebond

Afin de mieux cerner le public des étudiants Rebond, des entretiens individuels ont été menés avec ceux-ci au cours de l'année académique 2003-2004 (38 sur les 41 inscrits au départ). De l'analyse de ces entretiens se dégagent quelques résultats intéressants :

- les filles sont plus nombreuses à s'inscrire à Rebond tout comme elles sont plus nombreuses à être issues de l'enseignement secondaire général et à s'inscrire dans l'enseignement supérieur;
- la grande majorité des étudiants Rebond sont entrés «à l'heure» dans l'enseignement supérieur, même lorsqu'ils avaient doublé dans le secondaire (élèves en avance);
- les étudiants Rebond ont pour la plupart une origine sociale moyenne à modeste, ils sont quelquefois les seuls à réaliser des études supérieures au sein de leur famille. De plus, ils sont plus nombreux à être issus des filières techniques du secondaire;
- ces étudiants vivent des difficultés personnelles et familiales parfois importantes et se sentent seuls face à leur études : ils communiquent peu avec leurs parents au sujet de leurs études et des difficultés qui y sont liées;
- les étudiants Rebond posent leur choix d'étude tardivement, ils hésitent souvent entre plusieurs filières et finalement, le choix qu'ils posent subit différentes influences externes, parfois étonnantes;
- ces étudiants rapportent que, dès le début de l'année, la formation qu'ils ont entreprise ne correspond pas à ce qu'ils en attendaient, ils sont surpris par les cours, l'ambiance ou le métier auquel la formation prépare;
- les principales difficultés qu'ils ont rencontrées concernent leur manque d'organisation, mais aussi et surtout l'adaptation et l'intégration au «nouveau monde» que constitue pour eux l'enseignement supérieur;
- pour la majorité de ces étudiants, le décrochage survient très tôt, à la suite de la confrontation à une épreuve évaluative ou à la réalité professionnelle;
- les causes évoquées par les étudiants pour expliquer leur décrochage sont multiples : mauvais choix, lacunes disciplinaires, manque d'accrochage, difficultés de gestion du temps, manque de soutien, d'encadrement, de confiance en eux, démotivation et manque d'intérêt ou de sens pour la formation ou les cours, difficultés liées à l'ambiance.

Conclusion

Le bilan de cette première expérience s'avère globalement positif. Cependant, il nous faudra attendre la fin de cette année académique pour évaluer l'impact de la formation à long terme.

Dans la continuité de cette recherche-action, nous souhaiterions approfondir des thèmes qui nous sont apparus comme essentiels dans un dispositif tel que celui de la formation Rebond. Ainsi, l'évaluation de ses compétences et de sa capacité à porter un regard réflexif sur son

apprentissage pose la problématique de l'autoévaluation de l'étudiant et de sa façon toute particulière d'éviter les confrontations aux réalités de la formation. De même, le thème de la motivation nous apparaît à la fois central et paradoxal puisque la formation vise à ce que les étudiants investissent un autre projet de formation tout en restant à Rebond jusqu'à la fin de l'année académique. Enfin, étant donné leur solitude, le manque de soutien dans l'entourage et/ou les problèmes personnels et familiaux qu'ils vivent, il est d'autant plus important d'amener ces étudiants à davantage d'autonomie face à leurs études.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
celine.aerts@fundp.ac.be

Note

Cette recherche présentée par Céline AERTS et Caroline DOZOT, a été menée avec la collaboration de Sophie CAVIGIOLI, (HENaC), Laetitia DE WAELE, (IESN), Chantal DOCQUIER, (HENaC), Jean-Luc HALLOIN, (HEC), Inès HERAIL, (IESN), Anne PIRET, (HEPN), Marc ROMAINVILLE, (FUNDP), STAELENS Dominique, (HENAC), Chantal STOUFF (HEAJ) et Silvia SZPES, (HEAJ).

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES ÉTUDIANTS : DE L'APPROCHE ADMINISTRATIVE À L'APPROCHE FORMATIVE

Pascal DETROZ

Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests
ULg

Depuis RICE [1988]⁸⁰, nombreux sont les chercheurs à s'être penché sur l'évaluation des programmes scolaires. D'un point de vue scientifique, les modèles se sont complexifiés et deviennent de plus en plus complets. Ils répondent à une pression administrative de plus en plus grande. Ainsi, à l'Université de Liège, depuis 4 ans et en partie sous la pression de l'Europe, les autorités financent le SMART (Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests) notamment pour mener à bien l'Évaluation des Enseignements via l'avis des étudiants.

En plus de l'utilisation administrative et formelle de ces résultats, certains enseignants se sont rendus compte que l'outil pouvait aussi leur fournir des feedbacks précieux en vue de l'amélioration de la qualité de leur(s) enseignement(s). Toutefois, structurellement, le questionnaire d'avis n'avait pas été conçu pour répondre idéalement à cet objectif. Il fallait donc l'adapter, rendre notre méthode de recueil d'information plus qualitative.

La tâche n'est pas simple. En analysant la littérature sur l'évaluation de programme, on constate un clivage important entre approche formaliste (STAKE⁸¹, ALKIN⁸², ...) et approche naturaliste (STAKE⁸³, GUBA⁸⁴). La première s'axe, par exemple, sur l'analyse systématique des «processus – contexte – intrants – résultats»⁸⁵. Son but est d'être méthodologiquement irréprochable. Ses conclusions doivent être valides avant d'être utiles. La deuxième est plus axée sur l'analyse critique, qu'elle soit conjoncturelle⁸⁶ ou transactionnelle⁸⁷. Elle tente de repérer des problèmes et d'aider à les résoudre. Elle vise plus l'aide à la décision. Ses conclusions se doivent d'être utiles avant d'être valides.

