

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

Lors de la préparation du 1^{er} congrès des chercheurs en éducation, le Comité scientifique a procédé à une sélection des communications fondée sur les préoccupations qui lui semblaient prioritaires en fonction du public visé (praticiens du terrain, futurs enseignants) et de l'actualité. Il a été guidé par le souci de construire le programme en regroupant les exposés dans des thèmes cohérents et éclairant les divers aspects des problématiques retenues.

C'est en fonction de ces critères que certaines communications ont été retenues pour faire l'objet d'une présentation orale lors du Congrès. Toutefois, le Comité scientifique a souhaité que l'ensemble des communications reçues figure dans les actes du Congrès.

Ce document est articulé de la manière suivante : pour chacun des trois thèmes du congrès, figurent en premier lieu les communications qui ont fait l'objet d'une présentation orale, vient ensuite la synthèse du rapporteur et enfin les communications qui n'ont pu être exposées lors des ateliers.

Composition du comité scientifique :

J. ALEGRIA ISCOA (ULB)

G. LIENARD (UCL)

M. CRAHAY (ULg)

B. MOUVET (ULg)

J-M. DE KETELE (UCL)

B. NOEL (FUCAM)

C. DEPOVER (UMH)

L. PAQUAY (UCL)

R. DESCHAMPS (FUNDP)

J-P. POURTOIS (UMH)

J. DONNAY (FUNDP)

B. REY (ULB)

P. DUPONT (UMH)

J. SAMBON (FUSL)

D. LECLERCQ (ULg)

A. VAN HAECHT (ULB)

Discours d'ouverture des travaux
Congrès des chercheurs en éducation
12 mars 2002

Je suis heureuse d'être devant vous aujourd'hui pour ouvrir les travaux de ce deuxième congrès des chercheurs en éducation. Et ravie de constater l'engouement suscité par cette manifestation à caractère pédagogique. Vous êtes nombreux à être venus aujourd'hui et je vous en remercie.

Sa deuxième édition répond à ma volonté d'en faire un événement récurrent, ceci afin de valoriser régulièrement les résultats du travail considérable fourni par les chercheurs de notre Communauté et de favoriser leur diffusion auprès des enseignants et des futurs enseignants.

La plupart des pays de l'OCDE ont, lors d'une récente réunion concernant la formation et la carrière des enseignants, déploré le manque de diffusion des résultats de recherches en éducation vers les praticiens de terrain. Notre Congrès fait donc office d'exception en la matière et nous en sommes heureux.

Plus qu'un lieu d'exposition, le congrès des chercheurs en éducation se veut en effet être une véritable plate-forme de rencontres, d'échanges et de débats entre praticiens, futurs praticiens et membres du monde scientifique. La recherche en éducation peut être une des sources d'inspiration essentielles de la pratique quotidienne des enseignants. C'est pourquoi, plus encore qu'en 2000, le congrès proposera de larges plages d'information et de discussion en ateliers. Plus particulièrement, l'après-midi de demain sera consacrée à la présentation des rapports des cinq ateliers, de manière à ce que tous les participants puissent en prendre connaissance et disposer ainsi d'une vue d'ensemble sur le travail réalisé.

J'ai également prévu cette année de donner la possibilité à tous les participants de me communiquer les thèmes ou questions qu'ils souhaiteraient voir abordés lors du prochain congrès. Une feuille à compléter est prévue à cet effet et se trouve dans votre dossier.

Venons-en maintenant au thème du Congrès.

La société contemporaine est confrontée à de nombreuses mutations : globalisation, libéralisation des marchés économiques avec la crainte d'y voir inclus les services d'éducation, avènement de la "société de la connaissance", multiplication des nouvelles technologies de l'information et de la communication. C'est une bonne chose que le Sommet de Lisbonne, soucieux de voir l'Europe jouer un rôle déterminant dans la compétitivité mondiale, a mis l'éducation et la formation au cœur de ses priorités ; il a notamment décrété que les nouvelles technologies doivent « envahir » l'école, ce qu'il considère comme une condition nécessaire pour développer une société de la connaissance. De ce dernier terme on ne devrait pas abuser car nous en sommes loin.

La volonté des responsables politiques et la pression des milieux professionnels de favoriser l'éducation et la formation donne des résultats en sens divers : on observe en effet une augmentation très significative des demandes de formation, notamment dans le nombre sans cesse croissant d'inscriptions enregistrées dans l'enseignement de promotion sociale. Cette évolution doit être encouragée, afin de concerner un jour l'ensemble des citoyens.

Mais le risque d'exclusion est accru. On peut craindre en effet que ces mutations s'opèrent à deux vitesses et creusent de plus en plus le fossé entre pauvres et riches, entre couches sociales hautement et faiblement scolarisées, entre ceux qui savent et les autres. Le risque est réel que de plus en plus de citoyens soient exclus du savoir, de la connaissance, de l'information.

Ces transformations affectent, d'une manière ou d'une autre l'école, et ont un impact sur la tâche des enseignants. Ainsi, il leur est demandé d'assumer une formation axée sur le développement des compétences en allant au-delà de la simple transmission des savoirs. Je ne souhaite pas opposer compétences et connaissances. Il me semble que c'est un faux débat. Ce qui est important, c'est que les connaissances soient maîtrisées et activées notamment dans la communication et les attitudes professionnelles. C'est le sens que nous avons voulu donner à la nouvelle formation initiale des enseignants, mise en place depuis septembre dernier,

en créant entre autres choses de nouveaux dispositifs d'interactions entre théorie et pratique.

Cette formation doit associer très étroitement les compétences à caractère disciplinaire, liées aux contenus de l'enseignement, et les compétences à caractère pédagogique, celles qui concernent leur transposition didactique. Il ne suffit pas de maîtriser un matière pour bien l'enseigner : il faut aussi apprendre les mécanismes de son appropriation, connaître le public auquel on s'adresse, pouvoir travailler en équipe, analyser sa pratique pour l'améliorer.

Le débat sur la formation pédagogique des enseignants surgit aussi dans l'enseignement supérieur. Dans les universités, une réflexion est entamée. On entend par ci par là des exigences mais la question n'est pas vraiment à maturité. Dans les Hautes Ecoles, l'obligation de mettre en place un CAPAES - certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur - sera rencontrée. Actuellement, le projet que j'ai déposé est examiné par le gouvernement. Il marque la volonté d'amener les enseignants des Hautes Ecoles à acquérir des compétences pédagogiques, et à les intégrer à leur savoir scientifique dans l'exercice de leur métier, au bénéfice de la réussite de leurs étudiants. Le CAPAES – comme vous le savez – est une exigence légale liée aux conditions de nomination dans les Hautes Ecoles.

L' «Ecole, dans quel(s) sens» : le mot «sens» peut être interprété de différentes manières. Il se réfère tant aux notions de «signification», d' «acception», qu'à celles de «direction», de «but» à atteindre . Deux aspects qui seront abordés tout au long du Congrès, à travers les divers ateliers, ceux-ci portant tant sur les valeurs et représentations de l'école, que sur les perspectives et enjeux de nos politiques en la matière.

Ces préoccupations seront au cœur des débats de ce deuxième congrès et seront discutées autour de cinq thèmes spécifiques, dont je vais, à présent, vous présenter les grandes lignes.

L'égalité

Le thème de l'égalité me tient fort à cœur. Dans notre volonté de réaliser l'égalité dans l'enseignement, nous sommes directement interpellés par des constats tels que ceux révélés par l'enquête PISA et par les analyses qui en sont faites. L'école que nous voulions instrument d'égalité se révèle outil de discrimination : au lieu de réduire les inégalités, elle semble les renforcer. Cette conclusion est inacceptable, on ne peut s'y résigner. Il faut au moins tracer des voies pour envisager le changement et réaliser non pas seulement l'égalité des chances qui ne suffit pas, mais l'égalité des résultats, afin que chaque jeune, au terme de sa scolarité, maîtrise l'ensemble des compétences et des connaissances visées.

La violence

L'enseignant a hélas la responsabilité de gérer des situations de violence symbolique ou physique qui découlent de la pression sociétale et de contextes scolaires où les valeurs sont aujourd'hui loin d'être partagées. Cette problématique est d'une brûlante actualité (comme l'ont encore illustré hier soir les débats télévisés de l'écran témoin). Elle fera l'objet d'un autre thème de réflexion, en envisageant, notamment la façon dont la formation, tant initiale que continuée, peut faciliter pour l'enseignant la gestion des situations de crises.

La professionnalisation

Les nouvelles exigences de la société, l'émergence d'une culture des jeunes, la volonté de construire la formation initiale des enseignants en référence à leurs compétences, influencent l'identité professionnelle des enseignants. Il conviendra donc de s'interroger sur la question de l'évolution de leur métier et des dispositifs qui vont favoriser leur développement professionnel, leur processus de construction ou de reconstruction identitaire, élément non exclusif mais décisif de la revalorisation tant réclamée de leur image.

Les savoirs et les compétences

Nous nous demanderons comment sont aujourd'hui développés les socles de compétences et les compétences terminales, les questions qu'ils soulèvent, les obstacles qu'ils rencontrent. Nous examinerons aussi le rôle qu'ils peuvent jouer dans l'évaluation externe continue de notre système éducatif, notamment comment ils favorisent l'harmonisation des objectifs dans un système aux niveaux aussi dispersés que le nôtre.

Les nouvelles technologies

Enfin, il convient aujourd'hui de s'interroger sur les bénéfices attendus et observés suite à l'arrivée des technologies de l'information et de la communication dans les écoles. Ces technologies sont à considérer comme un moyen performant de recherche documentaire, comme un outil pédagogique aux multiples dimensions. Mais attention : loin de remplacer l'enseignant, comme certains le pensaient, elles accentuent, plus que jamais, le rôle essentiel du maître.

En m'engageant résolument dans une politique de professionnalisation accrue des enseignants comme fondement du décret définissant la formation initiale des instituteurs, des régents et des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, j'ai voulu tenter, je le répète, de contribuer à la valorisation de l'image même de la profession enseignante. Il semble qu'on ait gagné la première manche de ce défi puisqu'on a enregistré, à la rentrée de septembre 2001, une augmentation du nombre d'étudiants inscrits en section normale de 25%. Il s'agit maintenant de les garder, de leur permettre de réussir, de les accueillir et de les retenir dans leur nouveau milieu professionnel.

Comme vous le voyez, à travers les communications présentées dans ce congrès, les chercheurs mettront à la disposition des enseignants, et ce de façon systématique, des outils de réflexion et des matériaux d'innovation pour les stimuler à réfléchir sur leur pratiques, pour enrichir leur action ainsi que pour faciliter l'évolution de leur métier.

Je voudrais remercier M. Crochet, recteur de l'Université Catholique de Louvain pour nous avoir accueilli dans son université, le Comité scientifique et son président le Professeur De Ketele, ainsi que l'association belge des chercheurs en éducation, premier regroupement des chercheurs en éducation de la Communauté française, créée il y a deux ans lors de notre premier Congrès, et son président, le Professeur Donnay. Je tiens également à remercier Mme Martine Herphelin, Directrice générale adjointe du service des Affaires générales, de la recherche en éducation et du Pilotage de l'enseignement inter réseaux, Mme Fanny Constant et M. Guibert Denis, ainsi que l'ensemble de leurs collaborateurs, sans qui l'organisation de cet événement n'aurait pas été possible.

Il me reste maintenant à vous présenter la personne que nous avons l'honneur d'accueillir aujourd'hui pour la conférence d'ouverture de ce congrès. Monsieur Michel Develay est professeur des universités en sciences de l'Education à l'Université Lumière Lyon 2 où il dirige l'Institut des sciences et pratiques de l'éducation et de formation. Ses activités de recherche sont centrées sur les apprentissages scolaires et la formation des enseignants. Auteur de nombreux ouvrages et articles, il est également expert auprès de diverses institutions pour des missions à l'étranger (Ministère de l'éducation suisse, UNICEF, Banque Mondiale), et travaille actuellement sur le sens de l'école pour les élèves et les stratégies de formation des enseignants. Thèmes qui rejoignent nos préoccupations. Je vous invite donc à présent à l'écouter.

M. Develay n'a pas voulu limiter son intervention à sa conférence d'introduction, mais a souhaité être associé à l'ensemble de nos travaux. Il nous livrera sa réaction générale en tant que « Grand Témoin » du Congrès, en réagissant aux cinq synthèses des rapporteurs, demain en fin de séance plénière.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite à tous de fructueux travaux.

De la relation au sens.

Panorama de l'évolution des conceptions pédagogiques durant les trente dernières années

J'ai choisi d'aborder cette question en deux temps.

D'abord, j'indiquerai comment cette question du sens me semble avoir surgi dans la réflexion éducative au cours des trente dernières années.

Chercheurs en éducation, il nous faut comprendre et expliquer le présent, si possible en l'éclairant par le passé, et simultanément proposer des situations alternatives, conscient qu'il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire pour le faire.

Un regard historique, tracé à grands traits me permettra de situer les filiations d'idées qui ont conduit à l'émergence de la question du sens.

Ensuite, je tenterai d'éclairer le concept de sens, en général dans un premier temps, dans le domaine éducatif, dans un second temps. N'est-il que l'habillage contemporain de vieilles questions où recouvre-t-il une réalité nouvelle ? Laquelle ?

Les grandes tendances, au niveau macroscopique, qui sur trente ans paraissent avoir organisé le sens des réformes me semblent s'apparenter à quatre vagues qui se heurtent et simultanément se nourrissent les unes des autres, se prolongent jusqu'à la période actuelle, donnant corps à la variété des conceptions pédagogiques actuelles.

La première de ces vagues renvoie à l'idée de relation pédagogique et suppose que ce qui compte en classe, c'est le type de rapport entre les personnes. Une bonne relation maître-élèves, un bon climat de classe, une bonne atmosphère ou ambiance expliquent la motivation des élèves et la réussite scolaire.

La psychosociologie avec A. de Peretti et la psychanalyse - Jeanne Filloux, Ardoino, hier, et aujourd'hui J. Levine, F. Imbert, M. Cifali, C. Blanchard Laville, Serge Boimare constituent les référents théoriques convoqués pour éclairer les facettes de la relation pédagogique.

C'est le temps de la pédagogie institutionnelle, de la classe abordée comme une micro société.

L'ouvrage central est celui de Marcel Postic en 1979 : « La relation pédagogique ».

La seconde vague part du principe que la classe n'est pas une colonie de vacances. La finalité de l'école n'est pas seulement la socialisation, mais l'appropriation d'un savoir. C'est ce que revendiquent les tenants de l'analyse par objectifs et les didacticiens.

Dans le courant d'une réflexion puisant ses sources dans la stratégie militaire, avec une taxonomie différenciant finalités, buts, objectifs généraux et objectifs opérationnels, l'analyse par objectifs (et non pas la pédagogie par objectifs) va chercher à caractériser les objectifs d'apprentissage, sous la forme « l'élève sera capable de ... ».

Un courant naîtra de cette réflexion : la pédagogie de maîtrise, d'inspiration behavioriste, qui se prolongera ultérieurement par un approfondissement à propos des questions d'évaluation.

Bloom et Krathwohl par leurs taxonomies, De Landsheere et Hameline par leurs ouvrages de vulgarisation, Huberman par la pédagogie de maîtrise illustreront ces périodes attentives aux produits à enseigner, davantage qu'aux processus de l'apprentissage, imprégnés de behaviorisme

Les didactiques des disciplines puisent fréquemment à l'analyse par objectifs leur centration sur les savoirs à enseigner. Chevallard, Brousseau, Astolfi et beaucoup d'autres présents dans cette salle, vont alors faire l'hypothèse qu'il convient d'éclairer l'épistémologie des savoirs scolaires pour analyser et comprendre les questions d'apprentissage, d'enseignement et de formation, tant la spécificité des contenus à enseigner constitue la variable première pour envisager les apprentissages.

De là naîtra une vulgate de la didactique sous la forme du triangle didactique appelé à modéliser les interactions entre savoir, maître et élève. Les concepts de transposition didactique, de représentation, de contrat didactique, puis ensuite de dévolution, de champ notionnel ... suivront.

Le triangle didactique accorde une égale importance aux inter-relations entre les trois pôles du triangle et ne met pas suffisamment l'accent pour les méthodologues sur de grandes structures cognitives qui seraient transverses par rapport aux savoirs. Le courant attentif à la méthodologie mettra l'accent sur la méthode, les courants de l'évaluation formative et formatrice, de la métacognition, des styles cognitifs, de la pédagogie différenciée.

Quatrième vague : celle de la question du sens. Elle fait suite aux précédentes, s'en nourrit, cherche à répondre à des questions comme « à quoi ça sert de faire des maths ou de l'histoire, ou ... ? »..., et plus généralement « à quoi ça sert l'école ? »

Je souhaite montrer que le sens n'est pas seulement du côté de l'usage qu'on peut faire du savoir, du côté des pratiques sociales diraient certains didacticiens, qu'il est tout autant dans le rapport présent-passé que dans le rapport présent-futur.

Mais avant de nous intéresser à la question du sens dans le champ de l'école, rappelons que la question du sens est aussi une question posée dans nos sociétés qui s'interrogent sur leur passé et leur devenir, et à une société enrhumée, une école qui tousse.

Perte des idéaux, déclin des idéologies, regain de l'éthique matérialisent un désenchantement sociétal généralisé, avec une exaspération des revendications ethniques dans une économie mondialisée dans laquelle le rapport au temps, à l'espace, à l'action se transforment profondément.

Au sein de l'école, la question du sens peut s'entendre du côté des élèves, des parents, des enseignants et des cadres administratifs.

Les élèves quand ils interpellent les enseignants sous la forme : « A quoi ça sert de faire des maths ou de la géo ; A quoi ça sert l'école ? ». J'ai entendu il y a peu un élève dire : pourquoi il faut encore que j'aille à l'école puisque je sais lire ?

Les parents qui voient l'ascenseur social en panne : « Est-ce que ça vaut le coup que je me saigne pour mon fils ? Moi je croyais qu'avec le bac il aurait une autre situation que la mienne, et ce n'est pas sûr. »

Les enseignants qui se demandent parfois quel sens a ce qu'ils font, tant ils sont peu assurés de promouvoir la réussite des enfants de milieux non favorisés.

Nous postulons donc que la question du sens émerge d'une interrogation conjointe de la société et de son école à propos de leurs natures, de leurs fonctions et de leurs destins.

Historiquement, du Moyen-Age à nos jours la quête du sens semble avoir pris trois formes :

Dans la symbolique médiévale, le sens est inscrit dans la nature. Hugues de Saint Victor écrit au XII^e s. : « le monde est un livre immense, écrit de la main de Dieu, où chaque être est un mot plein de sens ». A cette époque, la découverte du sens passe par la mise en perspective de la réalité par son rattachement à un niveau supérieur qui lui procure son intelligibilité. Rien de ce que l'homme vit n'a de sens s'il n'est relié à un autre que soi. Cet autre est à rechercher dans la transcendance de Dieu.

A partir de l'âge classique, chercher le sens, c'est déterminer la finalité que l'on peut attribuer à un certain phénomène afin de l'intégrer au plan général, que ce soit le Dieu transcendant de Leibniz et de Kant, ou la raison immanente de Hegel. Chez Leibniz, chaque chose ou événement prend un sens parce qu'il contribue de sa place à l'harmonie d'ensemble du monde. Chez Hegel, penser l'histoire en philosophe, c'est rechercher le sens du devenir ; l'esprit étant le maître du devenir.

Avec la psychanalyse, le sens est à rechercher en l'homme ; on devrait dire, à extirper de l'homme tant son inconscient lui fait barrière pour accéder au sens de ce qu'il fait et de ce qu'il est.

Philosophe, Gilles Deleuze, en 1969, dans « La logique du sens », écrit que le sens se construit dans le rapport de la personne avec les autres, avec elle-même et avec le monde. Le sens est dans le rapport avec. Il ne gît pas dans une situation donnée. Cette conférence n'a aucun sens. Ce colloque n'a aucun sens. Vous lui trouverez du sens ou vous n'en trouverez pas. Trouver du sens à l'École, c'est donc découvrir que ce que l'on y apprend, que ce que l'on y vit dans le rapport que l'on entretient avec le savoir et avec les autres, permet de mieux se comprendre, de mieux comprendre les autres, de mieux comprendre le monde.

Dans le champ scolaire, il me semble que la question du sens que les élèves trouvent ou ne trouvent pas à l'école peut se comprendre à travers la question de leur rapport au savoir et à travers la question de leur rapport à la loi.

Je pense d'ailleurs qu'il serait plus convenable d'écrire au pluriel « rapport au Savoir », soit : rapports aux savoirs- car cette approche peut être regardée par quatre entrées :

Une entrée épistémologique.

Trouver du sens dans la multitude des savoirs enseignés, nécessite qu'on aide les élèves à mettre de l'ordre dans l'avalanche de faits, de notions, de lois, de théories qui sont enseignées dans les différentes disciplines. Il s'agit précisément de les aider à comprendre ce qui constitue une discipline d'enseignement dont nous rappelons que chacune correspond

simultanément à une nature de questions particulières (on ne pose pas les mêmes questions en histoire et en philosophie), de méthode spécifique (le statut de la démonstration en mathématiques n'est pas celui de l'expérience dans les sciences de la nature) et de concepts propres.

Trouver du sens nécessite de mettre de l'ordre dans la parcellisation des savoirs qui y sont enseignés.

Une approche psychologique au sens large.

La psychanalyse assimile le rapport au savoir à une relation de nature objectale. Le rapport que nous entretenons avec telle ou telle discipline est un rapport de proximité ou de distance (j'aime les maths ou je déteste la physique). Il est peut-être possible d'écrire le mot savoir à partir de la seconde topique freudienne « ça voir ». Il y a dans tout apprentissage quelque chose qui est de l'ordre du désir. Du reste, Sigmund Freud a écrit : « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir ». Et c'est sans doute parce que nous sommes ignorants de la nature du désir de l'élève que nous peinons à l'aider à trouver du sens à l'école.

Une approche sociologique.

En réussissant à l'école, on risque de devenir autre que ce que l'on est. La réussite scolaire rend possible une transformation identitaire, un métissage. Et il existe des élèves qui échouent à l'école, non pas parce qu'ils ne possèdent pas les capacités mentales requises, mais parce qu'ils considèrent à un moment donné qu'il est trop dangereux pour eux d'y réussir. Ils risqueraient de devenir trop différents de ce qu'ils sont, d'accéder à une nouvelle identité qu'ils ne se sentent pas capables d'assumer.

Trouver du sens à l'école nécessite d'être réassuré au plan identitaire.

Une approche anthropologique.

Le rapport au savoir dans une discipline donnée est aussi un rapport avec ce qui est l'essence de celle-ci, c'est-à-dire les questionnements aux fondements de la discipline. En maths, il semble que la question de l'infini, des idéalités, est au cœur de ce que sont les mathématiques et qu'on peut retrouver à travers les divers contenus enseignés. En biologie la question du rapport entre la matière et la pensée (le vivant construit de la pensée), entre la vie et la mort (le vivant se construit à partir du non vivant que représente sa nourriture), entre le corps et l'esprit sont posés.

Trouver du sens à l'école peut advenir dès lors que le savoir enseigné est mis en relation avec ses fondements.

Si le sens peut émerger pour l'élève du rapport au savoir qu'il entretient au sein de l'école, il peut advenir aussi de son rapport à la loi.

L'homme est un animal politique. Ce qui le caractérise est de l'ordre du *logos* davantage que de la *phoné* (de l'ordre de la pensée et pas seulement du cri). La capacité de l'homme à produire de la culture le conduit à vivre en communautés, en sociétés, dans des cités, ce qui implique des règles. Donc des droits et des devoirs.

Mais la règle se fonde sur le désir. Vivre en société conduit à confronter des désirs. J'ai envie de..., tu as envie de... Il est un moment où il convient dans un groupe de décider de ce qu'il advient lorsque les désirs sont contradictoires. L'Ecole est donc un lieu d'émergence de la loi et non pas comme seulement un lieu d'application des règles.

Etablir des règles à l'Ecole conduit à passer d'une société de droit coutumier, donc de droit oral, à une société de droit écrit dans laquelle le contrat pédagogique est clarifié.

Trouver du sens dans l'institution scolaire pour un élève, oblige les enseignants à penser la cour et l'établissement, mais aussi la classe comme des milieux de socialisation permettant l'accès à une citoyenneté en actes, en faisant exister des lieux et des temps de parole.

Le sens, comme capacité à découvrir pour un élève ce qui est signifiant dans un contexte donné (l'apprentissage d'un contenu, la définition des conditions de vie en commune ...) a à voir avec la démocratie et les trois piliers d'une vie démocratique : la découverte de la raison qui permet de sortir du piège de la doxa, la réhabilitation de la mémoire qui permet de saisir les filiations, de revenir aux origines, la recherche de la liberté sans laquelle le sens ne peut renvoyer qu'à un imaginaire contraint. Aider les élèves à trouver du sens à l'Ecole, c'est leur permettre de faire exister de la démocratie en actes.

Alors pourquoi l'Ecole ? Quel sens trouver à l'Ecole ? Etre le lieu où l'on apprend ensemble aujourd'hui pour vivre ensemble demain.

M.Develay
Professeur des universités
Université Lumière Lyon II

FINANCEMENT ET REFINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE : QUELLES PERSPECTIVES ?¹

Robert DESCHAMPS et Michaël VAN DEN KERKHOVE
Département d'Analyse Economique
FUNDP

Les ressources financières de la Communauté française découlent pour l'essentiel de la Loi de financement des Régions et Communautés (1989), modifiée en 1993. Des moyens supplémentaires lui ont été apportés depuis lors par les Régions wallonne et bruxelloise (via la COCOF). Commençons par présenter succinctement les principaux mécanismes de financement avant d'examiner les récents accords du Lambermont et de Val Duchesse (2001).