Si l'on se centre exclusivement sur l'évaluation des enseignements et plus particulièrement sur l'évaluation administrative des enseignements, les modèles formalistes sont plus adaptés. L'application de la méthodologie la plus valide possible peut être standardisée à l'aide d'outils *ad hoc* et des résultats, comparables, peuvent être obtenus de manière à favoriser le pilotage de l'institution.

Si l'on vise à l'évaluation en vue de l'amélioration qualitative d'un enseignement spécifique, on aura recours aux modèles naturalistes. Ils seront plus adaptés pour comprendre et aider à solutionner les problèmes rencontrés. Mais ils ne permettront pas une comparaison des résultats.

⁸⁰Cité par Nadeau, M.A., [1988], L'évaluation de programme. Théorie et pratique. Presse universitaire de Laval. Canada

⁸¹Stake, R.E., [1967], The countenance of Educational Evaluation. Teachers College Record. 68. 523-540

⁸²Alkin, M.C., [1969], Evaluation Theory Development. Evaluation Comment. 2 (1). 2-7

⁸³Stake, R.E., [1975b], Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation. Occasional Paper Series, n°5. Evaluation Center. Western Michigan University.

⁸⁴Guba, E.G., [1982], The Paradigm Revolution in Inquiry : Implications for vocational Research and Development. Occasional paper n°70. the national center for research in Vocational Education. Columbus. Ohio. Ohio State University

⁸⁵Stufflebeam, D., et al., [1980], L'évaluation en éducation et la prise de décision. Traduction de Jules Dumas. Victoriaville. Qc. Editions NHP

⁸⁶Lincoln Y.S., [1987], L'évaluation en l'an 2000 : Problèmes et solutions. Dans M.A. Nadeau, M. Hurteau Ed. L'évaluation, défi des années 80. Quebec. QC. Département de mesure et évaluation. Université Laval

⁸⁷Rippey, R.M., [1973], Studies in transactional evaluation. Berkeley. Calif. McCutchan.

Nous ne sommes plus dans le cas d'un pilotage, d'une évaluation normative, mais plutôt dans le cas d'une évaluation formative, pierre angulaire d'un coaching rapprochés.

Toutefois, les méthodes naturalistes sont plus lourdes à mettre en œuvre que les méthodes formalistes et demandent, à toutes les étapes, un haut degré d'expertise de la part de l'équipe d'évaluation. Le SMART n'ayant pas une pléiade d'évaluateurs expérimentés et n'ayant pas non plus des ressources inépuisables, nous avons donc dû créer un modèle d'évaluation qui offre des potentialités analogues à celles offertes par l'évaluation naturaliste, mais dont la plupart des étapes pouvaient être standardisées.

Cela fut possible grâce à l'utilisation des nouvelles technologies et à l'utilisation d'une banque de données reliées à un serveur Internet. Dans ce cadre, nous avons mis en œuvre une méthodologie ergonomique centrée sur les besoins des utilisateurs pour créer un logiciel Web assurant à la fois une évaluation administrative, calquée sur les modèles formalistes et une évaluation formative, imprégnée d'une vision naturaliste. De cette manière, -et même si, pour des raisons de rationalisation des moyens nous sommes restés centrés sur le recueil de l'avis des étudiants-, nous avons offert à l'institution un outils de pilotage et aux enseignants un outils de remédiation plus diagnostique.

Terminé, ce logiciel comprendra 3 grands modules :

- un module de paramétrage. Pour favoriser le pilotage de l'institution, un certain nombre d'items seront présents pour toutes les évaluations. Les enseignants, sur base de leur(s) problématique(s) spécifique(s) et de leur envie particulière pourront toutefois ajouter, à cette liste d'items communs, d'autres items qu'ils choisiront dans une liste préétablie. En fonction des facettes de l'enseignement qu'ils souhaitent évaluer, le logiciel leur proposera une série d'items pertinents qu'ils seront libres de choisir ou non. Le questionnaire sera alors généré automatiquement;
- un module de passation de test. Une fois le questionnaire généré, les étudiants ayant suivi l'enseignement pourront répondre à chacun des items;
- un module de feedback. Les enseignants pourront avoir accès à l'ensemble des feedbacks de leur(s) enseignement(s). Les étudiants pourront obtenir la moyenne à l'ensemble des enseignements de la section évaluée, ce qui garanti l'anonymat des enseignements pris séparément. Les autorités auront les feedbacks de tous les enseignements, mais ce feedback portera exclusivement sur les données issues des items communs à tous les enseignements. Les résultats des items choisis par l'enseignant ne sont connus que par lui seul.

Même si ce logiciel, n'est qu'en phase d'achèvement, certaines parties ont déjà été testées sur le terrain. Nous pouvons en tirer un certain nombre de conclusions sur les freins et les adjuvants liés à l'exploitation maximum des potentialités d'un tel outil. Par exemple, nous nous interrogerons sur les différences existant entre le fait de répondre à un questionnaire papier, comme c'est le cas à l'ULg depuis des années et le fait de répondre à ce même questionnaire sous forme électronique. Nous analyserons également les avantages et inconvénients d'une mise à distance d'un tel outil.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
p.detroz@ulg.ac.be

UN SYSTEME D'INDICATEURS D'EQUITE DES SYSTEMES EDUCATIFS EUROPEENS : UN OUTIL D'ANALYSE DES POLITIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

Julien NICAISE, Marie-Hélène STRAETEN, Ariane BAYE et Marc DEMEUSE
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

En septembre 2003, le Groupe européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs (GERESE) publiait un rapport intitulé : *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*⁸⁸. L'un des constats de cette étude est particulièrement interpellant pour le système éducatif de la Communauté française de Belgique tant celui-ci se démarque, par rapport à ses voisins européens, par son haut degré d'iniquité⁸⁹.

L'égalité, concept polysémique

Dans l'étude, le concept d'équité a été préféré à celui d'égalité. Cette dernière notion, plus répandue et, a priori, plus simple à appréhender, est pourtant trop problématique pour permettre, sans trop de difficultés, l'établissement de comparaisons internationales. En effet, il existe différentes formes d'égalité en matière d'éducation : l'égalité d'accès à l'école, l'égalité de traitement dans l'école, l'égalité en termes d'acquis scolaires à la sortie de l'école et, enfin, l'égalité en termes d'émancipation sociale et de valorisation des diplômes sur le marché de l'emploi après l'école. L'égalité est donc d'un concept polysémique dont certaines des dimensions peuvent varier selon les systèmes éducatifs, voir même se côtoyer simultanément au sein d'un seul et même système. Ainsi, parmi les textes et prescrits légaux régissant le système éducatif en Communauté française de Belgique, il est tantôt fait référence à l'égalité d'accès à l'école, tantôt à l'égalité d'acquis scolaires en termes de socles de compétence à acquérir par tous⁹⁰. Pour atteindre ce second objectif, une politique de discriminations positives, inégalitaires en soi, a même été développée par le législateur afin d'offrir un meilleur traitement aux élèves potentiellement défavorisés. L'imbrication complexe de ces différentes logiques a donc amené les auteurs de l'étude à développer une approche multidimensionnelle où ces logiques peuvent interagir dans un débat ouvert à différents choix politiques. Dans cette optique, le concept d'équité éducative apparaît comme plus adéquat puisqu'il s'entend comme le respect de ce qui apparaît comme juste en regard d'un modèle de justice prédéfini, ce dernier se référant à l'une ou l'autre définition particulière de l'égalité.

Quelques constats en Communauté française de Belgique

L'étude a permis l'élaboration d'un système d'indicateurs. Ceux-ci ont été établis de sorte qu'il soit possible d'appréhender, à travers eux, aussi bien les inégalités interindividuelles et les inégalités entre les catégories de personnes (selon le sexe, l'origine sociale, etc.) que la proportion

⁸⁸GERESE, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, [2003]. (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf).

⁸⁹L'étude a été dirigée par le Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège et menée en partenariat avec cinq autres universités en Europe.

⁹⁰A la base, le système belge est néanmoins construit, non sur l'égalité, mais bien sur le principe de la liberté d'enseignement, soit sur son caractère privé. C'est ce qu'affirme la Constitution depuis l'indépendance et ce, même si lois et décrets ont progressivement infléchi cette conception ultra-libérale au fil du temps.

de personnes situées sous un seuil d'équité déterminé. Ces indicateurs ont été construits à l'aide de données collectées auprès de différents organismes internationaux ainsi que par le biais d'un *survey* international mené auprès d'élèves de l'enseignement secondaire en Europe⁹¹.

Parmi les indicateurs construits, certains permettent de mieux analyser les processus d'éducation comme, par exemple, la durée moyenne des études, les dépenses d'éducation, la qualité de l'éducation telle qu'elle est perçue par les élèves, etc. À ce niveau, la Communauté française semble disposer de certains dispositifs potentiellement favorables aux élèves dits «à risque»: les élèves d'origine sociale défavorisée et les élèves les plus «faibles» se trouvent, par exemple, généralement dans des classes moins nombreuses que dans les autres pays. Dans le même sens, les élèves nés à l'étranger se déclarent plus soutenus par leurs enseignants que les autres et la différence d'espérance de scolarisation, en nombre d'années, entre les élèves qui font les études les plus longues et ceux qui font les plus courtes est l'une des plus faibles d'Europe. Il faut cependant relativiser ce dernier constat car, même si la durée de l'obligation scolaire permet, plus qu'ailleurs, aux élèves de bénéficier de nombreuses années d'enseignement de base, un grand nombre d'entre eux demeurent plusieurs années durant au même niveau d'études et quittent le système d'enseignement sans certification finale suffisante. La tradition ségrégative du système (redoublements et orientation précoce) est d'ailleurs l'une des explications les plus probables de son degré d'iniquité plus élevé que dans les autres pays car, parmi ceux-ci, nombreux sont ceux où le redoublement des élèves est presque inexistant et où il n'existe pas de filières différenciées dans l'enseignement avant l'âge de quinze ou seize ans.

Certains indicateurs traitent également des inégalités d'éducation en matière d'acquis cognitifs et permettent de mettre en exergue, à la suite de l'étude PISA 2000 de l'OCDE, que le système éducatif de la Communauté française est, en Europe, l'un de ceux où les compétences des élèves sont les plus dispersées. En d'autres mots, l'écart entre les élèves les plus «forts» et les plus «faibles» est plus important qu'ailleurs, signe que le système éducatif assure difficilement à tous un minimum d'égalité en termes d'acquis scolaires alors que celle-ci est prévue officiellement. L'ampleur de la ségrégation entre les établissements scolaires est l'une des causes de cette disparité: plusieurs dispositifs se conjuguent en effet pour «trier» les élèves selon leurs caractéristiques et les rassembler au sein de tel établissement et de telle filière. Théoriquement, il faudrait par exemple que pas moins de 60 % des élèves «faibles» changent d'école pour que l'ensemble de ces élèves «faibles» soient répartis de manière égale dans l'ensemble des établissements scolaires, contre seulement 30 % en Finlande ou en Suède⁹²! De plus, les élèves sont encore inégalement regroupés au sein des établissements selon la profession exercée par leurs parents, leur pays d'origine et leur origine linguistique. La liberté du choix de l'établissement scolaire et la concurrence que se livrent les établissements entre les différents réseaux d'enseignement ou au sein même de ceux-ci expliquent en grande partie ce phénomène. Ce choix politique fort, car constitutionnel, se heurterait donc à la concrétisation des principes d'égalité définis au sein même du décret «Missions»?

⁹¹En Communauté française de Belgique, 1450 élèves ont répondu à cette enquête. Voir A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise et M. Demeuse, A qui profite la justice ? Normes, sentiments et critères de justice des élèves et enseignants de 2e année de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique.