La principale ressource de la Communauté française (65 % du total) provient du produit de la T.V.A. : les deux Communautés française et flamande perçoivent ensemble en 2001 quelque 382 milliards de francs dont environ 165 milliards vont à la Communauté française. Le total de ce qui est versé aux deux Communautés évolue en fonction de la population de moins de 18 ans dans la Communauté où cette évolution est la plus favorable, et il est lié à l'indice des prix à la consommation; notons qu'il n'est pas adapté à la croissance réelle de l'économie (comme nous le verrons, ceci change avec les accords du Lambermont). Cette somme totale est chaque année répartie entre les deux Communautés en fonction du nombre d'élèves en âge d'obligation scolaire (de 6 à 17 ans) suivant l'enseignement dans chacune des deux Communautés (accords de la St Eloi de 1999) : environ 43 % en Communauté française et 57 % en Communauté flamande en 2001.

La deuxième ressource de la Communauté française (25 % du total) provient du produit de l'I.P.P. : les deux Communautés perçoivent ensemble en 2001 quelque 184 milliards de francs dont environ 65 milliards vont à la Communauté française. Le total de ce qui est versé aux deux Communautés évolue avec l'indice des prix à la consommation et est de plus lié à la croissance réelle de l'économie belge. La somme totale est répartie chaque année entre les Communautés en fonction du rendement de l'I.P.P. dans les deux Communautés : pour la Communauté française, il s'agit de l'I.P.P. perçu en Wallonie et de 80 % de celui perçu à Bruxelles ; pour la Communauté flamande, il s'agit de l'I.P.P. perçu en Flandre et de 20 % de celui perçu à Bruxelles. Cette clé est actuellement d'à peu près 36 % pour la Communauté française et 64 % pour la Communauté flamande, très différente de la clé basée sur le nombre d'élèves.

Enfin, la Communauté française perçoit jusqu'en 2001 la redevance radio et télévision (près de 11 milliards de francs). Elle reçoit également de l'Etat fédéral une intervention financière destinée à couvrir le coût de l'enseignement universitaire dispensé aux étudiants étrangers. La Communauté dispose de quelques autres recettes moins importantes.

En plus des moyens découlant de la Loi de financement de 1989, et des quelques adaptations survenues en 1993 (accords de la St Michel) et en 1999 (accords de la St Eloi), la Communauté française reçoit une aide de la Région de Bruxelles-Capitale (via la COCOF). En 1993 (accords de la St Quentin), certaines compétences de la Communauté française ont été transférées à la Région Wallonne et à la COCOF sans que tous les moyens budgétaires

¹ Ce texte s'inspire largement d'un article paru en novembre 2001 dans la *Revue Reflets et Perspectives de la Vie Economique*.

correspondants aient été transférés en même temps ; la Communauté française a de plus "vendu" pour 40 milliards des bâtiments scolaires à la Région Wallonne et à la COCOF, ce qui lui a fourni des moyens importants pendant quelques années. Depuis, la Région Wallonne et la COCOF acceptent de verser à la Communauté française une aide complémentaire d'au moins 2,4 milliards et 800 millions de francs par an. Ces différentes aides des Régions constituent un refinancement appréciable et durable pour la Communauté française.

Les récents accords du Lambermont (2001) augmentent substantiellement et modifient structurellement le financement des Communautés.

Le point principal concerne les ressources provenant du produit de la T.V.A.. Pour l'ensemble des deux Communautés, ces ressources sont accrues chaque année de 2002 à 2011 (successivement 8, 6, 6, 15, 5, 1, 1, 1, 1 et 1 milliards de francs) et de plus, à partir de 2007, elles évoluent comme 91 % de la croissance du Revenu national brut. Par ces moyens nouveaux, les ressources des Communautés, et de leur enseignement, sont liées à la croissance des recettes fiscales globales ; avant les accords du Lambermont, la part des ressources des deux Communautés dans les recettes fiscales globales du pays diminuait chaque année car les moyens communautaires provenant de la T.V.A. étaient simplement indexés. La répartition entre les deux Communautés de ces moyens supplémentaires ne se fait pas en fonction du nombre d'élèves (environ 43 % - 57 % actuellement) : la clé de répartition évolue de 2002 à 2012 de façon à correspondre alors à la clé I.P.P. (environ 36 % - 64 % actuellement). Pour les moyens supplémentaires, la solidarité fédérale "un élève = un élève" est progressivement remplacée par la clé dite "du juste retour" : à chacun selon sa contribution à l'I.P.P.. De la sorte, les ressources augmentent proportionnellement plus en Communauté flamande qu'en Communauté française.

Après 2002, la redevance radio et télévision n'est plus un impôt allant aux Communautés, mais bien un impôt régional. En compensation les Communautés se verront transférer une "dotation compensatoire de la redevance radio et télévision", ce qui modifie peu les recettes de la Communauté française par rapport à la situation actuelle.

Par ailleurs, l'intervention accrue du Fédéral dans le financement de l'enseignement universitaire dispensé aux étudiants étrangers est prolongé au-delà de 2001. Les Communautés percevront directement une partie des bénéfices de la Loterie nationale à partir de 2002 mais il s'agit ici de recettes affectées à des compétences particulières (telle que la recherche scientifique) : elles n'accroissent donc pas les moyens de la Communauté française.

Au total, les moyens supplémentaires de la Communauté française découlant des accords du Lambermont augmentent au fil du temps à partir de 2002. Ils devraient atteindre en 2010 quelque 30 milliards de francs (aux prix de 2001), soit environ 11 % de plus que sans ces accords. Pour la Communauté flamande, ils s'élèveraient en 2010 à environ 52 milliards de francs (aux prix de 2001), soit environ 14 % de plus que sans ces accords. Il s'agit évidemment d'ordres de grandeur basés sur les estimations actuelles des différents paramètres intervenant dans le calcul des recettes des Communautés.

Dans la foulée des accords du Lambermont, une série de décisions sont intervenues.

D'abord, les accords intrafrancophones de Val Duchesse prévoient l'affectation d'une partie importante du refinancement de la Communauté française (Tableau 1).

Tableau 1. Affectation du refinancement de la Communauté française suite aux accords intrafrancophones de Val Duchesse (millions de BEF courants)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Enseignement (75 %)	490	1 733	6 237	7 739	10	11	13	17
- dont revalorisation salariale	196	693	2 495	3 120	4 150	4 580	5 065	6 450
- dont enseignement obligatoire	221	780	2 807	3 465	5 033	5 395	8 336	8 283
- dont rattrapage subvention de	112	396	1 425	1 759	2 555	2 739	3 217	4 470
- dont équivalent avantages sociaux	20	72	259	320	465	498	585	813
- dont bâtiments	44	156	561	693	1 007	1 079	1 267	1 500
- dont politiques nouvelles à définir	44	156	561	693	1 007	1 079	1 267	1 500
y compris cours philosophique dans l'officiel subventionné	4	26	95	117	170	182	213	297
- dont enseignement non obligatoire	74	260	936	1 155	1 678	1 798	2 112	2 761
Solde disponible pour autres	163	578	2 079	2 580	3 620	3 924	4 505	5 831
Dépenses totales du protocole	653	2 311	8 316	10	14	15	18	23

Ensuite, le Gouvernement de la Communauté française s'est engagé dans sa Charte d'avenir à réduire la dette directe de l'entité dès 2005, à hauteur de 700 millions de francs la première année, 1 milliard en 2006, 2 milliards en 2007, 3 milliards en 2008 et 4 milliards en 2009 et 2010.

Enfin, compte tenu des dépassements budgétaires de la Communauté française en 2000 et vraisemblablement en 2002, le Conseil Supérieur des Finances recommande à la Communauté d'atteindre l'équilibre budgétaire dès 2004.

Les moyens financiers nouveaux de la Communauté française vont lui ouvrir des perspectives budgétaires plus favorables. Comment estimer les marges dégagées chaque année de 2002 à 2010 ?

Pour ce faire, nous avons eu recours au simulateur budgétaire de la Communauté française développé par le CREW². Ce simulateur calcule, à partir du budget initial 2001, des variables démographiques et économiques (natalité, structure d'âge du corps enseignant, taux de croissance, taux d'inflation, taux d'intérêt, etc.) et des paramètres des Lois et décrets relatifs au financement de la Communauté française, quelles sont, aujourd'hui, les perspectives de recettes, de dépenses primaires (à politique inchangée), de charges d'intérêt, de solde budgétaire et d'endettement de l'Entité jusqu'en 2010.

Il ressort de ces perspectives que, si les estimations actuelles de la croissance économique d'ici à 2010 se confirment, les marges budgétaires obtenues pour la Communauté française lors des accords du Lambermont suffisent pour mettre en œuvre les décisions prises par les francophones (Val Duchesse et Charte d'avenir), et celles-ci sont compatibles avec les recommandations du Conseil Supérieur des Finances. Ceci suppose qu'il n'y aura pas d'autres augmentations des dépenses primaires entre 2003 et 2007 que celles décidées en 2001. Des marges budgétaires supplémentaires devraient être disponibles à partir de 2008.

² V. Dermien, M. Van den Kerkhove et R. Deschamps, « Les simulateurs budgétaires des Régions et Communautés : outils d'aide à la décision de politique budgétaire », *Cahiers Economiques de Bruxelles*, N° 170, 2^{ème} trimestre 2001.

INEGALITES SOCIALES DES FILIERES D'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE

Florence PARENT et Philippe PARMENTIER
Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias
UCL

Yves COPPIETERS, Alain LEVEQUE et Isabelle GODIN
ULB

Luc BERGHMANS
Observatoire de la Santé du Hainaut

Contexte

On manque de données sur les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique. Par ailleurs on sait qu'il existe des politiques de discrimination positive au niveau des communes, des quartiers et des écoles visant à compenser d'une certaine manière ces inégalités. On sait également qu'il ne suffit pas d'agir en rectifiant la balance des moyens entre institutions scolaires, mais qu'il est aussi fondamental d'intervenir en amont sur les déterminants d'une cartographie socio-économique montrant l'inégalité de nos institutions scolaires.

Le problème est complexe car il touche à l'organisation de notre société par le truchement de l'institution scolaire. Des notions aussi importantes que l'accessibilité géographique, financière, culturelle à l'éducation peuvent être remises en cause.

Une réflexion stratégique globale est nécessaire tenant compte de cette recherche des déterminants mais aussi d'une meilleure connaissance des écoles et publics cibles.

Le travail présenté ici provient d'une vaste enquête sur la santé des jeunes réalisée par l'Observatoire de la Santé du Hainaut (OSH) en 1997 dans le cadre d'un projet européen. Ce travail s'inscrit dans une perspective de recherche plus large visant notamment à situer le rôle de l'école dans la représentation des adolescents sur leur bien-être et leur qualité de vie. Il s'agit plus particulièrement des résultats touchant le groupe des adolescents scolarisés en Hainaut.

Objectifs spécifiques à cette présentation

- Mettre en évidence un gradient socio-économique en fonction de la filière d'enseignement (trois types en Belgique : général, technique et professionnel).
- Mettre la filière d'enseignement en relation avec des variables plus générales de qualité de vie tel le tabagisme et l'activité sportive.

Travaux antérieurs

Les résultats de cette étude peuvent être articulés à différents travaux menés récemment sur ces questions en Communauté française de Belgique :

- Nico Hirtt, l'Ecole sacrifiée, Bruxelles, EPO, 1996 ;
- Zachary, Dupriez, Vandenberghe, Les établissements au sein du système scolaire, rapport interne non publié du GIRSEF, 2001 ;

- Piette D., Prevost M., Boutsen M., De Smet P., Levêque A., Barette M., Vers la santé des jeunes en l'an 2000 ? Une étude des comportements et modes de vie des adolescents de la Communauté Française de Belgique de 1986 à 1994, ULB, Promes , 1997.

Méthode

L'enquête par questionnaire auto-administré a été réalisée dans un échantillon aléatoire représentatif d'adolescents scolarisés (pour l'ensemble des réseaux ; Communauté Française, Libre , Communal et Provincial) de 15 à 17 ans de la Province du Hainaut, ce qui représente 2229 jeunes. Nous présentons une analyse bivariée entre les filières d'enseignement et d'une part les variables socio-économiques et d'autre part des comportements des jeunes : prévalence du tabagisme et absence de sport en dehors de l'école.

L'association entre deux variables est mesurée par le test du chi carré de Pearson. Le seuil de signification de 5 % a été retenu.

Résultats

La filière d'enseignement est associée aux facteurs socio-économiques classiques avec un gradient presque systématique en défaveur de l'enseignement professionnel. 61,8 % des garçons de la filière professionnelle ont un père qui exerce une profession manuelle non qualifiée contre 42,0 % pour les techniques et 28,5 % dans l'enseignement général ($p < 0,001$). Ce gradient est le même chez les filles. 21,5 % des filles de la filière professionnelle disent qu'aucun parent ne travaille, contre 13,7 % en technique et 8,3 % en général ($p < 0,001$).

Ces associations se retrouvent aussi pour d'autres indicateurs (indirects) d'inégalités sociales, tels que l'adaptation de comportements défavorables à la santé puisque 42,9 % des garçons fument en enseignement professionnel contre 36,4 % en technique et 20,8 % en général ($p < 0,001$). 35,7 % des filles en professionnel disent ne pas pratiquer de sport en dehors de l'école pour 23,8 % et 24,0 % dans les enseignements technique et général ($p < 0,001$).

Discussion

Les résultats confirment l'existence d'un gradient socio-économique au sein des filières d'enseignement en Belgique. La relation des filières d'enseignements avec des indicateurs très généraux de qualité de vie chez les jeunes est aussi mise en évidence.

Ces résultats nous suggèrent que malgré l'existence en Belgique des stratégies de discrimination il est nécessaire :

- de mieux cibler les écoles et publics spécifiques ;
- d'impliquer les politiques afin d'imaginer (et de prendre des décisions !) un nouveau modèle d'institution scolaire plus à même de réduire les iniquités sociales qui semblent être encore actuellement maintenus par le système scolaire.

Structure proposée

- présentation du contexte de l'étude et de quelques travaux récents menés sur cette problématique ;
- objectifs et méthodologie suivie de la recherche ;
- résultats ;
- discussion (en prenant appui sur le modèle sociologique de Green).

CONSTRUIRE DES INDICATEURS D'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

Marie-Hélène STRAETEN, Ariane BAYE et Marc DEMEUSE
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

À l'heure actuelle, de plus en plus de contraintes pèsent sur les systèmes éducatifs de nos sociétés démocratiques.

Quasi à tous les niveaux d'enseignement, la scolarisation d'un nombre toujours plus important d'apprenants doit être assurée. Aujourd'hui plus que jamais, l'école tant fondamentale — maternelle et primaire, que secondaire doit faire face à quantitativement plus de monde. Cette démocratisation de l'accès aux études de base, sans cesse croissante dès l'après-guerre, n'est pas sans répercussion sur l'accès aux études supérieures : l'enseignement supérieur, universitaire ou non, accueille lui aussi un public plus large et plus diversifié qu'auparavant (Beckers, 1998 ; Crahay, 2000).

En plus de devoir faire face à l'éducation pour tous, et ce à tous les niveaux, l'école se doit également de répondre à une exigence de qualité de l'enseignement dispensé.

Soumis au regard critique de ses usagers, le système scolaire ne peut fonctionner n'importe comment. Les actions de pilotage de l'enseignement, qui renvoient aux citoyens des informations sur le fonctionnement du système, doivent assurer à terme, la régulation, l'ajustement du système scolaire.

Pour beaucoup, l'école se doit avant tout d'être efficace. Généralement, l'efficacité d'un système éducatif se mesure en confrontant les résultats qu'il produit aux objectifs qui lui ont été assignés.

Le rendement —ou les performances des élèves— est alors le critère le plus fréquemment utilisé.

Nous sommes toutefois peu habitués à évaluer l'efficacité de notre système éducatif. Les études les plus connues consacrées à l'efficacité des systèmes d'enseignement sont les grandes enquêtes internationales où l'efficacité d'un système se mesure à la place qu'il occupe dans le classement des pays. Bien que les évaluations internationales peuvent aussi offrir une meilleure compréhension des résultats et des mécanismes qui les déterminent, elles évaluent souvent un curriculum construit internationalement.

Mais, en plus d'être efficace, l'école doit également se soucier d'équité. Comme le rappellent Demeuse, Crahay, Monseur (2001), « *l'équité en matière d'éducation est devenue l'une des exigences fondamentales des démocraties contemporaines conduisant même, pour y parvenir, à passer du droit à l'éducation au devoir d'éducation, comme l'indique le concept d'obligation scolaire* ». Après avoir géré la démocratisation quantitative, l'école doit aujourd'hui assurer la démocratisation qualitative.

L'équité des systèmes éducatifs ne s'entend pas pour tous de la même manière. Selon les valeurs ou les idéaux politiques que l'on défend, elle peut être envisagée différemment (Crahay, 2000). L'on pointera tout d'abord, **l'équité d'accès** ou **l'égalité des chances**. La question est ici de savoir si tous les individus ou groupe d'individus ont ou non les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ?

L'équité peut également s'entendre comme **égalité de moyens** ou **de traitement** qui veut une même école pour tous : les mêmes occasions et conditions d'apprentissage sont-elles offertes aux élèves ?

L'équité peut encore renvoyer à **l'égalité des acquis** ou **des résultats** qui, elle, réclame l'atteinte par tous les élèves d'un objectif commun préalablement fixé : tous les élèves maîtrisent-ils, à un moment déterminé, les connaissances ou compétences assignées comme objectifs au système scolaire ?

L'on peut enfin retenir **l'équité de réalisation sociale** ou **d'exploitation des produits**. À la sortie du système éducatif, les personnes ont-elles les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises, de se réaliser en tant que personne dans la société et de valoriser leurs compétences ?

Les systèmes éducatifs européens sont-ils de qualité ? En regard des différents points de vue cités ci-avant, dans quelle mesure parviennent-ils, au-delà des discours, à concilier efficacité et équité ?

Le projet « *Construire des indicateurs d'équité des systèmes éducatifs* » s'intéressent à ces questions. Par la mise en œuvre d'indicateurs, il veut montrer en quoi les systèmes sont ou non équitables. À terme, le système d'indicateurs mis au point doit notamment permettre de mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union européenne.

Des indicateurs ne sont pas de simples expressions numériques ou statistiques, « *ils visent à donner des renseignements sur les résultats ou le comportement d'un système d'enseignement et peuvent être utilisés pour informer les parties prenantes — décideurs, enseignants, élèves, parents et le public en général* » (Bottani et Tuijman, 1994, cités dans Demeuse et Baye, 2001). Les indicateurs, par les informations qu'ils renvoient sur le système, suscitent surtout de nouvelles visions et de nouvelles attentes (Demeuse, 2000).

Afin de mener à bien ce projet, une équipe interuniversitaire et interdisciplinaire, regroupant 6 partenaires¹ européens, a été constituée. Pour organiser et structurer au mieux les informations recueillies sur l'équité, l'équipe a mis au point un canevas pour comparer l'équité des systèmes.

Deux grands axes le structurent.

D'un côté, le canevas permet d'appréhender le système éducatif en lui-même (les processus et les résultats internes) mais tient compte également du contexte dans lequel il s'insère et s'intéresse aussi aux résultats — politiques, économiques, culturels et sociaux— produits.

D'un autre côté, le canevas envisage, tant au niveau du contexte, du système lui-même et de ses résultats, les inégalités entre individus et entre catégories ainsi que les individus ou les catégories sous un seuil d'équité.

¹ L'analyse est ainsi menée au niveau des systèmes éducatifs belge, français, italien, espagnol et britannique.

<i>A. Inégalités entre individus</i>	<i>B. Inégalités entre catégories</i>	<i>C. Individus sous le seuil d'équité</i>	<i>D. Catégorie sous le seuil d'équité</i>
1. Contexte			
1.1. Contexte socio-économique			
1.2. Contexte culturel			
1.3. Contexte politique			
2. Processus			
2.1. Quantité d'éducation reçue			
2.2. Qualité de l'éducation reçue			
3. Résultats internes			
3.1. Compétences cognitives			
3.2. Développement personnel et social			
3.3. Carrières scolaires			
4. Résultats externes			
4.1. Mobilité sociale			
4.2. Conséquences individuelles			
4.3. Conséquences collectives			

Tab. 1 : Structure du système d'indicateurs d'équité

La construction d'une grande partie de nos indicateurs repose sur une nouvelle lecture de données déjà existantes, issues notamment des grandes enquêtes internationales (TIMSS, PISA), traditionnellement plus connues du public pour les classements des pays qu'elles proposent en fonction des performances moyennes des élèves.

Une récolte de nouvelles données est aussi prévue, dans chacun des pays participants, via une enquête auprès d'enseignants et d'élèves. Cette enquête porte principalement sur les critères de justice des usagers, leur jugement par rapport à l'équité du système et leurs attentes face à ce système.

Le système d'indicateurs ainsi construit permettra tant aux usagers qu'aux gouvernants de juger de l'équité du système ; il informera aussi plus spécifiquement les décideurs du jugement des citoyens quant à l'équité du système actuel.

Ce système se veut également une aide aux décideurs pour la (re)définition des politiques éducatives. L'existence d'un tel système d'indicateurs permettant de juger du caractère équitable ou non d'un système éducatif peut en effet s'avérer particulièrement pertinente pour obtenir, par exemple, les informations nécessaires à la mise en œuvre efficace des politiques de discriminations positives. De telles décisions requièrent en effet de savoir pourquoi, dans quelle mesure et qui doit bénéficier de ce type d'aides.

Bibliographie

- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- DEMEUSE, M. (2000). La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique : une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 1-2, 115-135.
- DEMEUSE, M., Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 5-6, 23-50.
- DEMEUSE, M., CRAHAY, M., MONSEUR, C. (2001). Efficiency and Equity. In HUTMACHER, W. COCHRANE, D. & BOTTANI, N. (Eds). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Boston : Kluwer Academic Publisher.
- DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.-H., CRAHAY, M (2001). Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. 7-8, 97-100.
- HUTMACHER, W., COCHRANE, D. & BOTTANI, N. (2001) (Eds). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Boston : Kluwer Academic Publisher.
- MEURET, D. (1999), *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.

DES INDICATEURS D'EQUITE : UNE QUESTION DE POINT DE VUE ?

Ariane BAYE
Service de Pédagogie Expérimentale
Ulg

Objet d'une attention sans cesse grandissante de la part des décideurs et du monde éducatif, la problématique de l'équité des systèmes d'enseignement a trait à l'organisation politique, sociale, culturelle et économique de nos sociétés démocratiques. Par sa dimension transversale et transdisciplinaire, cette question intéresse tout citoyen, et, a fortiori, l'ensemble de la communauté éducative.

Les résultats des études internationales portant sur les acquis des élèves peuvent fournir de précieuses informations pour appréhender l'équité des systèmes éducatifs. Mais comment utiliser et présenter ces résultats en vue de jauger l'équité des systèmes éducatifs ?

Nous nous intéresserons particulièrement à la diffusion internationale des résultats des élèves présentés sous forme d'indicateurs, publiés depuis 1992 dans les *Regards sur l'éducation* de l'OCDE.

Les *Regards sur l'éducation* abordent les systèmes éducatifs sous plusieurs facettes : le contexte démographique, économique et social, les ressources financières et humaines investies dans l'éducation, l'environnement pédagogique, ou encore l'insertion socio-professionnelle à l'issue de la formation. Pour ces différents aspects, des indicateurs, c'est-à-dire des « donnée[s] statistique[s] [...] informant sur l'état et les changements d'ampleur et de nature, au cours du temps, d'un phénomène social jugé important » (DE LANDSHEERE, cité par DEMEUSE, BAYE, 2001, p 34), sont proposés. Nous nous centrerons ici sur les indicateurs portant sur les acquis des élèves.

La définition et la sélection d'indicateurs destinés à une large diffusion internationale n'est ni sans risque ni sans enjeu : elles procèdent de choix politiques et scientifiques. Les explications et graphiques accompagnant les données sont autant d'indices des orientations et priorités des sociétés et des gouvernements en matière d'éducation. « L'apparente objectivité des données quantitatives ne doit pas masquer la nécessaire subjectivité de leurs concepteurs, ni éluder la réflexion sur leur pertinence et leurs limites » (DEMEUSE, BAYE 2001, p. 34). Cette posture critique a orienté notre lecture des publications de l'OCDE.

Ainsi, dans la première édition des *Regards sur l'éducation*, l'OCDE utilise les résultats de la Seconde enquête internationale sur les performances des élèves de 13 ans en mathématiques (SIMS-IEA, 1980-1982) et présente, pour chaque pays, son résultat moyen et sa situation relative en fonction des scores moyens des autres participants. La présentation graphique adopte une logique de classement déterminée par les performances globales. Ce type de présentation aura un grand succès auprès des médias, qui ont souvent mis sous le feu des projecteurs la position de tel ou tel pays dans le classement international. Ces graphiques vont également connaître de beaux jours dans les publications de l'OCDE, puisqu'on les retrouve dans les éditions des *Regards sur l'éducation* de 1993, 1996, 1997, 1998 et 2000, et, tout récemment encore, à l'occasion de la diffusion des résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2001).

Or, tant pour des raisons idéologiques que pragmatiques, les décideurs et les citoyens ont besoin d'informations plus fines pour mesurer l'efficacité et l'équité de leurs systèmes éducatifs (DEMEUSE, CRAHAY, MONSEUR, 2001). Pour les uns, il s'agit de confronter les compétences acquises par les élèves aux normes fixées dans des textes législatifs. Pour d'autres, il s'agit de s'assurer que les travailleurs auront les compétences nécessaires pour s'adapter aux exigences de la « société du savoir ». En effet, « pour rester compétitives sur un marché devenu mondial, les entreprises doivent pouvoir compter sur la qualité et les compétences de leur personnel. Les comparaisons internationales du niveau des élèves sont, à cet égard, un instrument essentiel d'évaluation » (OCDE, 1996, p. 218).