⁹²Les résultats de la Finlande lors de l'étude PISA 2000 montrent que, contrairement aux idées reçues, l'hétérogénéité au sein des établissements scolaires et des classes en termes de caractéristiques des élèves est loin d'être incompatible avec un haut niveau moyen de compétence et une proportion d'élèves très compétents plus qu'enviable.

Ainsi, le système éducatif de la Communauté française de Belgique se caractérise par un haut degré d'iniquité dans différents domaines. On ne peut pas se contenter de ce constat. Cette étude, à peine entrevue ici, se veut un premier outil permettant aux décideurs d'évaluer et de (re)définir les politiques éducatives adaptées aux choix sociopolitiques des acteurs du système scolaire. Cela est nécessaire. D'ailleurs, l'étude révèle que les élèves francophones eux-mêmes manifestent des opinions tranchées sur la justice de leur système éducatif : près de la moitié pense qu'un enseignement juste devrait consacrer plus d'attention aux élèves les plus «faibles»... mais seulement 4 % d'entre eux estiment que c'est effectivement le cas !

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
julien.nicaise@ulg.ac.be

COMMENT EVALUER ET COMPRENDRE LA PARTICIPATION ETUDIANTE DANS UNE HAUTE ECOLE ?

Jacques CORNET
Sociodid'actes
ISELL

Le décret Hautes Ecoles et le décret "Missions" font de la participation, étudiante, et également des autres acteurs un axe important de la politique éducative. Cette participation est considérée, par les étudiants, non seulement comme un instrument de gestion démocratique des institutions, mais aussi comme un moyen favorable à leur implication dans les études et comme un instrument privilégié d'éducation à la citoyenneté afin de les préparer à une participation active dans la vie de la Cité. Dans le cas des départements pédagogiques des HE., cette dimension prend une importance accrue puisque les futurs enseignants seront aussi amenés à préparer et à accompagner leurs futurs élèves dans leur participation.

Cette recherche s'est d'abord attachée à construire son objet (qu'est-ce que la participation et pourquoi participer ?) et à travers cette construction, elle s'est attachée également à construire un outil opérationnel d'évaluation de la participation. La participation a été considérée dans sa double dimension : coopération et contestation (L. VAN CAMPENHOUDT) ou autrement dit participation instituée, c'est-à-dire celle qui s'inscrit dans ce qu'attend l'institution, qui répond à ses demandes et participation instituante, c'est-à-dire celle qui interroge l'institution, et remet en cause ses demandes.

La participation instituée a été considérée sous les quatre dimensions qui suivent.

- mobilisation : participation aux élections, candidatures, occupation des postes, participation aux réunions, ...;
- positionnement : propositions mises à l'ordre du jour, prises de positions dans les discussions, ...;
- représentation : définitions et contrôles des mandats au cours de réunions entre pairs, etc.;
- négociation : propositions d'étudiants acceptées, amendements pris en compte, etc..

La participation instituante a été considérée comme composée des trois dimensions qui suivent.

- opposition : positions étudiantes maintenues contre autres positions;
- action : initiatives collectives contribuant à des changements institutionnels;
- participation au mouvement étudiant : participation aux réunions, assemblées et manifestations organisées par le mouvement étudiant.

Ce développement du concept de participation jusqu'à ces indicateurs de participation permet d'évaluer le niveau de participation existant au sein de l'institution. Mais, s'il y a peu ou beaucoup de telle ou telle participation, comment comprendre ce qui favorise quel type de participation. Pour cela, il a été considéré que pour participer, il fallait :

- disposer d'informations, que des informations soient réellement diffusées, et savoir comment, et qu'elles soient réellement assimilées;
- espérer des résultats, que les mêmes résultats ne puissent être obtenus autrement de manière plus rapide et plus efficace et que des résultats réels existent, que des demandes, propositions, refus, ... soient réellement pris en compte;

- se sentir à sa place, que les étudiants se sentent partie prenante de l'institution, que des liens socioaffectifs existent au niveau des différents groupes, que la participation soit suscitée et suscite de la reconnaissance et de l'attachement;
- partager des valeurs collectives, que des valeurs sociopolitiques soient mobilisées pour justifier des pratiques au sein de l'institution scolaire comme à l'extérieur (participation au mouvement associatif).

Ces trois dernières logiques (intérêts, normes, valeurs) sont reprises au modèle de F. DUBET, et pour ces quatre facteurs de participation des indicateurs ont aussi été recherchés afin d'évaluer l'information, l'intérêt, l'intégration et les valeurs collectives des étudiants en matière de participation.

L'analyse des procès-verbaux des différentes instances ainsi qu'un questionnaire couvrant 80% des étudiants de la HE, a permis de dégager pour la HE considérée certains enseignements. La participation y est très faible (faible participation aux élections, moins de candidatures que de postes, faible participation aux réunions, ...), très formelle (postes occupés plus que pris, très rares propositions, peu de positionnements, peu de négociations), plus instituée qu'instituante (oppositions, actions et participation au mouvement étudiant encore plus rares, voire totalement inexistantes).

Cette participation faible, formelle et instituée peut s'expliquer par

- une faible information : très peu de moyens sont pris pour informer et les étudiants connaissent très peu et très mal les modalités de participation;
- et une faible disponibilité : les obligations scolaires sont présentées comme incompatibles avec la participation;
- une faible intégration : les étudiants apparaissent consommateurs d'un service plus qu'acteurs dans leur institution, leurs réseaux relationnels principaux sont ailleurs, ils ressentent très peu de reconnaissance et d'attachement de la part des pairs et même plutôt l'inverse de la part des enseignants pour les pratiques participatives;
- des intérêts plus facilement rencontrés par d'autres stratégies : des arrangements interpersonnels permettent d'obtenir rapidement ce que la participation ne semble pas obtenir;
- et des valeurs collectives déclarées mais peu mobilisatrices pour des étudiants assez peu engagés par ailleurs dans la vie associative.

Ceci permet de dégager quelques propositions pour améliorer la participation si tant est qu'un pouvoir institué souhaite partager ce pouvoir. Ces propositions sont évidentes : développer de manière très volontariste l'information, quitte à l'intégrer dans les cours, refuser avec rigueur les multiples petits arrangements quotidiens et renvoyer vers les instances compétentes, favoriser l'intégration par la convivialité et le renforcement d'une conscience fière d'appartenance, revaloriser la participation aux yeux des enseignants.

Cette recherche s'inscrivait également dans une perspective délibérée et conjointe d'éducation à la citoyenneté et de didactique des sciences humaines. Pas d'éducation à la citoyenneté sans didactique des sciences humaines et pas d'apprentissage des sciences humaines sans exercice des sciences humaines. Pour apprendre les sciences sociales, rien de tel que d'en faire, et d'en faire à propos de sa propre réalité vécue. Cette recherche est donc aussi une invitation à faire, en formation en sciences sociales dans les départements pédagogiques des H.E. et dans les cours de sciences sociales du secondaire, de la recherche sur ce qu'on y vit. Cette pratique des sciences humaines est non seulement plus efficace en termes d'apprentissages cognitifs mais également plus mobilisatrice en terme de citoyenneté responsable.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
jacornet@skynet.be

Note

Cette recherche présentée par Jacques CORNET, a été menée avec les étudiants de 3^{ème} Sciences humaines à l'ISELL, Département pédagogique.

SELECTION ACADEMIQUE OU SELECTION SOCIALE : COMPARAISON DES PRATIQUES DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE ET DES PAYS DE L'OCDE AU DEPART DE L'ETUDE PISA

Christian MONSEUR
Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique
ULg

Contexte

En 2000, le Programme pour le Suivi des Acquis (PISA) de l'OCDE a évalué la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et scientifique chez les jeunes de 15 ans dans 32 pays.

Cette vaste enquête internationale a donné lieu à des rapports internationaux, publiés par l'OCDE (OCDE, [2001]; KIRSCH, DE JONG, LAFONTAINE, MC QUEEN, MENDELOVITS, MONSEUR, [2002]). Ces rapports se centrent essentiellement sur des comparaisons univariées (résultats par pays au test de rendement) ou bivariées (résultats nationaux en fonction de certains critères du type filles-garçons, natifs-immigrés,...)

Sans pour autant renier l'intérêt de ces analyses préliminaires, il importe de soumettre ces données internationales à des modèles statistiques qui tiennent compte de la réalité scolaire –les élèves sont groupés dans des écoles– et de la complexité des déterminants de la réussite scolaire –les critères pris en considération séparément entretiennent entre eux des interactions complexes et il serait erroné de considérer que la complexité de ces interactions ne varie pas d'un pays à l'autre–.

Question de recherche

Chaque système éducatif est unique et il serait scientifiquement et politiquement incorrect de nier ces spécificités. Cependant, les recherches menées par l'I.E.A. depuis les années 60 ont démontré certaines similitudes de fonctionnement entre systèmes éducatifs. Par exemple, dans un souci de promotion de l'hétérogénéité, les pays du nord de l'Europe ont mis en place des systèmes éducatifs qui freinent l'apparition des différences d'un établissement scolaire à l'autre. A l'inverse, d'autres pays, comme la Belgique, les Pays-Bas, l'Allemagne, acceptent, voire parfois défendent l'utilité et l'efficacité d'un système au sein duquel les élèves sont regroupés en fonction de leurs performances scolaires antérieures.

Par ailleurs, les sociologues de l'éducation ont maintes fois montré le lien étroit qui existe entre origine sociale et performance scolaire.

Dans la présente communication, trois questions essentielles seront abordées :

- le regroupement ainsi opéré dans ces systèmes dits homogènes résulte-t-il réellement d'un regroupement académique ou s'agit-il en fait d'un regroupement social ?
- ce regroupement homogène ou hétérogène affecte-t-il la nature des relations entre les variables dites de background ou les variables scolaires avec les critères de rendement ?

- les systèmes éducatifs de l'OCDE présentent-ils des similitudes qui pourraient être associées à des caractéristiques géographiques, culturelles ou à des structures éducatives ?

Méthodologie

Les données PISA 2000 ont été soumises à un modèle multiniveaux qui permet de décomposer l'effet d'une variable explicative en deux niveaux : le niveau école et le niveau élève. Par ailleurs, un grand nombre de variables explicatives ont été intégrées dans un modèle unique afin de différencier l'effet unique de chaque variable des effets conjoints.

Résultats

- Les relations entre la performance en lecture et les variables dites de background ou les variables scolaires varient d'un pays à l'autre. Cependant, certains pays présentent suffisamment de similitudes pour pouvoir les regrouper en entités géographiques ou culturelles.
- Les pays du nord de l'Europe ont mis en place des structures éducatives qui limitent les différences entre écoles, que ce soit par rapport aux caractéristiques individuelles des élèves ou par leur performance scolaire. Le réseau de relations entre variables explicatives est fort semblable dans ces pays : l'influence de ces variables s'exerce au niveau de l'élève et non pas au niveau de l'école.
- Les pays anglophones ou à prédominance anglophone partagent certaines caractéristiques des systèmes scandinaves. Cependant, le regroupement homogène qui semble s'opérer au sein des établissements modifie ce réseau relationnel. De plus, en raison des frais d'inscription opérés par les écoles privées, le regroupement social prédomine le regroupement académique.
- Dans les autres pays européens, on observe un pattern mixte où se conjuguent ségrégation sociale et ségrégation académique, selon l'importance respective des pratiques de regroupement homogène.
- Il est peu probable que les systèmes éducatifs parviennent à contrebalancer les iniquités sociales. Dans certains pays, ces iniquités se localisent au niveau de l'établissement, dans d'autres pays, elles se situent essentiellement au niveau de l'élève. Dans un certain nombre de pays, ces iniquités se situent aux deux niveaux. Essayer de réduire les iniquités à un niveau peut avoir comme conséquence de les accroître à l'autre niveau.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
cmonseur@skynet.be