L'information véhiculée par la présentation de scores moyens des pays s'avère trop pauvre pour répondre à ces préoccupations. Elle ne permet pas, par exemple, d'évaluer l'homogénéité ou la différenciation des résultats aux sein d'un système éducatif. Envisageons le cas de deux pays très proches dans les classements internationaux : une même moyenne peut, pour le premier, traduire une grande homogénéité, la plupart des élèves se situant peu ou prou au même niveau, et, pour le second, refléter un fonctionnement « à deux vitesses », la note obtenue résultant dans ce cas de la moyenne des notes très dispersées des élèves forts et des élèves faibles. Les exigences d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs amènent donc à s'intéresser à la répartition des notes des élèves.

Dès la deuxième édition des *Regards sur l'éducation* (1993), des analyses présentant les résultats des élèves sous de nouveaux aspects voient le jour. Ainsi, l'OCDE présente les résultats de l'enquête de l'IEA sur les compétences des élèves de 14 ans en lecture en fonction du sexe des élèves. Les performances des élèves sont également « déroulées » sur une échelle de 1 à 100, selon les proportions d'étudiants qui atteignent, dans chaque pays, différents scores en lecture. Si ce type de présentation permet d'appréhender plus finement les résultats des élèves, la logique qui préside au classement des pays ne change guère : en tête de liste apparaissent les pays dont le taux d'élèves performants est le plus haut. Or, poser le problème des performances des élèves en termes d'équité pourrait amener à mettre en lumière d'autres pays performants : ceux qui réussissent à assurer à tous des compétences minimales... et qui ont donc un faible taux d'élèves peu performants. Ce type de présentation modifie les hiérarchies établies, et peut amener les gouvernements à interroger les performances de leurs systèmes éducatifs sous un autre angle. Encore faut-il que les compétences que chacun doit acquérir soient définies, et qu'on dispose d'outils pour les mesurer.

La première Évaluation internationale des compétences en littératie¹ des adultes (IALS - OCDE, 1994) va permettre d'avancer dans cette voie. Outre le fait d'interroger des adultes, la grande originalité de IALS est de donner, à côté des mesures quantitatives (les scores), des outils d'interprétation qualitative. Les niveaux de l'échelle de performance sont associés à des niveaux de compétences définies. On remarque aussi, à l'occasion de la publication des résultats de IALS dans les *Regards sur l'éducation* (1996), une attention particulière pour les personnes potentiellement « à risque ». [...] un faible niveau de littératie peut reléguer certaines personnes en marge de la société [...] » (OCDE, 1996), p. 218). C'est aussi à partir de cette édition que seront développés des indicateurs tentant de mettre à jour, sinon des causes, tout au moins des relations entre les performances évaluées et les caractéristiques personnelles des répondants.

¹ La littératie est définie dans IALS comme « la capacité à utiliser des informations imprimées et écrites pour se débrouiller dans la société, pour atteindre des objectifs personnels et pour développer ses connaissances et son potentiel » (STATISTIQUES CANADA - OCDE, 1995, p. 14. Traduction de l'auteure).

Ainsi, à l'occasion de la publication des résultats de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS-IEA, 1994), on trouvera, à côté des traditionnels classements des pays, un graphique présentant les résultats des élèves de 14 ans en fonction de leur attitude par rapport à une matière, de leur opinion quant aux facteurs de réussite scolaire ou du niveau d'éducation de leurs parents (OCDE, 1997, 1998 et 2000).

L'observation des publications successives des *Regards sur l'éducation* permet de constater l'évolution des intérêts politiques et scientifiques. Le souci de créer « des indicateurs mettant en évidence les caractéristiques des élèves les plus menacés d'échec scolaire [peut] aider les éducateurs et les décideurs à repérer les principaux facteurs de risque faisant obstacle à l'efficacité de l'apprentissage. *Ces mêmes indicateurs, en montrant l'influence plus ou moins marquée de ces facteurs selon les pays, peuvent aussi contribuer à créer un courant favorable aux initiatives prises par les pouvoirs publics pour promouvoir l'équité* » (OCDE, 1998, p. 329).

Si les évaluations internationales se suivent, le type de données récoltées et l'interprétation des résultats ne se ressemblent donc pas toujours... Pour continuer à obtenir des informations précises permettant de pointer les facteurs d'inéquité, il faudra que les gouvernements et les citoyens réclament en priorité des Regards sur l'équité des systèmes éducatifs. Verra-t-on prochainement des pays classés en fonction du sort qu'ils réservent aux moins nantis, et, partant, de la manière dont ils préparent l'ensemble de la population à s'intégrer et à évoluer dans la société de la connaissance ?

Références

- DEMEUSE M., BAYE, A. (2001) « Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement » in *Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* n°s 5-6. Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- DEMEUSE, M., CRAHAY, M., MONSEUR, Ch. (2001). « Efficiency and Equity » in HUTMACHER, W., COCHRANE, D. & BOTTANI, N. (Eds), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Boston : Kluwer Academic Publisher.
- OCDE (1992,1993,1995,1997,1998, 2000, 2001). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Auteur.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000*. Paris : Auteur.
- STATISTIQUES CANADA - OCDE (1995). *Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey*. Ottawa - Paris : Auteurs.

² Nous soulignons.

QU'IL EST LONG LE CHEMIN VERS L'ÉQUITÉ...

Dominique LAFONTAINE
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Contexte

La Communauté française de Belgique, avec 31 autres pays, a pris part au PISA (Programme international de l'Ocdé pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans) en 2000. Cette enquête porte sur les compétences des élèves dans trois domaines, la lecture/écriture (« littératie »), les mathématiques et les sciences. A côté de l'évaluation des compétences, des informations ont été recueillies par questionnaire auprès des élèves et des directions d'établissement, qui permettent de mettre en relation le niveau de compétences des élèves et les contextes (familial, scolaire) dans lesquels ils évoluent. Les informations sur le statut socio-professionnel des parents, leur niveau d'études, les pratiques socio-culturelles dans la famille permettent d'aborder la question de l'équité éducative d'une façon nuancée sur le plan international. La population concernée – les jeunes de 15 ans – sont évalués à l'endroit de leurs études où ils sont parvenus. Selon les pays, la concentration des jeunes dans des niveaux et des formes d'enseignement communs est évidemment variable et cette enquête offre donc la possibilité de mesurer l'impact d'une organisation « compréhensive » versus une organisation « sélective » (du type de celle que nous connaissons) en termes d'efficacité et d'équité des apprentissages.

Principaux résultats

Nous passerons rapidement sur la valeur des scores moyens pour nous concentrer sur les indices de dispersion révélateurs d'inéquités. Dans le domaine de la lecture, la Communauté française de Belgique se classe légèrement en dessous de la moyenne des pays de l'Ocdé ; en mathématiques, le score est proche de la moyenne internationale ; en sciences, le score est sensiblement en dessous de la moyenne.

L'analyse se focalisera sur les résultats en lecture, car la lecture constituait le domaine majeur du PISA. Au départ de l'ensemble du test de lecture, six niveaux de compétences ont été établis. Comment se répartissent les élèves de la Communauté française de Belgique sur ces six niveaux ?

- Un peu moins de 30 % des élèves de 15 ans possèdent des compétences de haut niveau. C'est un tout petit peu moins que la moyenne des pays de l'Ocdé (31 %), mais ce n'est pas négligeable. Ces jeunes sont capables de comprendre et d'interpréter dans le détail ou avec finesse des textes ou documents complexes, ou encore de porter à leur égard un jugement critique bien argumenté.
- Quarante-quatre pour-cent des jeunes ont des compétences intermédiaires, que l'on peut juger globalement satisfaisantes à l'aune des standards en Communauté française de Belgique. C'est sensiblement moins que dans la moyenne des pays de l'Ocdé (44 % en Communauté française de Belgique, 50 % pour la moyenne Ocdé)
- Enfin, 28 % des jeunes ont des compétences en lecture faibles ou très faibles. Ils ne sont capables d'accomplir que les tâches les plus simples, par exemple repérer une information

dans un document court et sans difficulté particulière. Cette proportion d'élèves très faibles est beaucoup plus importante (28 %) que dans la moyenne des pays de l'Ocdé (18 %).

Ce qui frappe en Communauté française de Belgique, c'est l'ampleur de la dispersion des résultats. La Communauté française de Belgique est, avec l'Allemagne, le système éducatif où l'hétérogénéité des performances est la plus accentuée et où coexistent ainsi un groupe assez nombreux d'élèves très compétents et un groupe important d'élèves de 15 ans aux compétences très faibles.

Les élèves en grande difficulté, comme on peut s'y attendre, présentent des profils particuliers. Ainsi, si l'on examine les résultats des groupes d'élèves en fonction de leur parcours scolaire, on constate que les élèves en retard scolaire d'un an (ils sont 34 % dans l'échantillon PISA) et a fortiori ceux en retard de 2 ou 3 ans (9 %), de même que les élèves de l'enseignement professionnel et du 1^{er} degré, ont des résultats dramatiquement faibles. De considérables différences de performances sont également observées en fonction de l'établissement fréquenté.

La présence d'un nombre massif d'élèves en retard scolaire constitue à n'en point douter un facteur de poids qui tire vers le bas la moyenne de la Communauté. Pour donner une mesure de l'ampleur des écarts, le score en lecture des élèves à l'heure est exactement à la hauteur du score moyen de la Flandre (c'est-à-dire près de la tête du classement) ; en revanche, le score des élèves de 3^e (en retard d'un an) est inférieur à celui du Mexique, classé avant-dernier. Les écarts entre groupes d'élèves à l'intérieur de la Communauté française sont de loin supérieurs aux écarts constatés entre pays. Ainsi, l'écart entre la Communauté française et la France sur l'échelle de scores standardisés (moyenne = 500, écart type = 100) est de 29 points, celui avec la Flandre, de 56 points ; l'écart entre les élèves à l'heure et les élèves en retard d'un an en Communauté française est quant à lui de 120 points.

Le fait qu'une même tendance de fond – disparités de performances importantes et influence marquée du parcours scolaire - s'observe dans les trois domaines évalués dans PISA tend à orienter une partie importante de l'explication vers la structure du système éducatif (redoublement, filières, disparités entre écoles) qui, à l'évidence, n'œuvre pas en faveur d'une réduction de l'hétérogénéité des performances.

D'autres analyses montrent qu'il existe aussi dans les trois domaines d'importantes différences de performances :

- en fonction de l'origine ethnique de l'élève (élèves d'origine belge ou étrangère) et de la langue habituellement parlée à la maison ;
- en fonction du niveau d'éducation de la mère ;
- en fonction de la profession exercée par les parents.

Au travers de ces quelques analyses, une caractéristique de notre système éducatif se dégage : les catégories d'élèves « vulnérables » ou « à risques », compte tenu de leurs caractéristiques socio-démographiques ou d'environnement familial (statut socio-professionnel des parents, niveau d'éducation de la mère, jeunes immigrés...) encourraient un risque plus élevé que dans la majorité des autres systèmes éducatifs de figurer parmi les élèves les plus faibles. Une des faiblesses caractéristiques de notre système serait **son impuissance à enrayer les risques d'échec auxquels sont exposés les élèves les plus vulnérables ou, en d'autres termes, à compenser les inégalités sociales de départ.**

Les pays où l'incidence de l'origine sociale sur les performances en lecture se marque de la façon la plus forte – la Communauté française, la Suisse, l'Allemagne, le Luxembourg et la Communauté flamande – ont en commun une structure du système éducatif qui contribue à homogénéiser les groupes d'élèves en fonction de leurs aptitudes par différents dispositifs (redoublement, orientation précoce vers des filières, libre choix de l'école, classes de niveau...). En partie délibérée, en partie résultant des jeux des acteurs sur le marché scolaire, cette homogénéisation en fonction de l'aptitude est aussi, en grande partie, une homogénéisation à caractère social et un vecteur assez manifeste d'inéquité. Les pays qui, par une démarche volontariste telle que l'instauration d'une véritable promotion automatique, l'imposition d'un tronc commun jusqu'à 15 ans ou l'imposition d'une carte scolaire, maintiennent plus d'hétérogénéité dans les groupes d'élèves (par exemple l'Espagne ou la France) réussissent à éviter, mieux que ne le fait la Communauté française, que ne se creuse le fossé entre les élèves d'origine sociale plus favorisée et moins favorisée.

FAIRE MENTIR LES PREDICTIONS EN 1RE CANDIDATURE : COMMENT ? AVEC QUEL RESULTAT ? L'OPERATION RESSAC (RESULTATS D'EPREUVES STANDARDISEES AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE EN CANDIS)¹

Dieudonné LECLERCQ, Chantal DUPONT, P. DETROZ et J.L. GILLES
Service de Technologie de l'Éducation
ULg

La présente étude fait partie d'un projet plus vaste intitulé MOHICAN (MONitoring HIstorique des CANDidatures) où 4000 étudiants entrant dans 8 des 9 universités de la CF Belgique ont été testés, entre le 4 et le 8 octobre 1999, sur 10 matières (Vocabulaire, Syntaxe, Compréhension de texte, Compréhension de graphiques et cartes, Math, Phys, Chim, Bio, Art et Histoire-économie-actualité).

Cette étude a été menée par le Groupe de travail "Réussite en candi" du CIUF, groupe présidé par D. Leclercq. Le SMART de l'ULg (dir : JL Gilles) a été l'instrument de cette gigantesque opération par laquelle les 4000 étudiants ont reçu, dès octobre 1999, une enveloppe scellée, à leur nom, avec une feuille de résultats par test, donc très diagnostique). En novembre 1999, les sections ont reçu leurs résultats propres (ex : les moyennes -sans noms, évidemment- à chaque question des x étudiants de leur section). Les tests et les résultats nationaux sont décrits sur le site du CIUF ([http://www.ciuf.be/Les commissions/ Groupe de travail Réussite/MOHICAN](http://www.ciuf.be/Les%20commissions/Groupe%20de%20travail%20Réussite/MOHICAN)).

La première semaine d'octobre 1999, les 250 étudiants de 1° candi FAPSE-ULg ont été testés par 6 check-up MOHICAN, 4 d'entre eux pouvant être considérés comme des épreuves de COMPREHENSION :

- (1) Vocabulaire, (2) Syntaxe, (3) Compréhension de textes, (4) Compréhension de cartes, tableaux, etc.

En janvier 2000, après les partiels, 4 professeurs (C,M, B, L) ont scindé la note (officielle) obtenue à leur partiel en deux composantes (officieuse et à seules fins formatives) :

- (1) une note (ou score) de **CONNAISSANCE** (de mémoire)
- (2) une note (ou score) d'**UTILISATION** des connaissances (ou **COMPREHENSION**)

En mai 2000, au tout début de la bloque, tous les étudiants ont reçu en enveloppe confidentielle leur "radiographie Z" où étaient représentées graphiquement par des barres horizontales les positions Z (par rapport à leur classe) de leurs 12 scores :

8 en Utilisation : les scores à **4** épreuves Compréhension MOHICAN et **4** scores en Utilisation aux interrogations dispensatoires (partiels de janvier) des cours des professeurs A, B, C et D²

4 en **CONNAISSANCE** de MEMOIRE aux cours de A, B, C et D.

¹ Les quatre enseignants de première année qui ont permis cette expérience sont les professeurs Brédart, Crahay, Mormont et Leclercq.

² Les noms exacts des professeurs donc des cours ont été volontairement "brouillés".

En juin 2000, après les examens, un questionnaire d'avis leur demandait, entre autres, si ces renseignements avaient été utiles et avaient influencé leur manière d'étudier.

A cette question de l'influence des renseignements, les réponses peuvent être classées en deux catégories :

-**SANS effet déclaré**, c-à-d inutilisables, ambigus, etc. ou "cela ne m'a rien appris", ou "pas de réponse" ou "Cela ne m'a PAS influencé(e)" ou "j'ai décidé de mémoriser plus" , mais SANS décision de viser la COMPREHENSION, la PROFONDEUR

-**AVEC** décision de donner plus d'importance à la compréhension, d'étudier en profondeur, de ne plus mémoriser sans comprendre

En juin et septembre 2000 aux délibérations, les scores aux divers examens et les résultats de délibérations ont été engrangés. Les données statistiques ne portent pour chacun des 4 cours, que sur les étudiants qui **A LA FOIS** y avaient échoué au partiel de janvier 2000 (mais l'avaient tenté, et pour lesquels on dispose d'une note) , ont une note pour juin ou septembre 2000, ont reçu le feedback de mai 2000, ont rentré leur questionnaire d'avis de fin juin 2000, ont donné au questionnaire d'avis de fin juin 2000 une réponse que l'on peut classer SANS AMBIGUITE dans l'une des catégories SANS et AVEC ci-dessous.

Voici le tableau récapitulatif de ces résultats :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	-10	11	12
	N sans	N avec	Total	R sans	R avec	R Total	%R sans	%R avec	Diff	r sans	r avec
Total	99	105	204	28	45	73	28%	43%	15%	0,48	0,285
Prof A	28	34	62	9	19	28	32%	56%	24%	0,44	-0,21
Prof B	23	27	50	2	6	8	9%	22%	14%	0,32	0,53
Prof C	33	31	64	16	17	33	48%	55%	6%	0,5	0,49
Prof D	15	13	28	1	3	4	7%	23%	16%	0,64	0,33

Les colonnes contiennent :

La 2 : les nombres d'étudiants ayant échoué le partiel de janvier de ce cours, qui ont reçu les "radiographies Z" mais les ont interprété SANS prendre la décision d'étudier en PROFONDEUR

La 3 : les nombres d'étudiants dans le même cas mais AVEC cette décision.

La 4 : la somme des deux

La 5 : le nombre de **réussites SANS (exprimé en % en colonne 8)**

La 6 : le nombre de **réussites AVEC (en % en colonne 9)**

La 7 : le total des réussites

La 10 : les différences de pourcentage de réussite entre AVEC et SANS.

Les 11 et 12 : les corrélations entre la note en janvier et celle en juin-Septembre 2000.

Interprétations

1. Sur ces 204 examens partiels ratés en janvier 2000, 73 se sont soldés par une réussite en juin-septembre 2000, soit 35%, mais avec 28% chez les SANS et 43% chez les AVEC, soit 15% de différence, et la **différence va dans le même sens pour chacun des 4 cours**.
2. Dans 2 des 4 cours , la décision d'étudier en profondeur est caractérisée par une plus faible corrélation entre janvier et juin-septembre , c-à-d le poids du passé, de la note du partiel (voir colonnes 11 et 12).

Que les étudiants reçoivent un feedback serait donc une condition nécessaire mais non suffisante pour que se produise la décision d'étudier en profondeur. Encore faut-il

1. **que ce feedback soit suffisamment "diagnostique" pour déclencher une prise de conscience (la distinction entre CONNAISSANCE - de mémoire- et UTILISATION ou COMPREHENSION semble un minimum suffisant pour produire un effet chez certains)**
2. **que l'étudiant interprète ce feedback de façon à prendre une décision de modification de ses méthodes de travail vers l'étude en profondeur. Nous pourrions l'y aider (avec l'aide de Guidance-Etude par ex).**

Réserves

1. L'analyse a porté sur 204 couples de notes ("prétest" en janvier et "post-test" en juin ou septembre), mais certains de ces examens concernent un même étudiant. Ces 204 examens ont été produits par 88 étudiants. On pourrait craindre que les observations sur les examens de chacun des 4 professeurs le soient sur un ensemble d'étudiants identiques. Il n'en est rien.
2. Il s'agit, en juin 2000, de **déclarations**. On pourrait craindre que le lien soit dû à une tendance à répondre (par désirabilité sociale ?) plus prononcée chez les "AVEC" que chez les "SANS". Il n'en est rien.
3. **Le succès des deux groupes à l'ensemble de l'année** est-il comparable ?
Oui globalement (les deux sessions confondues), ainsi que pour les abandons, mais pas dans la répartition des réussites entre les deux sessions. :

Prospective

Si cette procédure était appliquée à tous les partiels, si les étudiants étaient reçus un par un par Guidance Etude, par extrapolation, on peut estimer entre 30 et 40 étudiants le nombre de ceux pour qui l'année se solderait par une réussite et non un échec, ce qui ajouterait 10% de réussite à cette 1° candi. Il ne s'agit encore là que d'une hypothèse qu'il faut envisager avec les réserves appropriées ; les résultats ci-dessus, devraient nous encourager à aller de l'avant dans cette direction, en gardant toujours le souci de la vérification.

Born (1997) explicite la notion de **résilience**, comme la capacité de surmonter le sort adverse (ou plutôt de faire mentir une prédiction défavorable). Ce concept utilisé dans le domaine médical et celui de la délinquance nous paraît s'appliquer à la réussite d'étudiants dont les scores de départ donnent un mauvais pronostic...et qui le démentent.

Démentir la prédiction avec aide, cela ne s'appellerait peut-être pas résilience, mais le phénomène est à promouvoir, comme l'avait déjà démontré E. Boxus (1971, cité par Debry et al., 1998) dans l'opération PREDIC entre l'école maternelle et l'école primaire : on peut faire mentir les

prédictions. Pour cela, il faut alerter les acteurs de ce qui va arriver le plus probablement "si on ne change rien" (ce qui est contraire aux conclusions que l'on tire généralement de la lecture de Rosenthal et Jacobson, 1971). Les enseignants et l'apprenant se trouvent dans la situation d'un médecin qui, s'il n'intervenait pas, trouverait des corrélations quasi parfaites entre le fait d'être infecté et le fait de décéder. Mais voilà, les médecins interviennent, détruisant les belles corrélations !

Références

Born M., Chevalier, V. & Humblet I, (1997) Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders, *Journal of Adolescence*, 20, 679-694

Debry M, Leclercq D. et Boxus E., (1998) Les défis de la pédagogie universitaire, in Leclercq (Dir), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Mardaga, 55-80.

Rosenthal R. et Jacobson L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris : Casterman

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

d.leclercq@ulg.ac.be

L'ENTREE DANS L'ECRIT, LE ROLE DE L'ECOLE MATERNELLE

Christine CAFFIEAUX
Service des Sciences de l'Education
ULB

La problématique

Cette recherche a pour objet l'école maternelle belge et, plus particulièrement, son rôle dans le développement d'une compétence bien particulière : l'entrée de l'enfant dans l'écrit. En nous interrogeant sur ce rôle, nous abordons deux problématiques.

La première concerne les éventuels mécanismes à l'origine de la réduction ou du renforcement des inégalités culturelles de réussite scolaire. En effet, malgré les essais de démocratisation de l'enseignement, les enfants de milieu socio-économique défavorisé réussissent proportionnellement moins bien que les enfants de milieu socio-économique plus favorisé (Cèbe et Paour, 1996; Crahay M., 1996). Fijalkow (1996) parle d'une prise de conscience sociologique de l'échec double : non seulement les enfants qui échouent en début de scolarité sont très nombreux mais aussi ils se recrutent principalement dans les milieux sociaux défavorisés. Il n'est pourtant pas question d'en rester à ce fatalisme sociologique.

La deuxième problématique de cette étude pose la question de la nature des modèles éducatifs et pédagogiques sous-jacents aux pratiques quotidiennes à l'école maternelle belge ainsi que la manière dont les enseignants se les approprient dans leurs pratiques de classe.

Cette deuxième problématique s'articule directement avec la première. Si l'on considère le degré de maîtrise de compétences associées à l'entrée dans l'écrit par les enfants d'âge préscolaire, nous pouvons légitimement penser qu'il évolue durant les années d'école maternelle. Nous pouvons faire l'hypothèse, que nous tenterons de confirmer, d'un lien entre ce degré de maîtrise en fin de maternelle et la réussite en primaire.

Mais c'est dans l'analyse des variables susceptibles d'influer négativement ou positivement sur l'évolution de ce degré de maîtrise que se situe le véritable enjeu de la problématique :

Evolue-t-il durant les années d'écoles maternelles de manière égale en fonction de l'origine sociale des enfants ?

Quel est le rôle joué par les pratiques de classe dans cette évolution ?

Peut-on mettre en évidence des pratiques de classes qui réduisent ou qui renforcent les éventuelles inégalités culturelles ?

Dans le cadre de cette étude, nous proposons, dans un premier temps, d'opérationnaliser le concept " d'entrée dans l'écrit " en nous référant à divers modèles théoriques.

Opérationnalisation du concept " d'entrée dans l'écrit "

Bernard Lahire (1993) développe l'idée selon laquelle dans les sociétés où l'écrit a fait son apparition, la manière de voir le monde s'est modifiée.

En effet, les règles morales, juridiques et techniques qui régissent les actions sont explicitées et

susceptibles d'être l'objet d'une discussion. Dans les sociétés orales, les règles d'actions sont implicites. Cependant, d'après Lahire, même dans les sociétés d'écriture, les individus se distinguent par la fréquentation plus ou moins prolongée des formes sociales scripturales. En effet, il s'agit de ne pas réduire l'oral à " ce qui est dit " et l'écrit à " ce qui est inscrit ". Lahire insiste sur le fait que " des choses dites peuvent très bien être des produits de formes sociales scripturales dans les objets qu'elles construisent, les modes de raisonnements qu'elles mettent en œuvre, le type d'énonciation qu'elles impliquent..."¹. Les choses dites qui sont le produit de formes sociales scripturales sont des paroles détachées de l'action et n'ont aucune fonction immédiate.

Au niveau de l'école, " il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture... " ². Lahire montre, à travers l'analyse de productions scolaires et d'observations faites en classe, que les enfants de classes populaires ne parviennent pas toujours à maîtriser des formes de relations sociales scripturales et, par conséquent, le type de rapport au langage et au monde correspondant.

Les difficultés induites par un degré trop faible de maîtrise peuvent se ramener à deux principales :

- Difficulté à considérer le langage comme objet d'étude et non pas comme quelque chose de dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve toute sa fonction et son sens. A travers cette idée, nous retrouvons donc la capacité à traiter le langage comme un objet autonome étudiable d'un point de vue strictement phonologique. Il s'agit de la disposition réflexive-phonologique à l'égard du langage.

- Difficulté à se détacher de la situation d'énonciation.

Il s'agit de la capacité à être moins dépendant du contexte situationnel immédiat dans l'usage et la compréhension du langage. Le langage doit être dissociable de la situation réelle ou imaginaire qu'il permet de raconter.

Cette aptitude s'opérationnalise en une double compétence : donner du sens à un monologue et produire du sens indépendamment du contexte d'énonciation.

En ce qui concerne le fait de donner du sens à un monologue, nous nous situons au niveau de la capacité à comprendre un énoncé sans dialogue, un monologue figé et à maîtriser les articulations propres à un texte de lecture.

En ce qui concerne la capacité à produire du sens indépendamment du contexte d'énonciation, nous nous situons au niveau de la capacité à « faire des phrases » c'est-à-dire en formulant explicitement ce qui dans des situations de communication situées se transmet par l'intermédiaire des gestes, des intonations, des mimiques, etc..

Les travaux de nombreux auteurs (Fijalkow, 1996, Downing, 1996, Bellefroid et Ferreiro, 1979, Bresson, 1970, Vygotsky, 1962) nous apportent des éléments nous permettant de mieux cerner et de mieux analyser ces difficultés.

¹ Lahire, B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, 1993, p.15.

² Lahire, B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, 1993, p.37.

Mise à l'épreuve d'une double hypothèse

Nous posons la double hypothèse suivante : il existe un lien entre le degré de maîtrise de compétences associées à l'entrée dans l'écrit par les enfants en fin de maternelle et la réussite scolaire en primaire ; ce degré de maîtrise évoluerait durant les années d'école maternelle mais de manière inégale en fonction de l'origine sociale des enfants et des pratiques de classe. L'enjeu de cette étude est donc la mise en évidence des mécanismes à l'origine du lien entre degré de maîtrise de compétences associées à l'entrée dans l'écrit avec l'origine sociale, d'une part et les pratiques de classe, d'autre part.

Bibliographie

- BRESSON, F., (1970), *Langage oral, langage écrit*, in *La dyslexie en question*, documents A.C.C.E.S., A.Colin, Paris.
- CEBE, S. ET PAOUR, J.L., (1996), Apprendre à apprendre à l'école maternelle, in Rayna S., Laevers F., Deleau M., *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques*, Nathan Pédagogie.
- CRAHAY, M., (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck.
- DOWNING, J., (1996), Clarté cognitive et conscience linguistique, in Fijalkow, J., (1996), *L'entrée dans l'écrit*, Presses Universitaires du Mirail.
- FIJALKOW, J., (1996a) , *L'entrée dans l'écrit : Présentation*, Presses Universitaires du Mirail.
- FIJALKOW, J., (1996b), Conscience linguistique et apprentissage de la lecture, in Fijalkow, J., (1996), *L'entrée dans l'écrit*, Presses Universitaires du Mirail.
- LAHIRE, B., (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon.

LA FORMATION DES CLASSES COMME ENJEU DE POLITIQUE EDUCATIVE

Vincent DUPRIEZ

**Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation
UCL**

Les modalités de regroupement des élèves lors de la formation, au sein d'une école, des classes d'une même année d'étude représentent une thématique largement illustrée dans la littérature scientifique. Dans des conditions de contrôle des variables où les chercheurs veillent à ce que les élèves soient mis dans des conditions d'enseignement à peu près identiques, il apparaît que le fait d'opter pour des classes homogènes ou hétérogènes n'affecte pas de manière significative la progression des élèves (Slavin, 1990). Mais quand la même recherche se fait à partir de bases de données correspondant à des situations non-expérimentales, il apparaît que la composition de la classe influence de manière significative les possibilités de progression des élèves. La conclusion la plus logique que l'on puisse tirer de ces recherches, c'est que, si la composition du groupe-classe n'affecte peut être pas en soi les possibilités d'apprentissage des élèves, au sein des écoles et des systèmes scolaires, d'autres éléments co-varient avec la composition des groupes-classes (enseignants désignés, curriculum réel, temps de travail, ...) et cette conjugaison de facteurs produit de la différence dans les conditions d'enseignement et les chances de progression des élèves.

Les recherches dans des contextes non-expérimentaux mettent généralement en évidence qu'au plus le niveau moyen de la classe est élevé, au plus la probabilité de progression des élèves est grande (Vandenberghe, 2000 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997). Un responsable scolaire soucieux d'objectifs d'équité – entendue comme le fait de ne pas accroître les différences initiales entre élèves faibles et forts – devrait dès lors, sur base de ces recherches veiller à créer des classes hétérogènes où se côtoient des élèves de différents niveaux.

Cette problématique est extrêmement mal documentée en Communauté française de Belgique et nous disposons de très peu d'éléments susceptibles d'informer sur les choix opérés par les chefs d'établissement, ni sur des observations associées à l'organisation de classes homogènes ou hétérogènes. Dans ce contexte, la recherche menée par le Girsef au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (à partir d'un échantillon de plus de cent écoles catholiques) apporte un éclairage original sur cette thématique.

La question de recherche est la suivante : dans quelle mesure l'organisation de classes homogènes ou hétérogènes affecte-t-elle la probabilité de réussite des élèves et l'occurrence de comportements problématiques de la part des élèves¹ (refus de travailler, indifférence aux contenus des cours, ...) ? L'absence de récolte systématique de données sociologiques et pédagogiques rend évidemment difficile la réponse à une telle question dans notre système scolaire et les indices sélectionnés dans notre étude correspondent davantage à des approximations qu'à de véritables indicateurs.

¹ La fréquence de ces comportements problématiques est appréhendée à travers les réponses des chefs d'établissement à une enquête par questionnaire.

L'indice associé au mode de formation des classes a été construit sur base de la variance entre toutes les classes de deuxième année quant à la proportion, au sein de chaque classe, d'élèves obtenant en fin d'année une attestation de réussite sans restriction (AOA). Au plus cet indicateur est élevé, au plus il révèle de grosses différences entre classes d'un même établissement. Et, comme cela apparaît dans le tableau 1, nous avons notamment constaté que cet indice d'écart entre classes n'est lié de manière statistiquement significative ni au retard scolaire moyen des élèves, ni à l'hétérogénéité des élèves, ni au pourcentage d'élèves dans l'enseignement de transition, ni au nombre d'élèves dans l'école : il apparaît comme un élément endogène caractérisant un mode de fonctionnement des établissements.

Tableau 1 : Hétérogénéité entre classes et caractéristiques du public de l'établissement²

	Hétérogénéité entre classes
Retard des élèves au 1 ^{er} degré	0,053
Hétérogénéité des élèves du 1 ^{er} degré ³	0,081
Pourcentage d'élèves dans l'enseignement de transition	- 0,161
Nombre d'élèves dans l'école	- 0,064

Par rapport à notre question de recherche, nous avons constaté, qu'à population équivalente (en termes de retard scolaire moyen des élèves), au plus cet écart entre classes est élevé, au moins il y a de réussite dans l'école (taux d'AOA) et au plus il y a de comportements problématiques des élèves au sein des classes. Nous présentons dans le tableau 2 une partie de ces résultats. Par analyse de régression multiple, nous tentons d'évaluer dans quelle mesure l'occurrence de comportements problématiques au sein des classes est affectée par une série d'indicateurs relatifs au rôle de la direction, aux rapports entre enseignants, au retard scolaire des élèves et à l'indice d'hétérogénéité entre classes. Il apparaît que l'hétérogénéité entre classes affecte la variable dépendante de manière presque aussi forte que le retard scolaire des élèves. Dans l'autre sens, il apparaît que la collégialité au sein des écoles (mesurée ici à partir de la propension des établissements à impliquer collectivement les enseignants dans la prise de décision) est associée de manière significative à une diminution des problèmes au sein des classes.

² Le lien entre les variables est calculé à travers un coefficient de corrélation de Pearson. Aucun coefficient n'est significatif au seuil de .05.

³ Cet indice d'hétérogénéité des élèves correspond à l'écart-type (de chaque école) associé à la variable « retard des élèves au premier degré ». Au plus il est élevé, au plus il révèle une importante dispersion entre élèves du même établissement par rapport à cette variable.

Tableau 2 : Facteurs associés aux décisions de réussite et à l'occurrence de problèmes au sein des classes : valeur des coefficients de régression standardisés

	% d'AOA	Problèmes en classe
Temps consacré par le directeur à l'animation pédagogique	0.07	0.14
Temps consacré par le directeur à l'administration pédagogique	0.12	0.04
Collégialité	0.17*	- 0.30**
Echanges entre enseignants	0.03	0.01
Facteur Cohésion	- 0.07	0.03
Facteur Coopération professionnelle	- 0.11	0.08
Hétérogénéité entre classes	- 0.23**	0.32**
Retard scolaire des élèves au 1 ^{er} degré	- 0.70**	0.36**
R² ajusté	0.60	0.23

* : significatif à 0.05 / ** : significatif à 0.01

Ces résultats attirent une fois de plus l'attention sur l'enjeu que représente la formation des classes au sein des établissements et requièrent à la fois un approfondissement du travail de recherche sur la thématique et une mise en évidence de cet enjeu dans les politiques éducatives et les projets d'établissement.

Références

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les Cahiers De L'Iredu*, (n° 59).

Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, (n° 3), 471-499.

Vandenberghe, V. (2000). Science and math achievement across oecd countries. Do peer effects matter and how ?

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

vincent.dupriez@psp.ucl.ac.be

L'ORIENTATION VERS UNE FILIERE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : CHOIX PERSONNEL ET DETERMINISME SOCIOCULTUREL

Alexia FORGET
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

En conformité avec les articles 21 et 23 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et secondaire, le Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial a souhaité que tous les élèves de 2^e année commune et de 3^e année complémentaire de l'enseignement organisé par la Communauté française reçoivent une information concrète sur les filières technique et professionnelle et sur les métiers associés.

En réponse à ce souhait, des journées de sensibilisation ont été organisées dans des établissements organisant les filières technique et professionnelle. Parallèlement à cette opération, le Ministre Hazette a commandité une étude au Service de Pédagogie Expérimentale, dont nous présentons ici une partie des résultats.

Cette recherche a consisté en un recueil d'informations relatives à ces journées, via des questionnaires d'enquête. Les résultats que nous développons portent sur les questionnaires administrés aux élèves, et plus précisément sur les données offrant des indications concernant les deux questions suivantes :

- le choix d'une ou l'autre filière varie-t-il en fonction du milieu socioculturel de l'élève ?
- quelles raisons motivent le choix des élèves pour l'une ou l'autre filière ?

L'enquête menée avait pour cible tous les élèves de 2^e année commune et de 3^e année complémentaire inscrits dans des établissements de l'enseignement secondaire organisé par la Communauté française, soit 14.331 élèves au total. En retour, nous avons reçu 6.017 questionnaires sur base desquels se sont fondées nos analyses.

Résultats

Nous présentons ici une partie des résultats relatifs au choix d'orientation des élèves et aux motivations qui sous-tendent ce choix.

a) Distribution des élèves selon leur choix d'orientation

Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves dans quelle filière ils désiraient s'orienter l'année suivante ; le tableau suivant reprend la distribution des réponses.

	Choix des élèves (juin 2001)
Général	57.20%
Technique	18.58%
Professionnel	4.85%
Autre (ex : Cefa)	1.55%
<i>Je ne sais pas</i>	7.40%
<i>Abstentions</i>	10.42%

Ainsi, à l'aube du 2^e degré de l'enseignement secondaire, la majorité des élèves interrogés (plus de 80%) expriment leur choix d'orientation. Plus de la moitié des élèves souhaitent poursuivre leurs études dans l'enseignement général (57.20%). Près d'un cinquième de notre échantillon compte plutôt se diriger vers la filière technique (18.58%). Enfin, quelques uns envisagent la filière professionnelle (4.85%) ou d'autres, comme le Cefa (1.55%). Les élèves qui ne se dirigent pas vers l'enseignement général choisissent donc massivement l'enseignement technique. A l'inverse, l'enseignement professionnel et les formations en alternance ne semblent pas être, au vu de ces données, des filières plébiscitées par les élèves.

On peut cependant penser qu'un nombre bien plus important d'élèves se dirigera effectivement vers l'enseignement professionnel. En effet, les données officielles 2000-2001¹ indiquent que 20% des élèves de l'enseignement organisé par la Communauté française fréquentent l'enseignement professionnel en 3^e année. Comme les taux officiels de fréquentation des filières générale et technique (62% pour le général et 18% pour le technique) sont quasi identiques aux intentions de notre population (57.20% pour le général et 18.58% pour le technique), on peut imaginer que parmi les 17.82% d'élèves incertains (*Abstentions*; *Je ne sais pas*) bon nombre s'orienteront en réalité vers l'enseignement professionnel. Cette hypothèse amène à s'interroger sur l'indécision qui semble caractériser les futurs élèves de l'enseignement professionnel : un tel choix d'orientation est-il difficile à poser ? Délicat à assumer socialement ? Moins spontané ?

b) Choisir une filière... oui, mais pourquoi ?

Afin de savoir ce qui motive les élèves à choisir une filière plutôt qu'une autre, nous leur avons demandé de se positionner par rapport à six propositions, présentées dans les deux tableaux suivants. Le premier reprend, par ordre décroissant, les raisons évoquées par les élèves désireux de poursuivre leurs études dans l'enseignement général. Le second concerne les élèves qui désirent s'orienter vers les filières technique ou professionnelle².

¹ Statistiques officielles du Ministère de la Communauté française (2000-2001).

² Les élèves avaient le loisir de cocher plusieurs items. Le pourcentage de réponses obtenu pour l'ensemble des propositions peut donc dépasser 100%.

Pourquoi aimerais-tu continuer tes études dans ce type d'enseignement ?

	Général
1) <i>Pour me préparer à des études supérieures</i>	84.34%
2) Parce que mes parents me le conseillent	43.20%
3) Parce que je veux rester dans la même école	34.43%
4) Pour me préparer directement à un métier	23.07%
5) Pour rester avec mes copains	22.11%
6) Parce que mes professeurs me le conseillent	22.05%

Pourquoi aimerais-tu continuer tes études dans ce type d'enseignement ?

	Tech.	Prof.
1) <i>Pour me préparer directement à un métier</i>	73.08%	81.16%
2) Pour me préparer à des études supérieures	30.23%	22.60%
3) Parce que mes parents me le conseillent	23.70%	19.86%
4) Parce que je veux rester dans la même école	18.52%	17.81%
5) Parce que mes professeurs me le conseillent	16.91%	14.38%
6) Pour rester avec mes copains	11.99%	13.36%

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que pour chacune des orientations proposées, la justification qui arrive en première position est conforme à la réalité : on choisit l'enseignement général principalement *pour se préparer à des études supérieures* (84.34%) et l'enseignement technique ou professionnel *pour se préparer directement à un métier* (73.08% et 81.16%). Les élèves semblent donc conscients de la visée – à long terme – qui motive leur choix. En outre, pour chaque type d'enseignement, la première proposition du classement dépasse toujours de loin, en termes de pourcentages, celles qui lui succèdent.

Remarquons également que les raisons qui poussent les élèves à choisir l'enseignement technique ou l'enseignement professionnel apparaissent non seulement dans un ordre exactement identique mais aussi dans des proportions fortement semblables.

Par ailleurs, la proposition *parce que mes professeurs me le conseillent* figure toujours parmi les deux dernières positions du classement, et ce, quelle que soit l'orientation choisie. En outre, l'influence de l'enseignant sur le choix d'orientation diminue à mesure que les élèves s'éloignent de la filière générale, au même titre que celle des parents.

c) Distribution des élèves dans les filières selon le niveau socioculturel³

Ces données confirment les constats sociologiques bien connus du monde de l'éducation.

³ Différents indicateurs permettent d'approcher le niveau socioculturel de la famille de l'élève. Dans le cadre de cette enquête, nous avons opté pour le *nombre de livres possédés à la maison* : à la fois peu coûteuse et peu intrusive, cette question a de surcroît révélé son efficacité dans des études internationales (ex : IEA Reading Literacy, 1991 ; Enquête PISA de l'OCDE, 2000).

Niveau socioculturel

	BAS	MOYEN	ELEVE	Total	
Général	13.82	41.79	44.39	100%	⇒⇒⇒
Technique	25.83	42.26	31.91	100%	⇒⇒⇒
Professionnel	31.52	47.46	21.01	100%	⇒⇒⇒
Autre (ex : Cefa)	31.40	33.72	34.88	100%	⇒⇒⇒
<i>Je ne sais pas</i>	21.72	40.57	37.71	100%	⇒⇒⇒

En effet, une majorité des élèves désireux de poursuivre dans l'enseignement général, sont issus d'un milieu socioculturel favorisé ou moyen. Ceux qui optent pour l'enseignement technique sont, quant à eux, principalement issus d'un milieu moyen ou, dans une moindre proportion, élevé. Enfin, les élèves désireux de s'orienter vers l'enseignement professionnel tendent à provenir d'un milieu moyen, voire bas.

Si la tendance révélée par notre étude paraît nette, une étude longitudinale serait cependant utile à la confirmation – ou non – de ces tendances et à la compréhension profonde des mécanismes qui les sous-tendent.

L'ÉQUITÉ DANS LE PROCESSUS D'HARMONISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN EUROPE

Lamia MECHBAL
Centre de Sociologie de L'Education
ULB

Aborder l'égalité et l'équité dans le champ de l'éducation n'est pas chose aisée. Au-delà des questions de définitions¹, l'équité est souvent comprise comme un moyen de résoudre les diverses formes d'inégalités (sociales, culturelles, économiques, etc.) qui surgissent tant dans l'enseignement supérieur que dans le secondaire ou le primaire. Elle pose également la question de la prise en charge des problèmes scolaires et l'insertion des élèves d'origine immigrée².

Aujourd'hui, s'interroger sur les modalités de l'équité dans l'enseignement secondaire et supérieur renvoie directement aux fonctions et aux rôles assignés par le monde politique à l'éducation. Et ce d'autant plus que les inégalités existantes dans l'éducation renvoient en grande partie à celles existantes dans la Société³. Cependant, nous pouvons affirmer que le principe d'équité n'a plus la même signification dès que nous l'envisageons au niveau de l'enseignement supérieur européen⁴.

De fait, les mécanismes d'équité ou de discrimination positive mises en place en Angleterre, en France ou en Belgique depuis les années quatre-vingt, à travers notamment le développement des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) ou des *Educational Priority Areas*⁵, ont été pensés dans une perspective de compensation des inégalités⁶. Alors que la création d'un espace universitaire européen, suite logique des Déclarations de la Sorbonne et de Bologne, traite des questions relatives à l'équité par rapport à d'autres enjeux, liés essentiellement à la problématique de la qualité de l'enseignement supérieur européen. Certains établissements soulignent, à juste titre, l'inexistence d'un système d'évaluation européen permettant une **comparaison qualitative** dans l'enseignement supérieur. Bien sûr, il existe un système de transfert de crédit, l'*European Credit Transfer System*, développé par la Commission européenne afin d'établir des procédés communs garantissant la reconnaissance académique des diplômes à l'étranger. Mais ce système est essentiellement basé sur un principe de confiance et de reconnaissance mutuelle entre les institutions

¹ Conseil d'Etat, Rapport public 1996, *Sur le principe d'égalité*, Paris, La documentation française, Etudes et documents, n°48, 1997.

² VAN HAECHT, A., *L'école des inégalités, essai sur les politiques publiques d'éducation*, Coll. Libre choix, n°14, Edition Talus d'approche, Mons, 2001, p. 61.

³ DUBET, Fr., "L'école et l'exclusion" in *Education et Sociétés, Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, n°5, 2000/1, pp. 43-57.

⁴ Toutefois, il arrive qu'au niveau de l'enseignement supérieur, des tentatives de discrimination positives aient tout de même lieu. C'est le cas notamment de l'IEP Sciences Po, à Paris, qui a ouvert ses portes à un petit nombre d'étudiants issus de milieux sociaux, culturels et économiques défavorisés, et en particulier de ZEP [Sciences Po, Communiqué de synthèse, Convention ZEP l'excellence dans la diversité, Direction de la Communication, Février 2001, www.sciences-po.fr].

⁵ VAN HAECHT, A., op. cit. p. 58.

⁶ DEROUET, J.-L., "la sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique, in *Education et Sociétés, Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, n°5, 2000/1, pp. 9-24.

d'enseignement supérieur. Il ne permet pas encore d'évaluer qualitativement les matières étudiées dans les diverses institutions.

Le principe d'équité prôné par les ministres européens de l'éducation⁷ acquiert une toute nouvelle signification dans le contexte de l'harmonisation de l'enseignement supérieur. Il ne s'agit plus de *donner plus à ceux qui ont moins* mais d'atténuer les différences structurelles existantes entre les différents systèmes éducatifs européens. Ceci, afin de faciliter et d'encourager la mobilité des étudiants et, à terme, également celle des travailleurs. Cette préoccupation est un objectif fondamental des politiques européennes actuelles d'éducation, dans la mesure où elle est étroitement liée au développement de la société de l'information et de la connaissance. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les modalités de la mobilité européenne des étudiants. Cette dernière se réalise, selon nous, davantage de manière horizontale que verticale, impliquant peu de mobilité entre les diverses structures éducatives européennes existantes⁸. En outre, l'harmonisation des systèmes éducatifs européens risque d'enlever son sens et son objectif à la mobilité : pour quelles raisons participer à la mobilité si l'enseignement supérieur dans un pays de l'UE est équivalent à l'enseignement supérieur d'un autre ? En outre, certains établissements réputés risquent d'être pris d'assaut, au risque d'imposer un *numerus clausus* très sélectif à la mobilité de tous les étudiants européens.

La question de l'équité dans l'enseignement supérieur revêt donc une nouvelle dimension puisqu'elle est étroitement corrélée avec les questions de l'évaluation de la qualité de l'éducation. Elle est tiraillée entre deux pôles : le pôle de l'efficacité et le pôle de la diversité culturelle. Cette dernière est devenue la mauvaise conscience de l'UE en matière d'éducation.

En résumé, le principe d'équité, tel qu'il est prôné par les ministres européens de l'éducation, doit permettre la comparaison des diverses qualifications européennes sur d'autres critères que les systèmes formels traditionnels (cf. ECTS). Mais cette volonté affichée de transparence se heurte souvent à la logique compétitive dans laquelle sont insérés les établissements d'enseignement supérieur. Pour rester attractifs, les centres universitaires européens doivent se démarquer de leurs congénères d'un point de vue qualitatif. La réputation, la tradition et l'histoire d'un établissement jouent un rôle considérable dans la course au recrutement des étudiants. Parallèlement, face à une massification de plus en plus importante dans l'enseignement supérieur, certains établissements tentent de préserver leurs particularités, entrant dès lors en contradiction avec les volontés politiques nationales d'harmonisation européenne.

Dès lors, l'équité au niveau de l'enseignement supérieur européen ne doit plus être entendue comme un moyen de combler des inégalités sociales ou culturelles. Elle doit plutôt être comprise comme un outil participant à la formalisation des critères d'évaluation de la qualité. Reste que les ministres européens de l'éducation n'ont pas encore pu définir ces critères d'évaluation.

⁷ Communiqué des la conférence des ministres de l'enseignement supérieur, Prague, *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Prague, 2001.

⁸ Il est à déplorer qu'aucune enquête approfondie n'ait vu le jour sur les origines sociales, culturelles et économiques des étudiants et/ou des enseignants bénéficiant d'une bourse de mobilité. Ceci bien que les programmes ERASMUS-SOCRATES existent depuis 1987.

Bibliographie

Communiqué de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur, Prague, *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Prague, 2001.

Conseil d'Etat de France, Rapport public 1996, *Sur le principe d'égalité*, Paris, La documentation française, Etudes et documents, n°48, 1997.

DEROUET, J.-L., " la sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnement et relance de la critique, in *Education et Sociétés, Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, n°5, 2000/1, pp. 9-24.

DUBET, Fr., " L'école et l'exclusion " in *Education et Sociétés, Les inégalités d'éducation : un classique revisité*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, n°5, 2000/1, pp. 43-57.

VAN HAECHT, A., *L'école des inégalités, essai sur les politiques publiques d'éducation*, Coll. Libre choix, n°14, Edition Talus d'approche, Mons, 2001.

L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET L'ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ♦

Philippe DE VILLE
Département Economie
UCL

Des disparités importantes existent dans la probabilité que les enfants ont d'atteindre un certain niveau d'éducation formelle, déjà au niveau de l'enseignement primaire, encore plus au niveau du secondaire. Les différences dans l'attitude des parents face à l'éducation, dans les revenus et patrimoines des familles ou dans d'autres facteurs socio-économiques et culturelles ont été rendues responsables de la persistance de ces inégalités. Un facteur plus controversé est la dite "aptitude innée" ou encore les "talents" pour l'éducation. Enfin, le montant de ressources budgétaires reçues par l'enfant pour accomplir ses obligations scolaires peut aussi affecter les performances scolaires. Tous ces facteurs sont considérés comme *exogènes*, indépendant du comportement de l'enfant. Mais on peut également considérer que les performances scolaires de l'enfant sont aussi déterminées par sa *volonté* d'exercer un certain niveau d'*effort*. Un enfant, du moins à partir d'un certain âge, effectuerait des choix raisonnés, expression de son libre arbitre, donc de ses préférences, entre l'étude et l'ensemble des autres activités qui s'offrent à lui. Il y aurait donc des enfants fortement motivés, donc travailleurs, aimant l'étude et d'autres, au contraire, n'aimant pas étudier, donc paresseux, ces caractéristiques résultant de *choix volontaires*.

Que serait alors un système éducatif "équitable"? Un système juste est celui qui donnerait à chaque enfant les mêmes chances d'obtenir le diplôme d'enseignement permettant soit d'entrer sur le marché du travail soit d'accéder à un cycle de formation d'enseignement ultérieur. Ceci revient à reconnaître une formation secondaire réussie comme un "bien de base".

L'éthique de la responsabilité reconnaît l'importance pour des personnes "libres" de faire des choix volontaires et donc d'en assumer les conséquences en termes de récompenses ou de "pénalités". L'existence de différences significatives dans les préférences implique que l'égalité des résultats (tout le monde doit obtenir effectivement le même diplôme) ne peut plus coïncider avec l'égalité des chances. Le premier principe de base de l'éthique de la responsabilité quant à la question de la "répartition juste" est que la société ne doit en aucune manière interférer dans la relation entre les *choix*, présumés libres et volontaires, des personnes et les conséquences pour elles de ces mêmes choix. L'éthique de la responsabilité reconnaît par ailleurs que les personnes doivent être compensées pour les facteurs sur lesquels elles ne peuvent exercer de contrôle, à savoir des handicaps ou encore des talents, facteurs qui néanmoins vont affecter les résultats de leurs actions. L'absence d'une telle compensation serait injuste pour ceux qui, en dépit d'un même effort, n'obtiendraient pas le même résultat à cause par exemple d'un handicap.