LES ESPACES LOCAUX D'INTERDÉPENDANCE ENTRE ÉCOLES : ÉTUDE DE CAS EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Bernard DELVAUX et Magali JOSEPH
CERISIS
UCL

Introduction

Notre contribution consiste à saisir comment les évolutions d'un système de régulation contribuent à recomposer les processus locaux de production et de reproduction des inégalités. On peut en effet montrer, à partir de l'exemple de l'enseignement secondaire d'un espace local inclus dans le bassin scolaire de Charleroi, que la répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles et que celles-ci influencent les stratégies et actions que les directions développent dans leur établissement, actions qui relèvent «formellement» de leur zone d'autonomie. Nous faisons donc l'hypothèse selon laquelle les écoles situées dans un même espace local sont interdépendantes dans la mesure où le fonctionnement d'une école dépend de sa position dans la hiérarchie scolaire locale, et donc indirectement du fonctionnement des autres établissements de cet espace.

La problématique de l'interdépendance

Il y a interdépendance dès que ce que fait une école, ce qu'elle a ou ce qu'elle est dépend d'autres écoles. L'interdépendance peut se manifester à propos d'objets qui sont enjeux de répartition et sur d'autres qui ne le sont pas. Parmi les premiers, citons les élèves, les ressources financières ou les enseignants. Parmi les seconds, citons l'organisation des classes, les dispositifs de remédiation, ou plus généralement la pédagogie. Quand il s'agit d'objets enjeux de répartition, il y a d'office interdépendance entre les écoles du fait que les biens à répartir sont rares et que, dès lors, inévitablement, ce qu'obtient une école ne peut être obtenu par l'autre. Quand il s'agit d'objets qui ne sont pas enjeux de répartition, l'interdépendance est moins automatique. Elle dépend notamment de la manière dont sont régulées les interdépendances du premier type. Dans un système comme celui de la Communauté, c'est essentiellement parce qu'ils sont interdépendants en matière de répartition des «biens» que les établissements sont aussi interdépendants dans des matières qui relèvent pourtant formellement de leur zone d'autonomie.

Positions et logiques d'action

Dans le cadre de cette recherche, il s'agissait d'éclairer l'hypothèse selon laquelle les logiques d'action d'un chef d'établissement ne sont pas indépendantes de l'environnement scolaire dans lequel son école se situe. Pour opérationnaliser cette hypothèse, nous avons tout d'abord élaboré une typologie définissant les positions «objectives» des établissements. Ces positions ont été construites sur base des données quantitatives concernant notamment les caractéristiques académiques et sociales du public mais aussi sur base des flux d'élèves entre écoles, indicatifs du caractère hautement hiérarchique des positions. Partant des données qualitatives, nous avons en

parallèle examiné les pratiques et actions des établissements concernant cinq thèmes et ainsi construit les différentes logiques d'action possibles pour chacun de ces thèmes, sans les associer préalablement aux positions occupées par les écoles. Ce n'est qu'en dernier lieu que ces logiques d'action ont été mises en lien avec les positions des établissements.

L'analyse statistique des indicateurs socio-économique, académique des établissements et l'analyse des flux entre écoles nous a conduit à construire une typologie hiérarchique comportant trois positions d'établissements inscrites sur un continuum allant des écoles dont les caractéristiques sociales et scolaires sont les plus élevées vers les écoles dont les caractéristiques sociales et scolaires sont les plus basses. La construction de la typologie nous a amené à conclure que, de manière fondamentale, le système scolaire observé repose sur un processus de relégation d'élèves des écoles placées en haut de la hiérarchie vers les écoles situées en milieu de hiérarchie, et de celles-ci vers les écoles les plus mal classées, ces dernières disposant aussi d'un exutoire puisque certains de leurs élèves abandonnent toute scolarité tandis que d'autres intègrent des structures d'enseignement à horaire réduit, tels les centres de formation en alternance (CEFA) ou l'apprentissage.

En outre, l'analyse des données qualitatives et quantitatives nous pousse à faire l'hypothèse qu'il existe bel et bien des logiques d'actions différentes selon la position des établissements, même si d'autres facteurs tels que la culture d'établissement, le réseau ou la personnalité de la direction peuvent différencier les établissements occupant une position semblable. Concernant les politiques d'inscription par exemple, on constate que les écoles se situant au niveau le plus bas de la hiérarchie des positions optent pour une «sélection comportementale explicite» alors que les écoles des niveaux supérieurs adoptent d'autres logiques d'action. Les écoles adoptant une «sélection comportementale explicite» au moment de l'inscription utilisent plus abondamment et plus explicitement les refus d'inscription que les autres écoles des niveaux supérieurs et cela afin de mettre un filtre, un garde-fou pour des élèves qui pourraient venir perturber la paix déjà précaire dans l'école. Elles adoptent cette logique d'action dans la mesure où les écoles situées à des niveaux supérieurs sélectionnent en cours de cursus les élèves qui ne correspondent pas à leurs attentes, notamment académiques.

Conclusion : interdépendance et inégalités

Les interdépendances vont donc de pair avec un important différentiel de dépendance entre écoles. Certaines écoles sont manifestement plus dépendantes que d'autres. Les écoles du bas de la hiérarchie recevant les élèves en cours de trajectoire sont assurément plus dépendantes que celles qui leur envoient des élèves. Celles-ci contrôlent partiellement l'ampleur du flux d'élèves, les caractéristiques individuelles des élèves les quittant et leur vécu scolaire passé. Ces écoles sélectives ne peuvent fonctionner que s'il existe des écoles réceptacles. Bien qu'elles soient ainsi formellement dépendantes des autres, elles induisent chez celles-ci une attitude d'acceptation soumise de la structure hiérarchisée des positions. Cette soumission résulte essentiellement de la captation du public du 1^{er} degré par les écoles en position haute. Celles-ci s'assurent de la sorte un volume de recrutement mais aussi la possibilité de sélectionner les élèves pouvant poursuivre en leurs murs parce qu'ils se conforment suffisamment aux pré-requis académiques et comportementaux. Cette captation du public s'est nettement accentuée au cours des dix dernières années. Même si ce ne fût pas à l'initiative de ces écoles et si certaines d'entre elles se plaignent d'une hétérogénéité accrue de leur public, cette croissance de leur part de marché a objectivement accru leur position dominante.

Ainsi, les inégalités entre écoles ou plus exactement les différentiels de dépendance, sont intimement couplées aux inégalités entre élèves. C'est bel et bien à travers des parcours scolaires émaillés de changements d'école que, progressivement, la sélection des élèves s'opère.

Bibliographie

DELVAUX, B., JOSEPH, M., [A PARAÎTRE]

Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone, recherche dans le cadre d'une étude européenne intitulée : Changements de modes de régulation et production sociale des inégalités dans le système d'éducation : une comparaison européenne.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
delvaux@opes.ucl.ac.be

LA CREATION D'UN "ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR"

Sarah CROCHÉ
UCL

En 1998, les Ministres de l'enseignement supérieur de France, d'Allemagne, d'Italie et du Royaume-Uni ont signé une déclaration dans laquelle ils ont annoncé leur intention d'harmoniser les études au niveau européen. L'objectif affiché était la création d'un "espace européen d'enseignement supérieur" afin de rendre l'Europe plus compétitive par rapport aux autres régions du monde. Le texte qui se terminait par un appel lancé à d'autres pays d'Europe a été suivi d'une nouvelle rencontre (1999) qui a regroupé les Ministres de 29 pays à Bologne. La déclaration issue de cette deuxième réunion donne son nom au processus en cours qui rassemble un nombre croissant de pays (32 pays à Prague en 2001, 40 à Berlin en 2003). Le "processus de Bologne" vise une plus grande comparabilité et compatibilité entre les systèmes d'enseignement supérieur européens afin de promouvoir la mobilité des étudiants et des diplômés; veut assurer l'"employabilité" des individus et attirer les étudiants des autres continents afin qu'ils poursuivent leurs études dans les institutions d'enseignement d'Europe. Pour atteindre ces objectifs pour 2010, les Ministres signataires se sont accordés sur la mise en place de mesures concrètes :

- instaurer un système en deux cycles d'études (le premier d'une durée de trois ans doit déboucher sur un "baccalauréat professionnalisant", et le second de 5 ans doit aboutir à un "Master");
- faciliter la mobilité via un système de crédits transférables (ECTS – European Credits Transfert System) entre les établissements;
- assurer la lisibilité et la transparence des diplômes; mettre en place un système d'évaluation de la qualité des enseignements et promouvoir la dimension européenne dans l'enseignement.

Le processus de Bologne enclenche une collaboration plus étroite qui ne peut être que librement consentie car l'Union européenne n'a pas de compétence en matière d'enseignement. L'objectif de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde, tel qu'il a été décidé en 2000, incite l'Union à intervenir dans le champ de l'enseignement et de la formation. Pour agir dans ce domaine dans lequel elle ne peut le faire que de manière supplétive, l'Union utilise la MOC (Méthode Ouverte de Coordination) adoptée lors du Conseil de Lisbonne en mars 2000. Avec cette méthode, il s'agit de

- fixer des objectifs établis en commun;
- définir des calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs;
- traduire les lignes directrices européennes (ou les accords librement consentis entre les états) en politiques nationales en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités des états;
- mesurer les progrès accomplis au niveau européen via des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, ainsi que des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales, l'évaluation devant permettre à chacun d'en tirer des enseignements.

La MOC présente un ensemble de règles "juridiquement non contraignantes" mais qui sont "politiquement engageantes". Il s'agit de la "soft law" qui est soumise au bon vouloir des états qui ne craignent pas de "sanction" en cas de non-respect des orientations mais qui ont toutefois peur d'être minimisés s'ils ne suivent pas le mouvement. Si la MOC –intronisée officiellement en 2000- n'a pas été utilisée dans le cadre du processus de Bologne, son principe reste d'application. Presque tous les pays européens ont considéré comme inéluctable la réforme. Le nombre croissant de pays signataires ne fait que renforcer la légitimité et la force avec laquelle le processus s'impose, de ce fait, il y a création d'une norme. Pour les organisations internationales ne pouvant

pas justifier leur intervention dans un domaine, ce mode d'exercice du pouvoir est efficace : il permet d'éviter le débat sur la légitimité des objectifs poursuivis et sur les moyens pour y parvenir, confinant les acteurs de la communauté éducative dans des discussions purement techniques de mise en place de diverses réformes en vue d'atteindre des finalités.

Les accords de Bologne officialisent un nouveau rapport entre l'offre de formation et les demandes du marché du travail. L'évolution des politiques éducatives contemporaines démontre une volonté d'établir un "nouveau" partenariat entre les établissements d'enseignement, l'état et le monde du travail. Dans la réforme en cours, quelques idées semblent conditionner toutes les autres : garantir l'"employabilité" grâce à l'obtention d'un premier diplôme "professionnalisant" après 3 ans; développer l'éducation tout au long de la vie; et assurer la reconnaissance et la validation des compétences développées hors du système scolaire. Avec le processus de Bologne, les réformes en cours dans les autres niveaux d'enseignement ainsi que dans le domaine de la formation professionnelle, d'un droit à l'enseignement prépondérant dans les années 70, on arrive à l'obligation pour les individus de se former pour s'assurer d'être toujours "employable". L'éducation et la formation sont plus qu'auparavant associés à des objectifs de rentabilité économique. L'accent est mis sur le développement des compétences qui ne se limitent plus à des savoir-faire mais qui prennent en compte la capacité à gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes et événementielles. Cette nouvelle définition des compétences insiste sur la flexibilité de l'individu, elle implique qu'il faut accepter d'enseigner moins de connaissances, ce qui remet en cause la conception de l'enseignement universitaire. Les institutions universitaires sont ainsi appelées à sortir de leur tour d'ivoire pour répondre à la demande de formation.