♦ Ce texte est basé sur une contribution qui a bénéficié du soutien de la convention de recherche ARC du GIRSEF 97-02/209 du Service général de l'Enseignement universitaire et de la Recherche scientifique du Ministère de la Communauté française. Je remercie le "National Center for the Study of Privatisation in Education" (NCSPE), Teacher's College, Columbia University pour l'aide qu'il m'a apportée. La version complète peut être obtenue de l'auteur.

Le *principe de compensation* requiert que non seulement les enfants dont l'environnement social et familial ne favorise pas l'étude mais aussi ceux dotés d'une "faible capacité innée pour l'étude" devraient faire l'objet de transferts compensatoires. Ces transferts réalisés et supposant une fois encore une compensation "parfaite", les performances scolaires d'un enfant ne devraient plus dépendre que de l'effort qu'il décide d'engager volontairement avec comme conséquence que tous les enfants prestant le même effort auront la même probabilité d'obtenir une performance scolaire donnée. Au principe de compensation se joint le *principe de récompense naturelle*. La règle d'allocation des ressources publiques entre enfants doit être telle que tous ceux qui sont dotés des mêmes talents ou handicaps de quelque nature que ce soit, doivent recevoir un même montant de la ressource publique. Avec pour conséquence que ceux ayant une même dotation en talents ou handicaps et qui décident d'allouer le même effort devraient obtenir la même performance scolaire. Le principe de récompense naturelle détermine une règle d'allocation entre enfants dotés de talents *identiques*. Le principe de compensation intervient pour la distribution des ressources entre enfants dotés de *différents* niveaux de talents ou handicaps.

Ces deux principes sont-ils compatibles entre eux? Les combiner conduit à adopter la "ségrégation en terme de capacité" par classes (classes de niveau) ou même par écoles, et allouer plus de ressources aux classes de niveau inférieur et moins à celles de niveau supérieur. Supposons toutefois qu'une population d'enfants se différenciant par niveau de capacité d'apprentissage liée à leur environnement socio-économique, soient ségrégués entre écoles (ou classes) en terme d'*effort*, les élèves studieux et travailleurs étant concentrés dans une école, les "peu motivés" dans une autre. Une telle politique pourra induire de meilleures performances scolaires pour les enfants peu motivés comparés à celles des enfants plus travailleurs, tous étant d'un même milieu socio-économique défavorable. Une politique de compensation peut donc violer le principe de récompense naturelle.

Une solution possible consiste à utiliser le fait que le processus d'apprentissage scolaire est un processus séquentiel. L'effort est déterminé par les facteurs exogènes jusqu'à un certain âge. Après celui-ci, l'importance des facteurs exogènes disparaît laissant seulement (ou principalement) l'effort déterminer les performances scolaires. Le principe de compensation s'applique en début de formation, celui de récompense naturelle en fin de formation, toutes les opportunités devant avoir été égalisées et toute compensation devenant ainsi inutile entretemps.

L'éthique de la responsabilité dans le contexte de l'éducation part de l'idée que l'effort "responsable", résultat d'un "choix" délibéré et conscient, expression des préférences, est l'un des déterminants clefs de la performance scolaire des enfants du moins à partir d'un certain âge. Mais, pour qu'un choix soit *l'authentique expression de la liberté et qu'il soulève le problème de la responsabilité*, une condition requise (parmi d'autres) est que les coûts et bénéfices de chaque alternative, en regard aux préférences, doivent être "suffisamment proches" qu'un choix réel soit possible. Les enfants ont des "préférences" mais elles ne s'expriment pas comme un choix *entre étudier et quelque chose d'autre*: on parlera de "structures psychiques profondes", ou, à limite de la contradiction, de "préférences absolues". Dans cette hypothèse, le principe de récompense naturelle n'a pas sa place *comme principe de justice*. L'incompatibilité entre les deux principes ne se posant plus, seul le principe de compensation importe.

Si les différences en intensité d'effort ne sont pas le fait de choix responsables, des ressources doivent aussi égaliser ces différences par application du principe de compensation. La justice requiert d'aller au-delà de la compensation des handicaps et doit viser à une égalité des chances plus extensive afin qu'une personne *ne soit pas pénalisée* pour avoir un goût moindre pour l'étude.

Le principe de compensation est basé sur l'hypothèse que la substituabilité est importante entre les déterminants de la performance scolaire. Plus de ressources peuvent induire des améliorations tant qualitative que quantitative des activités de formation. Mais ceci peut ne pas être suffisant pour effectivement améliorer les performances scolaires lorsqu'elles ne sont pas accompagnées de deux autres éléments : un plus grand effort de la part des enfants et une organisation efficace de l'institution scolaire. Simplement ajouter des ressources dans le système ne suffira pas à engendrer une véritable égalité des chances si les aspects incitatifs portant sur les motivations des enfants, des parents et des enseignants ne sont pas adéquatement traités. Les mesures suivantes vont dans ce sens :

- un projet éducatif personnalisé pour chaque enfant, ce qui requiert une organisation de l'école, la structuration d'équipes pédagogiques et la mise sur pied de tutorat personnel pour les enfants à difficultés d'apprentissage ;
- un programme de tronc commun pour tous les enfants mais complété par un nombre raisonnable d'options, excluant autant que faire se peut toute ségrégation, donc discrimination, en termes de capacités d'apprentissage ;
- une identification des enfants et une évaluation de leurs performances scolaires, organisée de manière centralisée, qui permettra au personnel enseignant de mieux connaître leurs aptitudes. Toutefois, dans l'utilisation de cette information, une grande attention devra être portée à ce qu'elle n'induisse pas une stigmatisation (et donc des signaux pervers) tant des enfants que des écoles. Une telle stigmatisation risque en effet d'induire des mécanismes de ségrégation entre écoles ;
- des avantages supplémentaires aux enseignants: ceci peut aller de subsides standards aux enseignants opérant dans des écoles à difficultés à des subsides marginaux additionnels (programmes de formation spécifiques avec des charges d'enseignement plus faibles, des années sabbatiques...) pour les enseignants qui obtiennent de meilleurs résultats que les moyennes. Ceci requiert à nouveau des évaluations organisées au niveau central ;
- pour les familles à bas revenus, des allocations supplémentaires en fonction des années scolaires réussies ;
- bénéfiques "en nature" (basée par exemple sur un *projet* d'activité "extra-curriculum" impliquant d'autres membres de la famille et établi avec le concours d'un enseignant) en étant attentif de ne pas instrumentaliser les enfants au bénéfice éventuel de leurs parents ;
- des incitants visant à maximiser les effets de pairs , l'organisation de la formation en dehors des classes sur base de petits groupes, afin de réduire les écarts d'évaluation en améliorant les scores les plus bas.

Références

- Arnsperger Ch. & P. DeVillé (2001), "Fairness in competition: Challenging the standard prejudice", *IRES Discussion Papers*, à paraître
- Belfield, C.R. (2000), *Economic Principles for Éducation*, ch.4, 72-95.
- Dewey, J., Th. Usted & L. Kenny (2000), "The ineffectiveness of school inputs : a product of misspecification ?", *Economics of Education Review*, 19, 27-40
- Figlio, D.N. (1999), "Functional form and the estimated effects of school resources", *Economics of Education Review*, 18, 241-252
- Fleurbaey, M. (1995), "The requisites of equal opportunity", in Barnett, W.A., H. Moulin, M. Salles & N.J. Schofield, *Social Choice, Welfare, and Éthique*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, ch. 2, pp. 37-53
- Fleurbaey, M. (1998), "Equality among responsible individuals", in Laslier J.F., M. Fleurbaey, N. Gravel & A. Trannoy (eds.), *Freedom in Economics: new perspectives in normative analysis*, London, Routledge, ch. 15, pp. 208 and foll.
- Hanushek, E. (1986), "The Economics of Schooling: Productive and Efficiency in Public Schools", *Journal of Economic Literature*, 24, September, 1141-77
- Levin, H.M. (1994), "The necessary and sufficient conditions for achieving educational equity", in Berne R. & L. Pincus, (eds), *Outcome Equity in Éducation*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press
- Marlowe, M.L. (2000), "Spending, school structure and public education quality", *Economics of Éducation Review*, 19, 89-106
- Roemer, J. (1998), *Equal Opportunity*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- Trannoy, A. (1999), "L'égalisation des savoirs de base: l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats", in Meuret, D.,(ed.), *La justice du système éducatif*, Paris, De Boeck, ch. 3, pp. 56-76
- Zachary, D. & V. Dupriez (1999), "Structures scolaires et équité pédagogique", in Gazier, Outin and Audier, (eds.), *L'économie sociale. Formes d'organisation et institutions*, Actes des XIXèmes journées de l'AES, Paris, L'Harmattan

RAPPORT DE L'ATELIER SUR LE THEME « ENTRE EGALITE ET EQUITE : OU VONT LES POLITIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION AUJOURD'HUI ? »

Anne VAN HAECHT
Institut de Sociologie
ULB

L'atelier s'est ouvert par une synthèse des perspectives et enjeux concernant le financement et le refinancement de l'enseignement de la Communauté française (R. Deschamps, FUNDP). Cette introduction, plutôt rassurante, renvoyait les décideurs potentiels à leur responsabilité d'opérer les choix pertinents pour affecter les moyens supplémentaires espérés en raison d'objectifs bien précisés, visant à répondre de manière adéquate aux dysfonctionnements de notre système scolaire.

Les notions d'égalité et d'équité étaient au cœur de la thématique de l'atelier mais il est frappant de constater qu'elles ont été utilisées très souvent sur un mode naturalisé sans que les différences existant entre l'une et l'autre n'ait été abordées directement. La tendance manifeste est à considérer que l'équité renvoie plutôt à l'égalité de résultats en fonction de variables comme l'origine sociale des élèves, l'établissement scolaire fréquenté, etc.

Plusieurs interventions traitaient des indicateurs d'équité. Une première communication (A. Baye, M. Demeuse et M.-H. Straeten, Ulg) annonçait les prémises d'une étude menée avec cinq autres universités européennes dans le cadre du programme Socrates pour construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs. L'étude entend faire le lien avec le système économique : l'équité constituerait un corrélat automatique de l'exigence de rentabilité ; par ailleurs, les investisseurs et les bénéficiaires demanderaient que les systèmes scolaires soient rentables. Pour les auteurs, les écoles les plus efficaces seraient les écoles les plus équitables. Une deuxième communication (A. Baye, Ulg) mettait en perspective critique les choix politiques et scientifiques des indicateurs internationaux sur les acquis des élèves et soulignait la nécessité de porter une attention particulière aux personnes potentiellement en situation de risque et de mettre au point des indicateurs permettant d'établir des relations entre performances évaluées et caractéristiques individuelles des répondants. Une troisième communication (D. Lafontaine, Ulg) était consacrée aux résultats récemment publiés de Pisa, un programme international de l'OCDE, mené dans trente-deux pays, pour le suivi des acquis des élèves de quinze ans. Cette étude se donnait, entre autres, pour objet un questionnement sur l'équité éducative globale dans les différents pays considérés et l'évaluation de l'impact de telle ou telle organisation structurelle des études (« compréhensive » vs sélective) sur l'efficacité et l'équité des apprentissages. L'ampleur de la dispersion des résultats dans les trois domaines retenus (littéracie, mathématiques et sciences) a été particulièrement frappante en Communauté française de Belgique. D. Lafontaine a indiqué la possibilité de mettre en relation une part de l'explication de tels résultats avec la structure de notre système scolaire (taux de redoublement, existence de filières ségréguées, disparité des résultats en fonction des établissements fréquentés, etc). Elle a aussi montré l'importance de deux constats : le risque plus élevé que dans d'autres systèmes éducatifs pour les élèves à risques (en raison de leurs caractéristiques socio-démographiques ou d'environnement familial) de se retrouver parmi les élèves les plus faibles ; le fait que, chez nous, l'homogénéisation sur base des aptitudes recouvre une homogénéisation à caractère social et constitue une source d'inéquités.

Sans être centrée sur la comparaison rendue possible par des indicateurs, une quatrième intervention posait, dans un contexte international, la question de l'équité dans le processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe (L. Mechbal, ULB). Il s'agissait de réfléchir sur la manière d'appréhender les différences structurelles existant entre les différents systèmes éducatifs européens. Le principe d'équité devrait permettre la comparaison des diverses certifications européennes sur d'autres critères que les systèmes formels actuellement mis en œuvre (*ECTS*). La volonté affichée de transparence se heurte souvent à la logique compétitive dans laquelle sont insérés les établissements d'enseignement supérieur qui, pour rester attractifs, doivent se démarquer des autres d'un point de vue qualitatif. Or, la formalisation des critères d'évaluation de la qualité à ce niveau d'enseignement est encore loin d'être accomplie.

Quatre autres interventions, élaborées à partir de données quantitatives, sont à signaler. La première portait sur l'orientation vers l'une ou l'autre filière de l'enseignement secondaire (A. Forget, Ulg) et s'interrogeait sur deux questions : le choix d'une filière varie-t-il en fonction du milieu scolaire de l'élève et quelles sont les raisons qui motivent le choix des élèves ? L'étude réalisée a montré que l'enseignement général était souhaité surtout par des élèves de milieux favorisés ou moyens, l'enseignement technique par des élèves de milieux moyens ou en moindre proportion aisés et l'enseignement professionnel par des élèves de milieux moyens ou bas. De manière systématique, l'enseignement général était associé à la préparation aux études supérieures et l'enseignement technique et professionnel à la préparation à un métier. La deuxième intervention portait sur les inégalités sociales entre les filières d'enseignement en Belgique (F. Parent, UCL), à partir d'une enquête sur la santé des jeunes réalisée dans le Hainaut et confirmait l'existence d'une relation entre filières (dont la fréquentation était marquée par les variables socio-économiques classiques) et indicateurs généraux de qualité de vie chez les jeunes (tabagisme, activités sportives, estime de soi, etc).

Une troisième intervention introduisait à une réflexion sur des outils de guidance permettant de diminuer l'échec en première candidature (Ch. Dupont, P. Detroz, Ulg). Le but était de fournir aux étudiants des informations à visée formative, sur base de tests, notamment en vocabulaire. L'étude a montré que les étudiants doivent recevoir un feedback « diagnostic » qui les amène à distinguer connaissance (de mémoire) et utilisation ou compréhension, et encore qu'ils interprètent ce feedback de façon à modifier leurs méthodes de travail vers l'étude en profondeur (avec l'aide de Guidance-Etude, par exemple).

La quatrième intervention se focalisait sur la formation des classes comme enjeu de politique éducative (V. Dupriez, UCL). Sur base de la littérature scientifique en ce domaine, il serait avéré qu'au plus le niveau moyen de la classe est élevé, au plus la probabilité de progression des élèves est grande. Dès lors, l'objectif d'équité (ne pas accroître les différences initiales entre élèves faibles et forts) devrait conduire à créer des classes hétérogènes, composées d'élèves de différents niveaux. Sur base d'une recherche effectuée par le Girsef au premier degré de l'enseignement secondaire, un indice associé au mode de formation des classes a été construit qui prend en compte la variance entre toutes les classes de la deuxième année quant à la proportion, dans chaque classe, d'élèves obtenant en fin d'année une attestation de réussite sans restriction (AOA). Au plus l'indicateur est élevé, au plus il indique de grosses différences entre classes d'un même établissement. Il a été observé qu'à population équivalente (en termes de retards scolaire moyen des élèves), au plus cet écart entre classes est élevé, au moins il y a de réussite dans l'école (taux d'AOA) et au plus il y a des comportements problématiques des élèves dans les classes. On a pu constater encore que la collégialité au sein des écoles (évaluée à partir de la propension des établissements à impliquer collectivement les enseignants dans la prise de décision) est associée de façon significative à une diminution des problèmes au sein des classes.

Citons encore une contribution assez spécifique. Elle concernait le rôle de l'école maternelle pour l'entrée dans l'écrit (C. Caffieaux, ULB) et s'intéressait à deux problématiques : les éventuels mécanismes à l'origine de la réduction ou du renforcement des inégalités culturelles de réussite scolaire et la question de la nature des modèles éducatifs et pédagogiques sous-jacents aux pratiques à l'école maternelle belge ainsi que la manière dont les enseignants se les approprient dans leurs pratiques de classe.

Enfin, il reste à évoquer une communication très englobante par rapport au thème général de l'atelier qui a suscité un débat très animé. Elle traitait de l'égalité des chances au sein du système éducatif et examinait de manière critique l'apport de l'éthique de la responsabilité (Ph. De Villé, UCL). Pour l'auteur, s'il existe des facteurs exogènes pesant sur la probabilité d'atteindre un certain niveau d'éducation formelle, à partir d'un certain âge, on peut s'attendre, en suivant les tenants de l'éthique de la responsabilité, à ce que la volonté d'exercer un certain niveau d'effort doive être à son tour prise en compte. Un système juste est un système qui donne à chaque enfant les mêmes chances d'obtenir le diplôme nécessaire pour entrer sur le marché du travail, ou pour accéder à un cycle d'enseignement ultérieur. On peut considérer qu'une formation secondaire réussie constitue pour tous aujourd'hui un bien de base. Si un principe de compensation (transferts compensatoires, discriminations positives) doit jouer pleinement en début de formation, un principe de récompense naturelle (éthique de la responsabilité) devrait s'appliquer par la suite, en fin de formation, toutes les opportunités ayant été égalisées et toute compensation devenant inutile. Selon Philippe De Villé, le principe de récompense naturelle n'a pourtant pas sa place comme principe de justice central dans la mesure où il ne lui paraît pas possible de préciser vraiment ce qu'est la responsabilité et la liberté d'un adolescent dans le processus d'apprentissage. S'il pense que plus de ressources peuvent s'accompagner d'une amélioration qualitative et quantitative des activités de formation, il estime que cela n'est pas suffisant si deux autres éléments n'interviennent pas : un plus grand effort de la part des enfants, une organisation efficace de l'institution. Injecter simplement des ressources supplémentaires dans le système éducatif est insuffisant pour obtenir une égalisation des chances. Des mesures s'imposent donc : un accompagnement éducatif personnalisé de chaque enfant, un programme de tronc commun complété par un éventail raisonnable d'options, une identification des enfants et une évaluation de leurs performances scolaires organisée de manière centralisée, des avantages supplémentaires pour les enseignants travaillant dans des écoles problématiques, des allocations supplémentaires pour les familles à bas revenus dont l'enfant réussit, des bénéfices en nature impliquant d'autres membres de la famille et enfin des incitants visant à maximiser les effets de pairs.

On peut donc le constater, les thèmes abordés dans cet atelier ont été très diversifiés. Il est frappant de constater l'importance prise par la question de l'évaluation dans les réflexions actuelles sur les politiques scolaires. C'est elle sans doute qui a occupé l'espace le plus important dans les interventions et les débats, que ce soit sous l'angle des indicateurs internationaux, de l'équité dans les systèmes éducatifs (à tous leurs niveaux) en termes de réflexion sur les politiques publiques ou encore de l'organisation interne des écoles.

VALEURS DES ELEVES DU SECONDAIRE : QUELLES SONT-ELLES ? D'OU VIENNENT-ELLES ? QUELLES SONT LEURS EFFETS ?

Benoît GALAND

**Unité de recherche en psychologie de l'éducation et du développement
UCL**

Le thème des valeurs des jeunes est très présent dans le discours des acteurs de l'institution scolaire. Cependant, il est étonnant de constater que les recherches systématiques sur les valeurs des élèves du secondaire sont assez rares en Communauté française.

A quoi ces élèves accordent-ils de l'importance dans leur vie ? Dans quelle mesure les valeurs des élèves sont-elles liées à leur origine socio-économique ? Quelles sont les conséquences de ces valeurs en terme de motivation et de comportement à l'école ? Les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les établissements ont-elles un effet sur les valeurs des élèves ? Autant de questions dont les réponses dont nous disposons sont pour le moins partielles. Les recherches présentées ci-dessous visent précisément à combler en partie ces lacunes.

Plusieurs enquêtes par questionnaire ont été réalisées. Dans celles-ci, les élèves étaient priés d'indiquer l'importance qu'ils accordent à 20 valeurs sélectionnées dans la littérature (Schwartz, 1992 ; Kasser & Ryan, 1996). Au total, plus de 5000 élèves de tous les niveaux et de toutes les filières du secondaire ont répondu à ces enquêtes, constituant un échantillon représentatif des élèves de l'enseignement secondaire en Communauté française.¹

Quelles sont les valeurs des élèves ?

L'analyse factorielle des réponses des élèves indique que celles-ci se regroupent en trois dimensions principales :

- (a) des valeurs *d'intimité* mettant l'accent sur la proximité émotionnelle avec soi et autrui ;
- (b) des valeurs *matérialistes* mettant en avant la réussite professionnelle et l'image sociale ;
- (c) des valeurs *prosociales* centrées sur l'altruisme et la contribution à la société.

Les questions reprises dans ces trois dimensions sont les suivantes :

- (a) Valeurs d'intimité (coefficient de cohérence interne = 0,80).
 - Avoir des ami(e)s sur lequel(le)s je peux compter
 - Partager ma vie avec quelqu'un que j'aime
 - Avoir de bon(ne)s ami(e)s avec qui je peux parler de choses personnelles
 - Connaître des gens avec qui je peux m'amuser
 - Profiter de la vie
 - Apprendre à mieux me connaître et à m'accepter tel(le) que je suis

¹ La plus large de ces enquêtes a été réalisée en collaboration avec l'ULg et a fait l'objet d'un rapport détaillé (Buidin, Petit, Galand, Philippot & Born, 2000).

(b) Valeurs matérialistes (coefficient de cohérence interne = 0,79).

- Réussir financièrement
- Etre à la mode, dans le vent
- Occuper les emplois les plus réputés
- Etre un leader ou un dirigeant
- Avoir une apparence physique attirante
- Gagner suffisamment d'argent pour pouvoir m'acheter ce qu'il y a de meilleur
- Etre célèbre

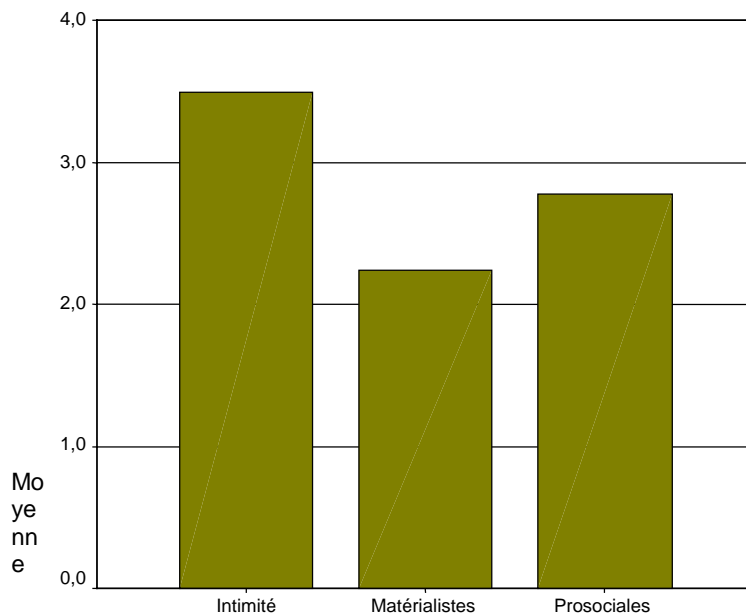
(c) Valeurs prosociales (coefficient de cohérence interne = 0,76).

- Aider les gens dans le besoin
- Comprendre le monde et les gens qui m'entourent
- Combattre l'injustice
- Avoir un travail créatif et varié
- Apprendre à d'autres ce que je sais
- Etre utile aux autres
- Participer à des mouvements sociaux ou politiques

De manière générale, comme l'indique le graphique 1, les élèves interrogés accordent beaucoup d'importance aux valeurs d'intimité, un peu moins aux valeurs prosociales et seulement une importance moyenne aux valeurs matérialistes.

graphique 1

Importance accordée à différentes valeurs par les élèves du secondaire.



D'où viennent ces valeurs ?

Les résultats obtenus montrent que l'adoption de ces différentes valeurs n'est que très faiblement liée aux caractéristiques socio-démographiques des élèves (âge, profession des parents, nationalité des parents, etc.), tout au plus peut-on noter un effet récurrent du sexe et de la filière

fréquentée. Les filles et les élèves des filières de transition accordent généralement plus d'importance aux valeurs d'intimité et prosociales et moins d'importance aux valeurs matérialistes que les garçons ou que les élèves des filières qualifiantes. Ces effets restent néanmoins très faibles.

Les pratiques pédagogiques auxquelles les élèves sont confrontés à l'école semblent également partiellement liées aux valeurs adoptées par les élèves. Plus les élèves estiment être confrontés à des pratiques d'enseignement qui favorisent l'autonomie et l'apprentissage de chacun(e) quel que soit son niveau de départ, plus ils accordent d'importance aux valeurs d'intimité et prosociales. En outre, plus les élèves ont l'impression que les enseignants de leur école se montrent disponibles, équitables et soutenant, moins ils accordent d'importance aux valeurs matérialistes.

Quels sont les effets de l'adoption de différentes valeurs ?

Les données récoltées indiquent que les valeurs adoptées par les élèves sont liées au type de motivation scolaire de ceux-ci (Nicholls, 1989). Les valeurs d'intimité et prosociales sont positivement associées à la motivation pour l'apprentissage, tandis que les valeurs matérialistes sont positivement associées à la motivation pour la compétition.

En outre, les différentes valeurs présentes relations spécifiques avec les croyances et attitudes favorables à l'usage de la violence (Slaby & Guerra, 1988). Les valeurs matérialistes sont en relation positive avec ces croyances « agressives », alors que les valeurs prosociales sont en relation négative.