Le mouvement en cours en Europe implique des réformes sans précédent dans l'enseignement post-secondaire. Les interpellations que les textes ministériels posent à tous les systèmes d'enseignement supérieur sont nombreuses et complexes. En ce qui concerne la Belgique, elles touchent aux relations entre les institutions de la Communauté flamande et celles de la Communauté française. En Communauté française, les questions qui se posent portent sur les accords qui doivent être établis entre les institutions universitaires et les Hautes Ecoles. Plus largement, c'est le sens même et l'organisation de l'enseignement en général dans un contexte de mondialisation qui est questionné dans ses fondements. La création, en 2002, d'un comité de pilotage de l'enseignement peut être interprétée comme le résultat de la volonté des autorités politiques de permettre plus de rencontres entre les responsables des divers niveaux d'enseignement entre lesquels il devient plus qu'auparavant nécessaire d'établir de nombreuses collaborations. Celles-ci devraient porter sur :

- l'apprentissage des langues;
- l'orientation des élèves à la fin de l'enseignement secondaire;
- le développement de certaines compétences (l'expansion de l'apprentissage via Internet implique des apprenants la maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication);
- etc.

La nécessité de coopérer entre les niveaux d'apprentissage implique qu'une réflexion approfondie sur le projet éducatif doit être opérée afin de clarifier les buts qui doivent être atteints par le système éducatif dans son ensemble.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
sarah180179@caramail.com

GLOSSAIRE

FUCaM

GReSAS (Groupe de Recherche Sociologie-Action-Sens)
Chaussée de Binche, 151
7000 MONS

FUNDP

CREW (Centre de Recherches sur l'Economie Wallonne)
Rempart de la Vierge, 8
5000 NAMUR

DET (Département Education et Technologie)
Rue de Bruxelles, 61
5000 NAMUR

GREBE (Groupe de Recherche en Economie du Bien-être)
Rempart de la Vierge, 8
5000 NAMUR

UCL

ANSO (Département Anthropologie-Sociologie)
Place Montesquieu, 1 boîte 14
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

BIEF (Bureau d'ingénierie en éducation et en formation)
Rue Rabelais, 17/101
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

CEDILL (Centre d'études en didactique des langues et littératures romanes)
Place Cardinal Mercier, 14
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

CERISIS (Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale)
Boulevard Devreux, 6
6000 CHARLEROI

DES (Département des Sciences de l'Education)
Place Cardinal Mercier, 10
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

EDPM (Unité d'éducation par le mouvement)
Place Pierre de Coubertin, 1/2
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

FORE (Unité des systèmes et des pratiques de formation d'enseignement)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Rue Rabelais, 17/101
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation)
Place Montesquieu, 1 – bte 14
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Unité PSED (Psychologie de l'éducation et du développement)
Place Cardinal Mercier, 10
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

ULB

CSE (Centre de sociologie de l'éducation)
Avenue F. Roosevelt, 50 –CP186
1050 BRUXELLES

SSE (Service des Sciences de l'Éducation)
Faculté des Sciences psychologiques et Éducation
Avenue F. Roosevelt, 50 – CP 186
1050 BRUXELLES

ULg

COSM (Chimie organique et spectroscopie multinucléaire)
Allé de la Chimie, 3B 6a
4000 LIEGE

CRIFA (Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage)
Service de Technologie de l'Éducation
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Bd du Rectorat, 5 – bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

ISEPK (Institut supérieur d'Éducation physique et de kinésithérapie)
Allée des Sports, 4 –Bât. B.21
4000 LIEGE/Sart Tilman

LabSET (Laboratoire de soutien à l'enseignement télématique)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Bd de Colonster, 2 B 9
4000 LIEGE

Service de didactique des sciences sociales
Boulevard du Rectorat, 7– Bât. B31
4000 LIEGE/Sart Tilman

Service de didactique générale et Formation des enseignants
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Boulevard du rectorat, 5 – Bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

Service de didactique spéciale des langues germaniques
Place Cockerill, 3 (bât. A2)
4000 LIEGE

Service de méthodologie de l'Enseignement
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Boulevard du rectorat, 5 – Bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

SMART (Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests)
Traverse des Architectes, 4 – Bât B3c
4000 LIEGE

SPE (Service de Pédagogie Expérimentale)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Boulevard du Rectorat, 5 – Bât. B32
4000 LIEGE/Sart Tilman

STE (Service de Technologie de l'Education)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Bd du Rectorat, 5 – Bât. B32
4000 LIEGE/Sart Tilman

UMH

INAS (Institut d'Administration scolaire)
Place du Parc, 18
7000 MONS

Service de Développement humain et traitement des données
Place du Parc, 18
7000 MONS

Service de Physique Expérimentale et Biologique
Avenue du Champ de Mars, 24 Bât. 6
7000 MONS

Service de Sciences Cognitives
Place du Parc, 20
7000 MONS

UTE (Unité de Technologie de l'Education)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Place du Parc, 18
7000 MONS

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation
Sherbrooke, Québec
Canada – J1K2R1

CREM (Centre de Recherche sur l'enseignement des Mathématiques)

Rue Emile Vandervelde, 5
1400 NIVELLES

Haute Ecole Charlemagne

Département pédagogique
Rue de Rivageois, 6
4000 LIEGE

Haute Ecole Robert Schuman

Département pédagogique
Quartier Camille Naisse, 6
6769 ROBEMONT

Haute Ecole ISELL

Département pédagogique
Hors-Château, 61
4000 LIEGE