Les enseignants connaissent-ils les valeurs des jeunes ?

Dans une de nos enquêtes, nous avons comparé les valeurs rapportées par les élèves d'un établissement avec les valeurs que les enseignants de ces élèves pensent qu'ils ont. Les résultats indiquent principalement que les enseignants sous-estiment l'importance accordée par leurs élèves aux valeurs prosociales.

Dans leur ensemble, ces résultats permettent de mieux connaître les valeurs des jeunes et invitent les membres des équipes éducatives à s'interroger sur leurs représentations concernant celles-ci, leurs origines, leurs conséquences et l'effet que peut avoir leurs pratiques d'enseignement.

Références

Buidin, G., Petit, S., Galand, B., Philippot, P. & Born, M. (2000). *Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêté du 17 mars 2000 du Gouvernement de la Communauté française). Rapport de recherche non publié.

Kasser, T. & Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (3), 280-287.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge (USA): Harvard University Press.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advance and empirical tests in 20 countries. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp. 1-65). Londres: Academic Press.

Slaby, R.G. & Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders : I. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.

DYADE PROFESSEUR-ÉLÈVE ET « PETITS CONFLITS QUOTIDIENS ». NATURE ET SENS DES TRANSGRESSIONS SOCIALES À L'ORIGINE DES CONFLITS DANS LES CLASSES DU SECONDAIRE¹

Stefania CASALFIORE

Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation
UCL

Plusieurs études se sont attachées à relever les questions et problèmes qui déclenchent ces petits conflits auxquels enseignants et élèves sont confrontés quotidiennement en classe (pour une synthèse, voir Johnson & Johnson, 1996). Malheureusement, la plupart d'entre elles sont a-théoriques et manquent de puissance interprétative pour donner sens aux données qu'elles recueillent. Quelques études ont cependant étudié les comportements déclencheurs de conflits à la lumière d'une théorie socio-développementale : la théorie des domaines de connaissance sociale distincts (Smetana & Bitz, 1996 ; Turiel, 1998). Les tenants de cette théorie montrent dans de nombreux travaux que les individus « rangent » les comportements sociaux et les règles qui les régissent dans au moins trois domaines de connaissance sociale distingués par les individus très tôt dans l'enfance (Smetana, 1999) : *le domaine moral*, structuré par les concepts de justice et de bien-être des personnes et qui inclut les obligations et interdictions telles que ne pas tuer, ne pas voler, ne pas mentir ; *le domaine conventionnel*, structuré par le concept d'organisation sociale et qui comprend les conventions sociales générales comme les règles de politesse, les conventions propres à un contexte délimité, ici les *conventions scolaires*, comme demander la permission pour aller aux toilettes ; et enfin, *le domaine personnel*, articulé autour des préférences et des choix personnels.

Le travail empirique visait à explorer la nature des transgressions sociales à l'origine de conflits quotidiens rapportés par des élèves de l'enseignement secondaire à la lumière des trois domaines sociaux énoncés. Deux questions principales guidaient le travail : 1) A quel(s) domaine(s) social(s) les transgressions renvoient-elles ? 2) Comment les élèves jugent-ils leur transgression ? Les jugent-ils avec plus ou moins de sévérité que les enseignants impliqués dans les conflits ? Quels arguments amènent-ils pour justifier le jugement porté sur leur transgression ?

120 élèves (13 - 20 ans) de l'enseignement secondaire du réseau libre de la Communauté française de Belgique ont été invités à rapporter par écrit un épisode conflictuel qu'ils ont vécu avec un de leurs enseignants. Celui-ci devait avoir été déclenché par la transgression d'une règle sociale, commise par l'élève lui-même. Chaque participant devait énoncer le *comportement transgressif* à l'origine du conflit, puis décrire le déroulement de l'épisode. Par ailleurs, les participants devaient juger sur une échelle allant de 1 à 5 le *degré de gravité de la transgression* rapportée, selon leur point de vue ET selon le point de vue de l'enseignant impliqué. Enfin, les élèves devaient *justifier* leurs réponses. Le matériel recueilli a fait l'objet d'une analyse de contenu classique puis a été soumis aux traitements statistiques.

¹ L'étude présentée dans la communication constitue le premier chapitre d'une thèse de doctorat en cours . La recherche bénéficie du soutien de la convention ARC 97-02/209 financée par le Service général de l'Enseignement universitaire et de la Recherche scientifique du Ministère de la Communauté française.

L'analyse des données montre tout d'abord que les comportements déclencheurs de conflits les plus fréquemment rapportés renvoient au domaine conventionnel, la moitié d'entre eux transgressant spécifiquement des conventions scolaires. Deuxièmement, on constate que la majorité des élèves interrogés jugent leur comportement avec peu de sévérité. Toutefois, le jugement qu'ils attribuent aux enseignants impliqués est plus sévère que le leur et aussi plus hétérogène. Le jugement porté par les élèves et le jugement attribué aux enseignants semblent aussi dépendre des domaines sociaux auxquels renvoient les comportements jugés. Les comportements issus du domaine moral sont jugés plus graves que les comportements issus du domaine conventionnel. Finalement, on remarque que les élèves justifient leur jugement au moyen d'arguments majoritairement liés aux caractéristiques intrinsèquement peu nocives des actes commis, tandis qu'ils justifient le jugement qu'ils attribuent aux enseignants au moyen d'énoncés liés aux notions de règles, d'autorité et d'organisation sociale.

Les résultats énoncés sont interprétés à la lumière des postulats et des résultats empiriques mis en évidence par Turiel et ses collaborateurs. Utilisant ces éléments comme toile de fond, nous pensons que les transgressions qui déclenchent les petits conflits quotidiens dans la dyade enseignant-élève pourraient s'inscrire dans un « ordre développemental des choses ». Celui-ci serait généré par un environnement dont la structure sociale est construite autour de nombreuses règles conventionnelles et dont la légitimité intrinsèque n'est pas assez justifiée compte tenu de l'état socio-développemental des adolescents qui le fréquentent. En effet, l'adolescence est une période durant laquelle le sens de soi et les revendications liées à l'autonomie d'action se développent de façon accrue et se heurtent aux contraintes imposées par la structure sociale (Nucci, Killen & Smetana, 1996). Les "petits conflits quotidiens" entre enseignants et élèves et les transgressions sous-jacentes pourraient alors refléter des conflits d'interprétation liés à la divergence de domaine privilégié dans l'interprétation des situations sociales : les enseignants, de par leur rôle social, jettent un regard coloré par des critères socio-organisationnels et les élèves, de par leur état développemental, revendiquent un élargissement de leur sphère de juridiction personnelle. Le fait que l'expression de ces revendications – attachée à un processus naturel de développement – s'effectue à travers des transgressions provoquant des conflits plutôt que dans des actions positives d'investissement de « vides normatifs » pourrait s'expliquer par le fait que l'école est un milieu social articulé autour d'un grand nombre de normes, et où les espaces d'action autonome sont moins nombreux et plus limités qu'ailleurs.

Bibliographie

Johnson, D. W. ; & Johnson, R. J. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : a review of the research, Review of Educational Research, 66 (4), 459-506.

Nucci, L., Killen, M., & Smetana, J. (1996). Autonomy and the personal: negotiation and social reciprocity in adult-child exchanges. In M. Killen (Editor), Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences (New Directions for Child Development) (pp. 7-24). San Francisco: Jossey-Bass.

Smetana, J. G., & Bitz, B. (1996). Adolescent's conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. Child Development, 67, 1153-1172.

Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development : a social domain analysis, Journal of Moral Education, 28 (3), 311-321.

Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed.), Handbook of child psychology : social, emotional and personality development (Vol. 3). New-York: Wiley.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

<http://www.girsef.ucl.ac.be>

LA QUESTION DES « VALEURS » ENTRE DISCOURS SUR LES « INCIVILITÉS » ET RESPONSABILITÉS DU SYSTÈME SCOLAIRE : LE POINT DE VUE D'UNE RECHERCHE SUR LES VIOLENCES A L'ÉCOLE DANS LA FILIÈRE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Philippe VIENNE
Centre de Sociologie de l'Éducation
ULB

La méthode choisie pour la recherche présentée ici est ethnographique. Nous sommes partis de l'observation de la vie quotidienne d'un établissement scolaire en participant aux activités qui s'y déroulent. Il s'agissait de saisir l'insertion des différents acteurs dans la vie de l'établissement à travers le regard qu'ils portent sur cette vie quotidienne, et par exemple de mettre en évidence les réseaux de confiance ou d'entraide, parfois inattendus, qui relient les différents acteurs.

Dans l'entrelacs des relations sociales au sein de l'établissement scolaire, de nombreux systèmes de représentations, de nombreuses « valeurs » apparaissent et parfois s'affrontent. Il peut être commode au premier abord, afin de poser les termes du problème, d'opposer trois types de « valeurs » se rencontrant au sein du monde scolaire : les valeurs des élèves, celles des enseignants (et autres membres du corps éducatif), celles enfin de la « société », du système social dans sa globalité. Mais il faut immédiatement revoir cette première opposition à la lumière du caractère composite et multiforme des valeurs en question.

Tout d'abord, dans les établissements scolaires dits « de dernière chance » où nous avons mis en œuvre la présente recherche, il faut garder conscience que les élèves perdent souvent les ambitions et illusions qu'ils pouvaient avoir au départ sur l'institution scolaire, au fil d'une trajectoire scolaire d'échec. Ces trajectoires que nous dirons « stigmatisées », imposent à l'élève qui « décroche », qui est réorienté vers des filières professionnelles, une dévaluation de son statut : est-il encore après cette dévaluation le « bon élève » dont rêvent les enseignants ? Que ressent-il aussi pour sa part, quant à sa « valeur » personnelle, en ce qui concerne ces orientations et ces échecs ?

Ce que l'élève perd au fil de cette trajectoire en motivation scolaire, il le compense à la mesure de cette perte par des motivations extra-scolaires ; il « tue » le temps de l'école du mieux qu'il le peut, ainsi que l'a bien montré le sociologue français Pierre Bourdieu. Peut-on dire pour autant que ses « valeurs » sont uniquement de cet ordre, faut-il négliger ce faisant tout ce qu'il a perdu au fil de sa trajectoire d'échec, et ces espérances de départ quant à ce que le système scolaire pouvait lui offrir ?

Ensuite, les enseignants eux-mêmes, et l'ensemble de leurs collègues éducateurs, sont tout autant marqués par la dimension composite et multiforme des « valeurs » en présence : leur source de motivation pour un travail souvent éreintant dans les établissements dits « difficiles » n'est-elle pas variée, changeante d'une personne à l'autre ? Dans un contexte où il leur est souvent demandé d'en « faire plus avec moins », de mordre sur leur temps libre, d'assumer plus de bénévolat, la difficulté à réunir l'ensemble du personnel des établissements en

question autour de projets communs se fait sentir. De même, dans les établissements où les formations techniques et technologiques coexistent avec la formation générale, les collègues ne seront pas nécessairement tournés vers les mêmes « valeurs » et les mêmes signes de reconnaissance.

Le système scolaire lui-même, comme partie du système social, n'est pas dépourvu d'ambiguïté quant à ces « valeurs ». Si le système scolaire est confronté à une série de problèmes graves que sont les « violences à l'école », la difficulté à recruter des membres du personnel, l'absentéisme et le dépit dans le travail quotidien, c'est aussi parce que la question des inégalités *dans* l'École et produites *par* l'École n'a pu être résolue depuis sa démocratisation. Les meilleures intentions, la volonté de trouver un enseignement et une formation à l'ensemble des jeunes cohabitent avec l'orientation systématique des jeunes les plus défavorisés vers les filières dévalorisées.

La place des parents d'élèves dans les « partenaires » extérieurs est aussi pour nous l'occasion de souligner combien, au fil de la trajectoire d'échec scolaire de leurs enfants, les parents vont eux-mêmes subir le désenchantement et l'incompréhension de ces trajectoires : leur confiance de départ dans ce que devait apporter l'institution scolaire ne se brise-t-elle pas à la mesure de ces désillusions ? Enfin, au sein des « valeurs » du système scolaire, l'intérêt des fournisseurs d'emploi pour des formations « utiles » le dispute aussi aux dimensions plus humanistes d'apprentissage d'un savoir qui enrichisse la personnalité de l'élève.

Ce qu'il apparaît donc, c'est que la question des valeurs est épineuse, surtout lorsqu'il s'agit de trouver un dénominateur commun à l'ensemble de ceux que l'on appelle un peu trop facilement des « partenaires » au sein de l'École : élèves, enseignants, éducateurs, équipes de direction, parents d'élèves, « clients » extérieurs en attente de main d'œuvre bien formée ou fournisseurs de stages professionnels. Nombre de chercheurs anglais adoptent par commodité le terme de « partenaires » (*stakeholder*) pour ces groupes de personnes aux intérêts variés. Mais n'est-ce pas là entrer dans le jeu d'une imposition insidieuse d'un vocabulaire consensuel ? Nous préférons utiliser le terme moins pernicieux de *parties intéressées* pour les désigner, car il ne masque pas les intérêts particuliers et parfois incompatibles de ces groupes de personnes au profit d'une apparence trompeuse de concorde.

La focalisation actuelle sur les « incivilités » commises par les jeunes dans les écoles, qu'il s'agisse des écoles-ghetto ou même des écoles les plus favorisées, écarte dangereusement du propos les raisons de ce décalage entre les « valeurs » des uns et des autres, qui provient pour partie des contradictions et des faiblesses du système scolaire. En posant les termes d'un problème de société de nature « morale », on occulte la responsabilité des dimensions *sociales* du problème, et de ce que l'École pourrait accomplir, avec plus de moyens et une compréhension globale des paramètres en question.

Bibliographie

- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P., « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°91-92, 1992.
- KILOH G., « Customers, clients and consumers », *Perspectives*, vol. 2, n° 2, 1998.
- MILBURN Ph., « Violence et incivilités : de la rhétorique experte à la réalité ordinaire des illégalismes », *Déviance et société*, vol. 24, n°4, 2000.
- WACQUANT L., *Les prisons de la misère*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1999.

LE PARADOXE DES CULTURES MUSICALES « JEUNES » : MODES D'EXPRESSION ET D'IDENTIFICATION EN MARGE DE LA SOCIÉTÉ ET RAPPORTS A LA CULTURE DOMINANTE. EXEMPLES DU RAP ET DE LA TECHNO

Hughes DELFORGE
Centre de Sociologie Générale
ULB

La culture musicale des jeunes n'a, de prime abord, pas directement de rapport avec l'enseignement. Pourtant la majorité des enseignants sont confrontés quotidiennement aux codes, rites, langages, postures, habitudes vestimentaires qui renvoient spécifiquement à ces mêmes cultures musicales. Une connaissance de celles-ci peut être utile à l'enseignant qui se trouve justement au cœur de l'articulation entre la société (dans son ensemble) et l'environnement spécifique des jeunes.

Néanmoins, un contact quotidien avec les jeunes ne suffit pas nécessairement pour comprendre les musiques et les pratiques qui les accompagnent, et dans lesquelles la jeunesse trouve à s'identifier et à s'exprimer. L'analyse que je propose peut partiellement combler cette incompréhension, et entend au-delà inciter le lecteur à plus d'intérêt.

Cette analyse est le résultat d'une recherche¹ sur les nouvelles musiques électroniques qui m'a amené à travailler également sur le rap. Pour la mener à bien, j'ai eu recours à des interviews en tête-à-tête avec des musiciens techno (entretiens dit « semi-directifs ») et à de l'observation participante dans les lieux de diffusion de ces musiques. D'autre part, la recherche présentée ici se place dans une tradition sociologique « compréhensive » qui a pour ambition de prendre le temps de s'imprégner des pratiques des acteurs sur le mode de la participation tout en conservant en finalité une certaine distance d'objectivation qui permet un regard critique dans le bon sens du terme. La recherche entreprise visait à l'identification des éléments esthétiques, philosophiques et politiques de la culture techno.

De manière générale les cultures musicales ne peuvent être considérées dans leur seule dimension de marginalité par rapport aux pratiques, aux valeurs et aux représentations du reste de la société. Par leur nature même, leur caractère récent, leur dimension de « rupture », leur attrait pour la nouveauté et la différence, les cultures jeunes depuis l'après-guerre se positionnent volontairement « en marge » et sont de même perçue comme telles. Cette marginalité permet une certaine liberté dans la constitution du contenu culturel, il est donc important de s'efforcer de considérer que celles-ci sont, pour les jeunes, également une manière de se situer par rapport au système socioculturel dominant et paradoxalement d'y participer.

Les cultures que je présente ici sont donc la musique techno et le rap qui constituent l'essentiel de l'environnement musical des jeunes à l'heure actuelle, même si ces deux musiques cohabitent avec d'autres genres musicaux. Ces deux cultures ont des origines communes et de

¹ Recherche financée par le Fond de la Recherche Fondamentale Collective, menée à l'U.L.B. sous la direction de M. le professeur Claude Javeau entre le 1^{er} janvier 2000 et le 31 décembre 2001.

nombreux points de convergences au niveau strictement musical (technique du *djing*², pratique du *sampling*³ et de manière plus générale, l'usage des instruments électroniques et de l'informatique musicale), elles se différencient nettement lorsqu'on analyse leurs conditions respectives de production et de réception de la musique, telles que : leurs publics cibles, leurs messages philosophiques et politiques, leurs rapports à la drogue, les rapports entre les sexes et à l'argent. Par exemple le rap rencontre un public généralement plus concerné par l'exclusion sociale que la techno, cette dernière étant au départ l'apanage d'un public « averti » issus des classes moyennes et supérieures est devenue aujourd'hui très populaire et concerne l'ensemble de la jeunesse avec néanmoins des modes d'investissement nuancés. Ces éléments se ressentent dans la nature du rapport à l'engagement politique, le rap présentant une dimension plus engagée, la techno se centrant sur une philosophie plus hédoniste. Le rapport à la drogue est également un élément de convergence et de divergence puisque l'ensemble des jeunes partagent une consommation devenue semi-clandestine de cannabis. Cependant la techno est également le théâtre de la consommation d'autres drogues telles que l'ecstasy qui sont officiellement et verbalement dévalorisées dans le hip-hop. C'est certainement du point de vue des rapports entre les genres que les deux cultures musicales présentent de grandes différences. Le rap véhicule une forte différenciation des rôles assimilés aux hommes et aux femmes accompagnée d'une attitude perçue comme empreinte de misogynie de la part des acteurs masculins, il est vrai, largement majoritaires. Tandis que les musiques électroniques présentent volontairement une indifférenciation sexuelle et défend plus volontiers une égalité des sexes, même si l'accès à certaines activités sont parfois, dans les faits, l'apanage des hommes. Enfin, plus fondamentalement, hip-hop et techno s'opposent par leur rapport à la verbalisation, le rap en ayant fait une arme et un mode d'expression tandis que la techno reste obstinément sans voix que ce soit dans la musique en elle-même ou la revendication d'un message clair à transmettre par l'intermédiaire des acteurs les plus représentatifs.

Ce sont les thèmes qui seront abordés de manière plus circonstanciée au cours de la communication. Je viserai à montrer les points de convergences et de divergences entre rap et techno pour réaliser que dans une certaine mesure, ces cultures ont tendance à poser de façon relativement symétrique (en opposition ou en résonance) des choix esthétiques, philosophiques et politiques qui sont significatifs, nous renvoyant à la négociation de valeurs et à des positionnements dans l'espace socioculturel.

Les cultures jeunes sont certainement un espace de rupture et de contestation, voire d'autodestruction (par la consommation de drogues notamment) et de violence (les textes et certaines attitudes du hip-hop par exemple). Mais elles sont également un espace de création et de participation à la création de biens symboliques et matériels qui sont progressivement et partiellement assimilés, comme le succès commercial de ces musiques l'atteste. Mais il est en définitive essentiel de considérer l'implication des jeunes dans la constitution de ces cultures.

Si les cultures de jeunes apparaissent d'abord comme une mise en marge de la société, une étude plus poussée montre que les subcultures musicales sont un espace et un temps fertile à l'expression de la *créativité* et des *valeurs* de la jeunesse. Elles constituent un ballon d'oxygène dans une société où les jeunes manquent d'air faute de possibilités de participation réelles sur le terrain des adultes.

² Le *djing* est l'ensemble des techniques musicales exploitées par le *DJ* (disc-jockey) sur l'unité instrumentale que constitue l'ensemble de deux *platines* (tournes-disques à vitesse variable) et d'une table de mixage qui permettent de transformer des enregistrements existants en créations musicales originales.

³ Le *sampling* ou échantillonnage est une technique musicale qui consiste en l'emprunt d'une séquence musicale pour l'éditer sur un séquenceur, qui permettra de modifier et de répéter, de *jouer* sur partition informatique un ensemble de notes, une note ou un son, voire un *bruit*.

Pourtant, la créativité de la jeunesse, sa capacité à réinventer des rites, des normes, des systèmes de valeurs qui lui appartiennent, prend tout son sens si l'on accepte de les mettre en rapport avec le système socioculturel dominant, et non plus simplement en opposition ou en dehors.

Bibliographie sommaire

- BECKER, H. S., Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance, Editions Métailié, Paris, 1985, 248 pages.
- BETHUNE, Ch., Le rap, une esthétique hors la loi, Editions Autrement, Collection Mutations, Paris, 1999, 214 pages.
- CACHIN O., L'offensive Rap, Gallimard, 1996, 112 pages.
- DELFORGE, H., « Les musiques techno, house et la musique de l'an 2000 », in La pensée et les hommes, avoir vingt ans en l'an 2000, pour quoi faire ?, n° 44, Ed. De l'Université de Bruxelles, 2000, pages 41-50.
- FONTAINE, Astrid & FONTANA, Caroline, Raver, Ed. Economica, Paris, 1996, 112 pages.
- LAPIOWER, A., La génération hip-hop en Belgique,
- RIVIERE, Cl., Les rites profanes, P.U.F., Coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 1995, 261 pages.
- VANTHOURNHOUT, A., Techno, rêves... et drogues ? Rencontrer les jeunes dans les nouveaux lieux d'extase, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2001, 223 pages.

VERS UN REFERENTIEL CRITIQUE DES MESURES ACTUELLES DE PREVENTION ET DE LUTTE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE

Jacqueline MUNTEN
Service de Méthodologie de l'Enseignement
ULg

Objectif et démarche de la recherche

La recherche a voulu construire des savoirs « actionnables » en matière de lutte contre la violence scolaire, par intégration et complication (au sens d'I. Stengers) des savoirs particuliers d'acteurs directement ou indirectement intéressés au problème.

Dans un premier temps, nous avons établi un relevé des mesures les plus fréquemment préconisées dans la littérature de recherche, les textes réglementaires relatifs à la violence scolaire en Communauté française et les offres de formation continue d'enseignants en Communauté française.

Dans un second temps, nous avons confronté ce relevé aux regards d'expériences de 7 experts européens et de 6 équipes éducatives développant depuis deux ans au moins des pratiques de prévention et/ou de lutte contre la violence scolaire.

Les experts européens ont été consultés par voie de questionnaire semi-ouvert. Ils devaient se positionner principalement quant à l'efficacité des mesures relevées, leurs conditions d'application et leurs critères d'efficacité.

Quant aux équipes, leur point de vue a été sollicité via une démarche inspirée de la méthodologie des « récits de vie » développée par Daniel Bertaux.

Concrètement, dans chaque établissement, le cheminement des équipes dans la lutte contre la violence scolaire a été reconstitué avec un groupe de travail composé de représentants de toutes les catégories de personnel de l'établissement. Trois ou quatre rencontres ont eu lieu avec chaque groupe de travail au terme desquelles le positionnement des équipes par rapport au relevé des mesures a été recueilli via un questionnaire à remplir collectivement.

Des cheminements particuliers des établissements a été dégagée une « séquence matricielle » représentant une modélisation, hypothétique, des parcours des équipes.

Aboutissements

◆ Un relevé de 33 mesures

- ◆ Parmi ces mesures,¹ on trouve par exemple : une structure d'écoute, le tutorat entre élèves, des activités physiques récréatives, l'élaboration des règles de vie par les élèves, l'élaboration d'un projet d'établissement...

¹ Les 33 mesures sont présentées dans l'article de synthèse de la recherche publié dans *Le point sur la Recherche en éducation*, n° 22, février 2002 - Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

Déclinées selon les contextes, la plupart de ces mesures ne constituent pas une réponse à un seul type de violence; elles ne paraissent pas hiérarchisables et leur diversité montre qu'il existe une multitude d'actions possibles.

◆ **Des conditions d'efficacité des mesures**

Du croisement des données recueillies, il ressort qu'il importe avant tout la juste définition des effets recherchés par l'application de la ou des mesures, l'existence d'un réel projet d'école et l'implication de tous les acteurs dans la décision et le développement des actions qui concrétisent ce projet.

● ***Des effets à rechercher par la mise en oeuvre d'une ou de plusieurs mesures***

Il semble que les mesures à privilégier soient principalement celles qui favorisent l'expression et le dialogue, celles qui contribuent au développement de sentiments d'appartenance et de sécurité et/ou encore celles qui permettent à l'école de se préoccuper de prévention tout en se centrant sur sa mission première : l'enseignement.

● ***Construire un réel projet d'école et impliquer tous les acteurs***

L'émergence d'un projet d'école n'apparaît pas comme un gage de réussite en soi.

Ce qui apparaît plutôt comme déterminant c'est de façon indissociable, les caractéristiques du projet et les modalités de sa construction et/ou de son appropriation par les membres de l'équipe.

Nos données amènent à conclure que ces projets doivent ouvrir à de multiples actions et permettre à chacun d'y inscrire ses propres compétences et aspirations. Ils doivent dépasser le cadre strict de la lutte contre la violence scolaire, articuler les missions pédagogiques et de socialisation de l'école et inscrire celle-ci dans le champ social, tout en restant centrés sur l'unité établissement.

Enfin, ils doivent constituer un objet de débats, de confrontations qui obligent tous les acteurs à un travail de clarification des points de vue et des orientations-clés du projet.

Le projet devient ainsi progressivement un objet commun de référence et le médium grâce auquel les membres de l'équipe vont peu à peu être en mesure de construire et mettre en oeuvre des actions concrètes concertées, qui enrôlent de plus en plus d'acteurs et qui deviennent porteuses d'aboutissements jugés positifs.

Ce rôle particulier, le projet d'école ne semble pouvoir le jouer que si certaines conditions de construction et/ou d'appropriation sont mises en place telles que : l'existence de moments institués d'échanges, de débats entre les membres de l'équipe éducative, le soutien de la direction, la socialisation et la transformation en patrimoine commun des acquis et ressources individuels, la stabilisation et la diffusion de ce qui se fait, se vit, se construit au sein de l'établissement. Enfin, plusieurs équipes soulignent en des termes divers que le développement d'un projet fédérateur implique et soutient l'adhésion aux valeurs de la démocratie.

Si ces conditions sont réunies, on voit à l'oeuvre le développement de processus sociaux qui contribuent à tisser, entre les acteurs, des liens de collaboration et d'interdépendance.

Ces processus paraissent fondamentaux et bien plus déterminants que la nature exacte des mesures ou actions concrètes qui seront mises en application.

Pour que ces processus « réussissent », ils doivent être liés à l'existence et à la production « d'objets », du plus matériel (un livret d'accueil) au plus symbolique (une valeur) qui

matérialisent et soutiennent les relations entre les différents acteurs. Ils doivent aussi et cela paraît crucial impliquer le développement de controverses.

« Entre unanimité et désaccord de principe », la controverse porte sur l'identification, l'analyse du problème à traiter et sur les passages obligés de sa résolution; elle porte également sur les valeurs et les finalités de l'établissement, sur les rôles et les positionnements de chacun.

Réussie, elle permettra l'appropriation par chacun (au double sens de « faire sien » et de « rendre propre à un usage ») d'une mesure décidée collectivement.

Ainsi, la connaissance par les équipes des mesures les plus fréquemment préconisées ou l'exhortation à appliquer ces mesures ne peuvent pas suffire à leur mise en acte.

Bien plus que cela, il semble que **prévenir la violence scolaire ou lutter contre elle demande la reconnaissance des compétences de chacun (adultes et enfants), la reconnaissance du pouvoir qu'il a, avec les autres et dans son propre contexte de travail et de vie, sur l'ordre des choses.**

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication ainsi que pour obtenir la bibliographie complète :

http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point/point18/18_1.pdf

j.munten@ulg.ac.be

LA « MOBILITE SCOLAIRE » DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL : ENONCIATION D'UN PROBLEME SOCIAL*

Nicolas DAUPHIN et Fábio D. WALTENBERG

Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation
UCL

A la différence des systèmes scolaires en vigueur dans d'autres pays, la liberté du choix par les parents d'un établissement scolaire est un droit inscrit dans la Constitution belge. Or, depuis un certain nombre d'années, des chercheurs et des professionnels de l'éducation en Communauté française Wallonie-Bruxelles multiplient les interpellations concernant le développement de pratiques de familles changeant leur enfant d'établissement en cours de scolarité primaire.

La question de la mobilité scolaire, phénomène multiforme et s'inscrivant dans un contexte social d'accélération des flux, a mis en avant plusieurs faits, liés notamment à la situation de quasi-marché, à l'offre éducative des établissements et aux relations parents-écoles.

Dans l'approche quantitative¹, afin de parvenir à rendre compte de la nature multidimensionnelle du phénomène, nous avons construit toute une série d'indicateurs : taux de départs, d'arrivées, de rotation, de gonflement etc. Outre la description de l'ampleur du phénomène, la finalité était de déterminer les effets de certaines caractéristiques des élèves et des établissements scolaires ou encore des effets plus contextuels imputables à l'arrondissement où intervient le changement, sur la probabilité de mobilité scolaire.

Les *principaux déterminants* regroupent des caractéristiques liées à : (i) l'élève : le retard accumulé, (ii) l'école : la taille de l'implantation, (iii) un « événement-clé » d'origine extra-scolaire : le changement de résidence, et (iv) un « événement-clé » d'origine scolaire : le redoublement.

Les *principales conclusions* de l'analyse quantitative sont les suivantes :

- la mobilité s'est accrue en 10 ans. Le taux de départ moyen², par exemple, a augmenté de 7,1% (en 1991) à 10,6% (en 2001) ;
- l'idéal de pédagogie par cycle est confronté à une réalité très instable, instabilité qui s'atteste, par exemple, par un taux de rotation moyen³ de 20% ;
- l'appartenance aux différents réseaux ne joue pas un rôle essentiel ;

* Recherche effectuée dans le cadre d'un financement par le Cabinet du Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, Jean-Marc Nollet. Le projet a porté sur le phénomène de la mobilité scolaire dans l'enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.

¹ Le lecteur intéressé trouvera une présentation plus détaillée de ce volet de la recherche en : Vandenberghe, V. & Waltenberg F.D. (2002). « Etat de lieux de la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie - Bruxelles. Une analyse économique et quantitative. » *Cahier du GIRSEF, n° 14*. A paraître prochainement.

² Le taux de départ est calculé par la division du nombre d'élèves ayant quitté un établissement scolaire donné par le nombre total d'élèves de ce même établissement.

³ Le taux de rotation est calculé par la somme des départs et d'arrivées d'un établissement scolaire donné divisée par le nombre total d'élèves.

- la mobilité est plus importante en début qu'en fin de scolarité primaire. C'est en 2^{ème} année qu'elle atteint le sommet. En 5^{ème} année, nous retrouvons le niveau le moins élevé ;
- les petits établissements (0-250 élèves) sont les plus atteints par la mobilité. Les grands établissements (400 élèves ou plus) sont les moins exposés au phénomène ;
- distribution inégale du phénomène selon les arrondissements et les établissements. Tous les indicateurs calculés présentent des fortes dispersions.

Cela étant, l'analyse quantitative ne nous permet pas de nous prononcer sur les effets « négatifs » ou « positifs » de la mobilité sur la trajectoire scolaire des élèves. Une telle analyse est hors de portée compte tenu de l'absence de données croisant mobilité et (i) trajectoire longue des élèves – scolaire, académique, socioprofessionnelle – ou (ii) réussite scolaire au terme d'épreuves standardisées.

Nous avons également approché la mobilité scolaire au travers d'un travail qualitatif⁴, dans lequel nous avons examiné systématiquement les liens entre la problématique de la mobilité scolaire et deux grands axes des transformations qui affectent le champ scolaire aujourd'hui : les enjeux liés au fonctionnement du système scolaire comme "quasi-marché", d'une part, et les questions touchant à la transformation des relations entre l'école et les parents, de l'autre.

L'essentiel du premier axe d'analyse a été de montrer que les marges de manœuvre inégales des familles et des établissements en termes de position sur le quasi-marché scolaire avaient un impact important sur la façon dont la mobilité allait se jouer dans des contextes socialement et scolairement différenciés. Tous les établissements ne sont pas égaux face aux défis du quasi-marché scolaire (sur-inscription ; taille ; population homogène ou non, etc...), et la marge de manœuvre dont ils disposent pour gérer la mobilité ou la stabilité de leur population scolaire varie en fonction de cette position. D'autre part, tous les parents ne sont pas également informés et dotés culturellement et socialement pour jouer un rôle de "consommateur averti" par rapport à la scolarité de leurs enfants. Les inégalités socioéconomiques et socioculturelles continuent de séparer les populations et permettent également de contextualiser certaines formes de mobilité "active" ou "subie".

Cette contextualisation sociologique nous a permis de dépasser une analyse courante de la mobilité scolaire en termes "d'ajustement", qui tend à donner l'image assez idéale d'un système qui s'ajusterait automatiquement et « naturellement » vers un équilibre. Si la mobilité peut avoir des effets positifs au plan des choix individuels d'une famille ou d'un élève, elle est également, d'un point de vue plus méso ou macro, productrice d'effets de systèmes, et notamment l'accentuation de formes de relégation et de ségrégation scolaire liée à la mobilité.

L'autre versant de notre hypothèse relie plutôt la mobilité scolaire à la qualité des relations que l'établissement ou que l'équipe éducative parvient à construire avec les parents. Au plus ces relations sont tendues et instables, au plus la mobilité semble augmenter. Ces relations sont aujourd'hui particulièrement difficiles à construire dans la mesure où le consensus implicite autour d'un modèle éducatif a volé en éclats et a cédé le pas à une pluralité de modèles scolaires. Au-delà des rares cas où l'existence d'une communauté scolaire permet d'asseoir un accord éducatif "substantiel", la plupart des établissements doivent aujourd'hui inventer des dispositifs pour gérer la pluralité des points de vue et jeter ainsi les bases "procédurales" d'une relation parents-école constructive. De ce fait, la résolution des tensions scolaires entre acteurs tend de plus en plus à se dérouler sous des modalités négociées mettant en scène une pluralité d'acteurs concernés (parent, enseignant, directeur) et mobilisant des logiques d'action multiples. A cet

⁴ Travail qualitatif effectué dans 6 établissements avec entretiens semi-directifs auprès de différents acteurs (directeurs, enseignants, parents, inspecteurs, CPMS).

égard, le rôle d'une minorité active de parents "relais" ou encore la capacité d'un directeur à jouer un rôle d'interface semblent importants. Ces nouveaux dispositifs exigent des acteurs des compétences relationnelles et réflexives nouvelles auxquelles ils ne sont pas toujours préparés. Certains établissements ne parviennent donc pas à stabiliser de telles procédures. Notre analyse souligne que les possibilités de tensions se trouvent exacerbées dans la mesure où les modèles sont multiples et que les possibilités d'accords nécessitent beaucoup plus de travail et de compromis qu'autrefois.

Bibliographie

- Ball S., Bowe R. and Gewirtz S., (1995) « Circuits of schooling : a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts », *The sociological board of the sociological Review*, 52-77
- Broccolichi S. et van Zanten A.(2000), "School competition and pupil flight in the urban periphery", in *Journal Education Policy*, vol.15, n°1, 51-60
- Cattonar B.(2001), « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. », *Cahiers du Girsef*, n°10
- Delvaux, B. & Vandenberghe, V. (1992), *Radioscopie de l'enseignement en Communauté Française de Belgique*, Rapport au Ministre de l'Education, Communauté française de Belgique, Bruxelles.
- Derouet J-L (1992), *Ecole et Justice*, Métailié, Paris.
- Grisay A. & Lafontaine, D. (1992), *Le changement d'école: fausse solution, vrai piège*, mimeo, ULg.
- Vandenberghe, V. (1998), L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché , *Reflets et Perspectives de la vie économiques*, Vol. 37, No 1, pp. 65-75.
- Verhoeven M. (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Academia Bruylant.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

dauphin@anso.ucl.ac.be

LES PEDAGOGIES ACTIVES : UN NON-SENS POUR CERTAINES FAMILLES.

LA PEDAGOGIE DU SENS NE FAIT PAS SENS POUR TOUS

Eric MANGEZ

**Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale
UCL**

Cette communication s'interroge sur les décalages qui peuvent naître entre les valeurs de l'école et celles de familles. Plus précisément, nous nous interrogerons sur les valeurs inscrites dans les modèles pédagogiques les plus valorisés aujourd'hui et les valeurs des familles de milieux modestes.

Un tel exposé devrait commencer par un questionnement sur l'origine sociologique – la genèse – des valeurs : d'où viennent les valeurs ? pourquoi l'école valorise-t-elle tel ou tel type de valeur ? Pourquoi les jeunes ou leurs parents sont familiers de certaines valeurs et moins d'autres ? Ou, plus exactement, pourquoi certaines catégories de jeunes ou de parents sont familiers de certaines valeurs, et d'autres catégories de jeunes ou de parents, d'autres valeurs ? A cette première question, nous dirons simplement que les valeurs ne peuvent être comprises que comme le produit de l'histoire de chaque personne et surtout de sa position dans les rapports sociaux et culturels. Les valeurs auxquelles on adhère de la manière la plus spontanée sont en fait en partie le produit d'une intériorisation de la position que l'on occupe dans la structure des capitaux culturels et économiques.

Quelles sont les valeurs de l'école ? Au fil de l'histoire, on peut identifier des valeurs différentes qui ont été, parfois en même temps, des moteurs idéologiques du système scolaire :

- le bon **ordre** des choses et des personnes (rester à sa place, respecter le maître qui est sur l'estrade, etc.) – registre domestique ;
- la **rentabilité** de l'investissement éducatif (développer des apprentissages efficaces notamment par rapport aux évolutions du marché de l'emploi) – registre industriel ;
- l'**équité** entre groupes sociaux (garantir l'égalité des élèves des différents groupes sociaux) – registre civique ;
- le développement de la **citoyenneté** (développer des compétences civiques à l'école) – registre civique ;
- l'**épanouissement** de chacun (se centrer sur l'intériorité des élèves, favoriser la créativité, l'imagination, l'originalité) – registre inspiré ;

Le modèle de l'ordre a fait son temps, il n'est plus présent dans les discours officiels, il est de moins en moins présents dans les représentations des enseignants. Cependant, dans les écoles, et dans certaines plus que d'autres, ce modèle existe encore bel et bien.

Le modèle de la rentabilité a toujours été présent dans l'école mais ses formes ont évolué. A une certaine époque, on a pu considérer que la maîtrise d'une compétence spécifique était une valeur sûre pour le marché. Aujourd'hui, la compétence la plus valorisée par le marché, à côté de connaissances très pointues, c'est la capacité à acquérir de nouvelles compétences. En ce sens, il y a pu y avoir une forme d'alliance entre d'une part cet impératif d'évolution continue (adaptabilité

comme facteur marchand) face aux marchés et aux technologies et d'autre part un objectif d'émancipation sociale (apprendre à apprendre comme facteur de démocratisation).

Le modèle de l'équité, présent depuis longtemps dans le système éducatif, a également évolué.

La dernière évolution est le passage de l'objectif d'égalité des chances à celui d'égalité des résultats à travers une inégalité de traitement.

Le modèle de l'épanouissement individuel est sans doute le plus récent. On peut bien entendu en voir les prémisses dans l'école Freinet ou Decroly, mais ces écoles sont longtemps restées à la marge du système éducatif. Aujourd'hui, et grosso modo depuis l'instauration du « renové » (Van Haecht) ce modèle de l'épanouissement des personnes traverse tout le système scolaire, au niveau des discours en tous cas, autant des politiques que des enseignants. Il est également présent dans d'autres champs (la famille, certaines catégories du travail, ...)

C'est ce dernier modèle qui nous intéresse particulièrement car il prend de plus en plus de place dans les discours, notamment pédagogiques mais aussi dans les textes de lois : Les injonctions portées notamment par les psychopédagogues mais aussi par de nombreux intervenants (accompagnateurs pédagogiques, formateurs d'enseignants) promeuvent une pédagogie du sens. Il s'agit de mettre l'enfant au centre (Rayou, 2000), de donner sens aux apprentissages, de favoriser la créativité, l'imagination et l'esprit critique des élèves, de partir de leurs représentations dans une perspective socio-constructiviste. Cet ensemble discursif qui définit « un modèle expressif » (Plaisance, 1986) séduit et paraît indénouable : comment en effet dénoncer un modèle qui dit mettre l'enfant au centre ? Une autre caractéristique de ce modèle est qu'il semble résoudre la question de l'équité : tous sont égaux face à l'épanouissement individuel.

Mais sommes-nous réellement tous égaux face à ce modèle ? Il nous semble au contraire que la puissance de ce registre en tant que modèle d'action s'est construite notamment en s'appuyant sur l'illusion selon laquelle tous sont égaux face à la créativité, à l'imagination, bref, à tout l'univers inspiré qui d'ailleurs ne connaît pas la mesure. Autrement dit, ce modèle d'action a pu donner l'illusion de résoudre la question de l'équité alors qu'il ne faisait que la dissoudre ou l'esquiver (Van Haecht).

Par rapport au développement de ce modèle, on pourrait ainsi poser plusieurs types de questions :

- le modèle de la libération ne contribue-t-il pas à occulter l'objectif d'équité sociale ?
- ce modèle convient-il à toutes les catégories sociales ? Comment les diverses catégories sociales, et plus particulièrement les catégories les plus défavorisées, appréhendent-elles ce modèle ?

A partir d'entretiens qualitatifs avec des parents d'élèves du 1^{er} degré secondaire dans la région de Charleroi, nous cherchons à identifier certaines difficultés que ce modèle expressif pose en particulier aux familles défavorisées. Nous posons notamment l'hypothèse selon laquelle ce modèle participe au renouvellement de mécanismes de domination culturelle dans l'école. Pour mieux comprendre cette domination culturelle, notre analyse montrera que ce déplacement vers un modèle expressif passe par un certain effritement des dispositifs, des normes explicites et extérieures aux personnes au profit d'une valorisation des individualités - des intériorités (qui doivent être créatives, pleines d'imagination et d'esprit critique). Nous avons par ailleurs (Mangez, 2001) qualifié ce mouvement comme procédant à un déplacement des contraintes de l'action

allant de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes. Les dispositifs bien établis, universaux, parce qu'ils présentent une certaine forme de rigidité, parce qu'ils constituent des normes qui s'imposent de l'extérieur, sont considérés comme toujours susceptibles de brimer la créativité, l'imagination, l'esprit critique des élèves et trouvent dès lors difficilement leur place dans le cadre d'un modèle expressif – qui tend à faire place à des dispositifs plus souples, plus personnalisés, voire à se détacher de tout dispositif extérieur pour faire reposer l'action éducative sur l'intériorité des personnes. Cela implique non seulement une responsabilisation individuelle accrue mais aussi une habileté culturelle particulière. Et il va de soi que certaines catégories sociales sont plus facilement à l'aise dans un système valorisant l'expressivité personnelle (Kaufmann, 2001).

Plutôt que nous arrêter à la mise en cause de ces nouveaux standards pédagogiques, nous lancerons la réflexion à partir des questionnements suivants qui visent à maîtriser et réduire la domination culturelle à l'œuvre :

- à quelles conditions sociales et culturelles les milieux les moins enclins à s'approprier cette logique pédagogique peuvent-ils y trouver du sens malgré tout ?
- dans le travail en classe, quelles stratégies déployer pour identifier et pallier les difficultés propres des enfants issus de ces mêmes milieux ?

RAPPORT DE L'ATELIER SUR LE THEME « VALEURS DE LA SOCIETE, VALEURS DES JEUNES, VALEURS DE L'ECOLE, VALEURS DES ENSEIGNANTS : VALEURS PARTAGEES ? »

Alain COLSOUL
Haute Ecole Lucia De Brouckère

Les communications présentées portaient sur les thèmes suivants :

1. à l'origine des valeurs ;
2. des petits conflits quotidiens dans l'école ;
3. un regard sociologique sur les établissements à discrimination positive ;
4. en passant par la culture musicale "jeune" ;
5. la violence scolaire et sa prévention ;
6. la question de mobilité ;
7. la nécessité des valeurs comprises.

Le cheminement des interventions a mis en évidence un fil conducteur qui s'est déroulé en partant du regard porté par les acteurs internes de l'école (élèves et enseignants) vers celui porté par les partenaires extérieurs (parents et société).

A l'origine des valeurs

La recherche de B.Galland (UCL) se propose d'approcher parmi les valeurs des étudiants du secondaire et par la technique de l'analyse factorielle, les dimensions principales qui caractérisent ces valeurs. Les trois dimensions dégagées sont en fait : la dimension d'intimité, la dimension matérialiste et les valeurs prosociales.

Il apparaît dans cette recherche que l'origine des valeurs semble être très peu reliée aux caractéristiques socio-économiques mais que par contre il existerait des effets d'établissements probablement liés aux pratiques pédagogiques installées. Ainsi, plus les pratiques sont axées sur l'autonomie et plus les élèves accorderaient de l'importance aux valeurs d'intimité et aux valeurs prosociales.

Toujours selon B.Galland, les valeurs adoptées par les élèves sont en liaison avec le type de motivation scolaire: motivation pour l'apprentissage si les valeurs prosociales sont privilégiées tandis que motivation pour la compétition si les valeurs matérialistes sont choisies, ce qui peut conduire à de l'agressivité et de la violence.

Il apparaît aussi que les enseignants méconnaissent l'importance accordée aux valeurs prosociales par les élèves et pensent plutôt que les élèves sont portés par des valeurs matérialistes.

Des réflexions dégagées par le public présent à l'atelier, nous pouvons retenir essentiellement deux hypothèses émises suite à cette communication :

- l'évolution des valeurs pourrait relever d'une certaine homogénéisation culturelle et du phénomène d'appartenance du groupe (des groupes portant par exemple d'avantage de valeurs matérialistes que d'autres) ;
- les valeurs véhiculées par les parents passeraient aux enfants, les valeurs matérialistes (de survie) seraient transmises ainsi aux enfants des milieux défavorisés, elles caractériseraient les attentes des parents vis à vis de l'école mais se heurteraient aux valeurs prosociales véhiculées par les agents du milieu scolaire.

Des petits conflits quotidiens

En partant d'une catégorisation établie des comportements sociaux dans trois domaines de la connaissance sociale : le domaine moral (concepts de justice,...), le domaine conventionnel (conventions sociales et scolaires), et le domaine personnel (choix et préférence), la chercheuse S.Casalfiore (UCL) s'est interrogée sur le fait de savoir à quoi renvoient les transgressions et comment elles sont jugées et appréciées par les élèves et par les enseignants.

Il apparaît dans sa recherche que les comportements déclencheurs de conflits se situent surtout dans le domaine conventionnel et que les élèves jugent en général leur comportement avec peu de sévérité tandis qu'ils pensent que les enseignants les jugent plus sévèrement. Seulement 14 % des élèves estiment que l'enseignant portera la même appréciation sur une transgression qu'ils auraient commise.

L'étude de S.Casalfiore montre aussi une justification insuffisante des règles conventionnelles prescrites par l'organisation scolaire.

Les propos des enseignants présents à l'atelier n 2 illustrent des tentatives d'installation de codification dès l'école maternelle et le constat de la grande capacité des enfants de cet âge d'acquérir des habiletés prosociales. La perte des capacités est cependant mentionnée dès le début de l'école primaire et se confirme pour les enseignants du secondaire dès l'entrée dans le premier degré. Le manque d'engagement des acteurs (enseignants et direction) dans des projets réellement porteurs de sens pour les élèves et bien codifiés expliquerait cette perte, cette explication rejoignant la formulation de la chercheuse lorsqu'elle constate l'insuffisance de prescription des règles conventionnelles.

Un regard sociologique sur les établissements scolaires

Après avoir vécu deux années en tant qu'acteur éducatif et observateur des pratiques installées dans une filière de relégation, le chercheur P.Vienne (ULB) nous décrit le décalage entre les valeurs véhiculées par la filière technique et la filière professionnelle; les valeurs des élèves imprégnées de la relégation par l'institution mais aussi pour ces élèves de l'enseignement professionnel des comportements de relégation que leur octroyent leurs condisciples du technique.

Le processus de stigmatisation par lequel ces élèves sont disqualifiés n'est pas sans répercussion sur les enseignants, les stratégies de déstabilisation, les conflits et tensions impliquent dans la vie quotidienne de ces enseignants d'adopter des stratégies de survie plutôt que des stratégies à long terme.

A partir de ce constat, apporter des solutions de revalorisation de la filière professionnelle demeure selon le point de vue sociologique de Philippe Vienne de l'ordre du politique.

Il ne peut dès lors donner de solution pratique, immédiate et efficiente.

En passant par la culture musicale "jeune"

Les valeurs des jeunes semblent morcelées et les connections sont souvent délicates à opérer.

Face à certains rêves dont ils n'entrevoient plus l'aboutissement dans la société actuelle, une tranche de la population jeune adhère à des codes, des rites et des langages nouveaux qui renvoient notamment à une culture musicale assez éloignée des pratiques pédagogiques habituelles.

Au travers de son exposé, H. Delforge, chercheur à l'ULB et également DJ du samedi soir, nous indique justement certaines de ces nouvelles valeurs culturelles et plus particulièrement les valeurs véhiculées par les jeunes férus de Rap et de techno.

Après un temps d'imprégnation des pratiques des acteurs tout en gardant un regard critique et une distanciation suffisante, le chercheur nous explique que ces cultures ne peuvent être réduites dans leur dimension de marginalité mais qu'elles constituent une manière de se situer par rapport au système socio-culturel dominant et une prise de sens par rapport à ce système.

Dans ce positionnement, le rap fédère un public en général concerné par l'exclusion sociale et lié à la problématique de la consommation de la drogue tandis que la techno serait plutôt l'espace culturel partagé par un public des classes moyennes et bourgeoises.

La culture dominante représentée par l'institution scolaire et le décodage des valeurs véhiculées par rapport à ces nouvelles cultures sont des données déjà maîtrisées par un certain nombre d'enseignants. Quelques uns d'entre-eux présents dans l'atelier soulignent à la suite de l'exposé l'utilisation de ces nouveaux vecteurs culturels (danse, expression, graphismes,...) dans des pratiques scolaires qui tentent d'arrimer ces cultures nouvelles et combler l'espace de rupture et de contestation par un espace de création au sein de la société.

La violence scolaire et sa prévention

Les travaux de J. Munten et B. Mouvet (ULG) présentés par J. Munten relèvent des savoirs d'action construits par interaction des savoirs particuliers, ceux-ci étant eux-mêmes articulés au sein d'une démarche méthodologique spécifique au contexte de la prévention à la violence.

Après avoir effectué un relevé des mesures fréquemment préconisées dans la littérature de recherche, dans les textes réglementaires et dans les offres de formation, la recherche a listé 33 mesures non hiérarchisées mais à décliner selon le contexte (pour une lecture du référentiel critique des mesures, lire l'article "comprendre et prévenir la violence de J.Munten, D.Jardon, B.Mouvet, in "Le point sur la recherche en Éducation, février 2002, p.45-72.).

Fait important souligné lors de la communication, l'efficacité de ces mesures reposerait sur l'existence d'un véritable projet d'école susceptible de développer un sentiment d'appartenance à l'institution et capable de promouvoir l'implication de tous par la valorisation des compétences reconnues chez tous les acteurs.

On retrouve ici, des points communs avec d'autres communications de l'atelier n° 2, à savoir la construction et l'appropriation du projet par les acteurs participants mais aussi un espace de communication où les règles se construisent selon des normes clarifiées pour tous.

La question de la mobilité

N.Dauphin (UCL) s'est centré sur l'enseignement fondamental dans le cadre de sa recherche et sur le phénomène interpellant de la mobilité scolaire puisqu'en liaison étroite avec les modifications de la relation parents-école.

Si la perte du caractère typologique "du modèle éducatif unique" semble s'accroître d'autant plus que l'intensité des rotations de population scolaire s'accroît, l'analyse quantitative effectuée par N.Dauphin nous indique que l'on ne peut y trouver un rôle prépondérant de l'appartenance aux réseaux et que cette mobilité est cependant plus importante dans les petites entités scolaires (- de 250 élèves) ainsi que dans le courant du premier cycle de l'enseignement primaire.

Sur le plan de l'analyse qualitative, il apparaît que la situation de quasi marché transforme le type de relation parents-école et fait préoccupant que cette situation joue un rôle d'exclusion chez les parents qui ne sont pas dotés culturellement pour jouer un rôle de consommateur averti.

Le chercheur en conclut que l'enjeu semble relever de la qualité des relations parents-acteurs de l'école, la maîtrise de nouvelles compétences chez l'enseignant implique dès lors la capacité à tisser des relations stables et détendues avec les parents. C'est donc un nouvel enjeu pour l'école que d'inclure des dispositifs de relais pour jeter des bases d'une relation parents-école plus constructive.

La nécessité des valeurs (bien comprises...)

A partir d'entretiens menés avec des parents de quartiers défavorisés de la région de Charleroi, E. Mangez, chercheur au CERISIS-UCL, a observé des moments révélateurs d'écart de valeurs entre acteurs de l'école et parents.

Parmi les valeurs prônées par l'école et se déclinant par l'utilisation des pédagogies ouvertes et actives, il semblerait que les parents interrogés considèrent à contrario de la pensée pédagogique actuelle que ces pratiques scolaires constituent pour eux un non sens.

L'incompréhension et la disqualification qu'ils opèrent sur certains cours proviendraient selon E. Mangez d'un décalage de représentations pédagogiques intégrées lors de leur propre vécu scolaire avec les pratiques qu'ils ont l'occasion d'observer au travers de la scolarité de leur enfant.

A partir de ce constat de perte de légitimité de l'offre de connaissances proposée aux élèves dans une optique de modèle de l'épanouissement individuel qui traverse tous les systèmes scolaires à l'heure actuelle, l'hypothèse avancée est que ce modèle d'épanouissement personnel participerait contrairement à la finalité attendue au renouvellement des mécanismes de domination culturelle du fait que certaines catégories sociales sont plus à l'aise que d'autres dans un système valorisant l'expressivité personnelle alors que d'autres ne possèdent pas le code d'accès.

A partir de cette hypothèse, le chercheur nous adresse deux questions qui ne manquent pas de susciter dans l'immédiat un "brain storming" et inciteront dans l'avenir à explorer des nouvelles démarches pédagogiques :

1. à quelles conditions sociales et culturelles les milieux les moins enclins à s'approprier cette logique pédagogique peuvent-ils y trouver du sens malgré tout ?

2. dans le travail de la classe, quelles stratégies déployer pour identifier et pallier les difficultés propres aux enfants issus de ces mêmes milieux ?

En conclusion

Les études riches et complémentaires proposées par les chercheurs alimentèrent auprès des participants à l'atelier n° 2, des débats fructueux en interventions et controverses.

Les enseignants chercheurs du terrain, motivés par la teneur des communications n'ont pas manqué de mentionner leur souhait d'assister au prochain congrès de la recherche en Education et encouragent d'ailleurs la flexibilité de l'organisation scolaire pour permettre chez eux de faciliter cette initiative.

En ce qui concerne les thèmes abordés dans l'atelier 2 pendant ces deux journées, ils mettent en évidence la complexité du métier d'enseignant. Ce métier nécessite aujourd'hui l'acquisition et la maîtrise de compétences nouvelles en matière de communication, une capacité de saisir les valeurs véhiculées par tous les acteurs internes et externes à l'école, pouvoir traduire les codes culturels nouveaux et les intégrer dans un espace de formation, dans un lieu pour apprendre ensemble et partager la diversité comme une réalité précieuse.

HOMOGENEITE ET DIVERSITE PARMIS LES IDENTITES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE *

Branka CATTONAR

Unité d'Anthropologie et de Sociologie

Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation

UCL

Depuis plusieurs années, les enseignants du secondaire doivent faire face à de nombreuses évolutions qui touchent leur profession et le système scolaire : dévalorisation de leur statut social, public scolaire devenu plus hétérogène et « difficile », pluralisation des finalités éducatives, etc. Toutes ces transformations ont non seulement modifié les conditions de l'exercice professionnel et complexifié la tâche des enseignants (Cornet, 1998), mais elles semblent aussi remettre en cause leur identité professionnelle, notamment parce qu'elles brouillent leurs repères traditionnels (Demailly, 1991 ; Lang, 1999 ; Tardif et Lessard, 1999).

Dans un tel contexte, s'interroger sur leur identité professionnelle s'avère essentiel : *Comment conçoivent-ils aujourd'hui leur métier ? C'est à cette question que nous allons tâcher de répondre, en nous basant sur les résultats d'une enquête par questionnaire que nous avons menée en 1999 auprès de 3621 enseignants du secondaire travaillant dans 140 établissements du réseau libre en Communauté française de Belgique. Cette enquête visait à saisir quelles identités professionnelles les enseignants se construisent aujourd'hui, mais aussi comment elles se construisent.*

Notre propos se centrera sur l'analyse de quelques questions de l'enquête, qui éclairent chacune une dimension de leur identité professionnelle : *Pour quelles raisons choisit-on de devenir enseignant ? A quels aspects du métier les enseignants accordent-ils le plus d'importance pour leur satisfaction professionnelle ? Quelles capacités jugent-ils les plus centrales à mettre en œuvre dans leur pratique ? Quels objectifs pédagogiques valorisent-ils ? Quels rôles pensent-ils remplir dans la réalité actuelle de leur métier ?*

Un premier examen des réponses des enseignants à ces différentes questions fait d'abord ressortir à quel point les élèves sont placés au cœur du métier. En effet, aussi bien au niveau des raisons avancées pour justifier le choix du métier, qu'à celui des aspects jugés les plus importants ou des objectifs pédagogiques valorisés, c'est le travail avec les élèves, leur développement personnel et leur épanouissement qui sont le plus souvent mis en avant. A l'inverse, les enseignants accordent très peu d'importance aux dimensions plus sociales ou politiques de leur métier (comme assumer une fonction sociale utile ou préparer les élèves à devenir des citoyens responsables).

L'enquête montre aussi que si l'intérêt porté à la discipline enseignée reste une composante essentielle du métier, la pédagogie n'est pas (ou plus) du tout secondaire. On pourrait y voir là l'indice d'un certain affaiblissement du modèle traditionnel de référence, celui de l'enseignant pur « maître instruit », à la faveur d'un nouveau modèle de professionnalité, celui du « pédagogue praticien réflexif », qui est actuellement fortement valorisé par de nombreux acteurs

* Ce travail s'inscrit dans une recherche doctorale et a bénéficié de la convention ARC97-02/209 du Service général de l'Enseignement universitaire et de la Recherche scientifique du Ministère de la Communauté française.

éducatifs (voir Cattonar et Mangez, 2000 ; Cattonar et Maroy, 2000, 2001). La démarche réflexive sur sa pratique est toutefois encore peu valorisée par les enseignants.

Notre étude montre enfin que le métier n'est pas approprié et pensé de la même manière par tous les enseignants et que la manière de concevoir le métier varie en fonction de nombreuses variables liées, d'une part, aux enseignants et à leurs trajectoires sociales (principalement le genre, le diplôme et la trajectoire professionnelle antérieure à l'enseignement) ; et d'autre part, au contexte de travail (la filière, l'établissement, la classe, les élèves). Et ce sont les caractéristiques des élèves - du moins tels qu'ils sont perçus par les enseignants - qui paraissent les plus discriminantes. L'analyse montre aussi que ces variables n'interviennent jamais seules : c'est la combinaison entre différentes variables qui permet de comprendre la formation d'une certaine conception du métier. La construction de l'identité professionnelle est un phénomène complexe, qui n'est pas totalement déterminé, ni par les trajectoires des enseignants, ni par le contexte où ils travaillent.

Les identités professionnelles sont donc *multiples*, et elles semblent aussi *hétérogènes*. En effet, si l'on examine maintenant la manière dont les différentes dimensions de l'identité (rôles, objectifs pédagogiques, capacités valorisées, etc.) s'associent entre elles, on remarque que toutes les combinaisons possibles ont été choisies. On pourrait dès lors faire l'hypothèse que l'identité enseignante est un « montage composite » (Derouet, 1988) ou un « montage hétéroclite » (Dubet et Martucelli, 1996), dans la mesure où chaque enseignant se compose une identité professionnelle en agaçant des éléments empruntés à des logiques différentes.

Au-delà de cette diversité et hétérogénéité, on peut toutefois dégager une conception du métier largement partagée par les enseignants et deux grandes « orientations ». La conception partagée identifie le rôle professionnel à celui d'éducateur et place les élèves et leur épanouissement au centre du métier. Autour de cette conception « commune », l'analyse a alors fait apparaître deux « pôles » ou deux « orientations » différentes dans la manière de concevoir le métier. Le premier pôle est davantage focalisé sur « l'enseignement ou la formation » et se subdivise en deux groupes : d'une part, les enseignants plutôt centrés sur la matière, l'instruction ou la formation à un métier ; d'autre part, les enseignants plutôt centrés sur les apprenants, les savoir-faire pédagogiques et le développement personnel des élèves. Le deuxième pôle renvoie à une dimension plus « socialisatrice ou éducatrice » du métier et se compose d'enseignants davantage centrés sur les comportements et attitudes des élèves qu'ils cherchent à surveiller, à assister, à aider psychologiquement, à animer, etc.

Ces deux pôles se différencient également fortement selon le rapport au métier et le contexte de travail. Ainsi, les enseignants rattachés au pôle « socialiser et éduquer » se caractérisent, d'une part, par un rapport relativement « négatif » au métier (ils sont plus souvent insatisfaits d'être enseignants, pessimistes quant à leur avenir et cesseraient d'enseigner s'ils en avaient la possibilité) ; d'autre part, par le fait de travailler dans des écoles et avec des élèves qu'ils perçoivent comme « difficiles » (de faible niveau scolaire, désintéressés par les cours, indisciplinés, etc.). C'est totalement l'inverse pour les enseignants rattachés au pôle « enseigner et former » qui sont satisfaits d'être enseignants et perçoivent leurs établissements et leurs élèves de manière bien plus positive. On peut parler là d'un véritable clivage et se poser la question de l'existence de « deux métiers d'enseignant » (Barrère, 2000), définis et vécus différemment par les enseignants selon leur contexte de travail.

EN QUOI LA REFORME DU 1^{ER} DEGRE FAIT-ELLE EVOLUER LE METIER D'ENSEIGNANT ?

Marie-Christelle PHILIPPE
Département Education et Technologie
FUNDP

Cette communication rapporte une réflexion issue d'une étude interuniversitaire visant à photographier le fonctionnement actuel du 1^{er} degré du secondaire.

Méthodologie

Une enquête a été effectuée dans 20 écoles de la CF de Belgique. Les échéances étant très courtes, ces écoles ont été sélectionnées pour constituer un échantillon contrasté, représentant des expériences diversifiées quant à l'application de la réforme.

Différentes rencontres de terrain ont été réalisées sous forme d'entretien :

1. individuel avec le chef d'établissement;
2. de groupe avec des enseignants;
3. de groupe avec des élèves éprouvant quelques difficultés scolaires;
4. téléphonique avec les parents des enfants interrogés.

Principaux résultats

Parcours observés

On remarque une multiplicité des formules mises au point pour permettre au plus grand nombre d'élèves de parcourir le 1^{er} degré en deux ou trois ans, mais sans redoublement. Nous avons cependant constaté avec les enseignants que certains parcours correspondaient, en pratique, à un redoublement à peine déguisé. Inversement, des structures assurant un parcours en trois ans fonctionnent, à la satisfaction des différents membres de la communauté éducative.

Diversité des conditions d'organisation du 1^{er} degré dans les établissements scolaires

Voici quelques exemples de critères :

- la **taille** du degré, mais également celle de l'école;
- le **type** d'enseignement qui y est dispensé : en effet, certaines écoles n'organisent pas la 2^o P, voire la 1^o B et les filières des 2^{ème} et 3^{ème} degrés donnent une physionomie à l'établissement;
- le **réseau** d'enseignement;
- le **milieu socioculturel** environnant, la population scolaire;
- la **culture de l'école**, sa tradition : réputation « élitiste », « sélective » ou à vocation sociale avec une politique ouverte aux différences;

- la cohésion, la volonté de trouver des solutions et les conceptions de **l'équipe enseignante**, de même, la **direction** et son style de gestion.

D'autres variables colorent encore l'organisation d'un établissement scolaire. De plus, au sein d'une même école, le système doit toujours être en évolution, car ce qui a fonctionné pendant quelques années doit se modifier pour répondre aux nouvelles attentes ou aux changements du système. Il apparaît ainsi qu'il n'y a pas de solution universelle imposable à tous !

Fluctuations des paramètres d'intervention auprès des élèves

Maints paramètres interviennent pour lesquels des choix doivent être faits par les établissements, en fonction de leurs possibilités d'organisation du 1^{er} degré. Nous avons relevé principalement :

- le **moment** des interventions : sont-elles ouvertes dès le début de l'année ou seulement dès qu'un problème se pose ? s'effectuent-elles pendant l'horaire (à la place d'activités au choix ou du cours disciplinaire) ou à d'autres moments ? sont-elles prévues pour certains élèves ou pour tous ?
- leur **durée** : sont-elles occasionnelles ou pour un temps long déterminé à l'avance ?
- leur degré de **liberté** : les élèves sont-ils volontaires pour s'y rendre ou sont-elles recommandées, voire imposées par le(s) professeur(s) ?
- leur statut : sont-elles valorisées par un professeur ou servent-elles de relégation quand il ne sait plus « quoi faire » avec l'élève ? font-elles l'objet d'un contrat ?
- leur **objet** : s'agit-il de disciplines « nobles » comme les mathématiques, le français et les langues modernes que l'on rencontre ou d'autres disciplines, voire le projet de l'élève ?
- leur **visée** : se proposent-elles de remettre à niveau dans la discipline problématique ou d'ouvrir des perspectives plus globales ? proposent-elles des activités de dépassement, de prévention et/ou de rattrapage ?
- les **actions** mises en place : refont-elles la même chose que ce qui a été fait en classe ou abordent-elles des compétences davantage transversales ?
- les **intervenants** : est-ce le professeur titulaire du cours qui les dispense ou un collègue ?

Le croisement de ces différents paramètres aboutit à une très riche variété de formules. Au fil de leur expérience et en fonction des difficultés auxquelles il faut remédier, les établissements s'adaptent. Ils peuvent également trouver de nouvelles formes de travail pédagogiques à la lumière d'autres équipes enseignantes. C'est pourquoi les échanges entre établissements sur les pratiques concrètes et les résultats observés sont un apport très intéressant et sans doute à développer davantage.

Propos récoltés

La plupart des acteurs de l'école n'ont évidemment pas attendu la réforme pour s'interroger sur leurs pratiques. Des solutions inventives ont ainsi vu le jour. Mais la réforme a parfois joué le rôle de révélateur de malaises préexistants : notamment à propos du sens des apprentissages, de l'évaluation, de l'hétérogénéité des classes. Elle a également accéléré la prise en compte de paramètres incontournables à l'école de la réussite, tels que la conception de l'apprentissage, la différenciation, les compétences, l'orientation...

Si des pistes d'amélioration ont émergé du discours des personnes rencontrées, certaines questions restent brûlantes et méritent d'être approfondies. Et qu'ils soient « pour » ou « contre » la réforme, les acteurs de terrain sont unanimes sur un point : ne plus accroître la confusion !

Il semble donc impérieux de :

- *premièrement* recadrer le pourquoi de cette réforme, d'en clarifier les enjeux ;
 - *deuxièmement*, de négocier réellement l'adhésion des enseignants et de leurs chefs d'établissement, mais aussi des élèves et de leurs parents ;
 - *troisièmement*, de travailler concrètement la mise en œuvre de pédagogies appropriées, de rencontrer les principales interrogations pratiques. Pour cette dernière étape, 3 questions semblent prédominantes.
1. Gérer l'hétérogénéité des élèves dans une perspective de justice corrective. Des questions variées émergent sur des thématiques comme les prérequis, les classes de niveau, l'étiquetage, l'effet oedipien, les groupes réduits, la responsabilisation, les classes d'intégration, l'effet Robin des Bois, la précocité des interventions, la formation et l'équipement des enseignants au diagnostic et à la gestion des difficultés d'apprentissage, l'organisation de l'école ou encore la différenciation.
 2. Gérer la continuité des apprentissages tout au long du degré contribue à réfléchir sur les notions de modules, groupes d'apprentissage, groupes de besoin, temps d'apprentissage, évaluation formative et orientation.
 3. Prendre en compte la personne de l'élève dans le contexte socioculturel déstructuré de ce début de XXI^{ème} siècle fait émerger reproches et compassion, mais aussi la prise en compte du socio-affectif, l'acceptation, la protection, le respect, la guidance, la stabilité et la bienveillance du groupe plus restreint, l'encadré de personnes enthousiastes, attentives, informées et formées qui fournissent des repères.

Conclusion

Les statistiques n'étant pas établies et la phase de stabilisation de la réforme non encore atteinte, il importe de préciser qu'il est bien trop tôt pour conclure un avis sur la réforme. Il convient donc de persévérer en connaissance de cause, c'est-à-dire en cernant les difficultés psychologiques et/ou pratiques des acteurs et en dégageant des actions d'accompagnement.

Cette enquête résolument qualitative confirme deux faits psychosociologiques : d'une part, des représentations peuvent être en décalage par rapport aux objectifs d'une école de la réussite et, d'autre part, l'adhésion aux objectifs de la réforme est loin d'être acquise par tous, notamment dans les dispositions organisationnelles.

C'est en développant ces questions pratiques que la réforme du 1^{er} degré fait bien évoluer le métier d'enseignant dans toutes ses dimensions.

Bibliographie succincte

Biémar, S., Houart, M. & Philippe, M.C. (2000). Les douze travaux de l'enseignant face aux compétences transversales. *Le point sur la recherche en éducation*, 15, 29-40.

Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles : Labor.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles : De Boeck.

Houart, M., Philippe, M.C., Rifon, J. & Willocq, B. (1997). *Développer des compétences transversales au 1^{er} degré*. Dossier final. Bruxelles : Ministère de l'enseignement supérieur.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

LE MODÈLE DU PRATICIEN RÉFLEXIF À L'ÉPREUVE DE L'ENQUÊTE

Christian MAROY *

**Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation
UCL**

La professionnalisation du corps enseignant va de pair dans de nombreux pays avec la valorisation d'un nouveau modèle de professionnalité enseignante, le modèle du praticien réflexif (Tardif et *alii*, 1998). Cette tendance est nettement perceptible en Belgique francophone (Cattonar et Maroy, 2000) qui vient de connaître une réforme de la formation des enseignants du primaire et secondaire. A partir du cas belge, notre propos est de questionner le présupposé d'archaïsme des enseignants qui fonde une stratégie de réforme de l'institution scolaire largement axée vers une volonté de conversion identitaire des enseignants au modèle du praticien réflexif. Dans un système scolaire largement décentralisé mais soumis depuis deux décennies à des réformes profondes, il apparaît en effet que la réforme de la formation initiale des enseignants est largement inspirée du modèle du praticien réflexif et vise à produire un enseignant adapté aux orientations des réformes engagées par ailleurs, au niveau du curriculum ou des modes de régulation du système. Or contrairement à ce qui est supposé, les enseignants belges du secondaire apparaissent somme toute relativement proches du modèle visé. Leur résistance aux réformes pourrait donc avoir d'autres origines que leur supposé conservatisme pédagogique ou archaïsme identitaire. Nous faisons l'hypothèse que les distances sociales et professionnelles se creusent entre les enseignants de base et une « superstructure » gestionnaire et intellectuelle et qu'une perte de pouvoir relative pourrait aussi bien expliquer la résistance passive des enseignants face aux réformes en cours. Une modernisation de l'institution devrait dès lors également veiller à renforcer la prise de responsabilité individuelle et collective des enseignants.

Nous décrivons d'abord brièvement le contexte de la modernisation du système scolaire en Communauté française de Belgique (CFB) avant de présenter la teneur du discours de promotion du modèle du praticien réflexif dans cet espace politique et d'en montrer l'influence sur les orientations de la réforme de la formation initiale des instituteurs et régents. Dans une seconde partie, nous montrerons à partir des résultats d'une enquête auprès de 3600 enseignants du secondaire, que le modèle du praticien réflexif est pour une large part déjà intériorisé par nombre d'enseignants, au moins sur un plan représentationnel. Nous terminerons en discutant alors les raisons des résistances enseignantes aux réformes, si leur « archaïsme » ne peut être évoqué comme cause principale.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

<http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.htm>
maroy@anso.ucl.ac.be.

* C. Maroy est sociologue, chercheur qualifié du FNRS et directeur du Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation (GIRSEF) de l'Université de Louvain-la-Neuve. Ce travail a bénéficié de la convention ARC97-02/209 du Service général de l'Enseignement universitaire et de la Recherche scientifique du Ministère de la Communauté française

INSERT'PROF. POUR UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES ENSEIGNANTS FAVORISANT UNE INSERTION REUSSIE DANS LA VIE PROFESSIONNELLE

Jacqueline BECKERS, Sabine ANDRIANNE, Luc BOURGUIGNON, Dorothée JARDON, Steve JASPAR et Cédric MATHIEU
Service de Didactique Générale et de Méthodologie de l'Enseignement Secondaire
ULg

L'entrée en carrière dans toute sa complexité.

La réussite de l'entrée dans la vie professionnelle apparaît dans bon nombre d'études comme une condition essentielle à une carrière épanouie et à une action éducative efficace et positive. Elle prévient aussi les sorties du système ou abandons (Weinstein, 1988 ; Huberman, 1989 ; Murnane *et al.*, 1991 ; Bandura, 1977, 1997 ; Martineau *et al.*, 2000).

L'insertion professionnelle des jeunes enseignants est d'autant plus difficile que les conditions d'exercice du métier ont changé (hétérogénéité croissante du public, perte de confiance dans l'école, crise et liaison difficile entre formation et emploi...) (Vandenbergh, 1996). Contrairement à ce qui se passe dans bon nombre de métiers, les enseignants débutants ne sont pas introduits progressivement à la complexité du métier, ils se voient attribuer des responsabilités égales à celles d'enseignants d'expérience (Gervais, 1999). Par ailleurs, les débuts dans la carrière sont marqués par le morcellement de la tâche et l'affectation à des tâches restantes (Mukamurera, 1999a et b).

Cadre de la recherche

Dans une optique de revalorisation du métier d'enseignant, l'accompagnement de l'entrée en carrière constitue une dimension à part entière de la réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents.

La recherche Insert' Prof a pour objectifs de décrire les conditions d'exercice du métier propres aux débuts de carrière, d'identifier les besoins des jeunes enseignants, d'expérimenter des modalités d'accompagnement qui favorisent la construction d'une identité professionnelle positive et autonome et enfin, de dessiner progressivement les modalités d'un dispositif efficace et adapté à notre communauté éducative.

Deux hypothèses de travail sont testées :

- l'accompagnement du début de carrière dans une perspective émancipatoire pourrait faire partie des missions des institutions de formation initiale. ;
- cette mission devrait être gérée en collaboration avec d'autres acteurs du système éducatif dont les structures d'accueil c'est-à-dire les écoles (Samaras *et al.*, 1998 ; Chester *et al.*, 1996 ; Devlin *et al.*, 1997).

Les axes de travail

Mené dans une perspective de recherche-action, le projet s'articule autour de deux axes interdépendants.

Premièrement, des activités avec les jeunes enseignants, diplômés depuis un an ou deux et ayant au moins eu un intérim, qui se concrétisent sous la forme de réunions mensuelles ; moments de construction collective d'éléments de réponse aux questions qu'ils se posent en présence ou non de personnes-ressources.

Trois types de réunions ont été organisées tout au long de la première année d'expérimentation du dispositif d'accompagnement :

- des *réunions informatives* (soirées-débat) où des intervenants¹ dotés d'une certaine expérience par rapport à la problématique² abordée sont invités et durant lesquelles un moment d'interpellation par les jeunes enseignants est prévu et privilégié ;
- des *réunions plus formatives* axées sur le développement, dans un temps limité, de compétences ciblées. Par exemple, une séance d'initiation à Internet et à la découverte de sites pédagogiques. ;
- des *projets*³ décidés par des petits groupes d'instituteurs et de régents.

Le deuxième axe de travail consiste à recueillir des informations auprès de différents acteurs du système éducatif afin d'identifier les initiatives qu'ils prennent déjà en matière d'insertion professionnelle et le rôle qu'ils se verraient jouer dans un dispositif institué. Une enquête par questionnaire auprès des chefs d'établissement ainsi que des entretiens individuels auprès de l'Inspection, des organismes de formation continuée, des instituts de formation initiale et des associations d'enseignants ont été menés.

Résultats au terme d'une première année d'expérimentation

A ce stade expérimental, la gestion du dispositif se heurte à quelques difficultés liées à l'investissement que requiert la participation des jeunes enseignants aux activités, sur une base strictement volontaire, non reconnue comme une partie de la charge mais venant se surajouter à la lourdeur des tâches à assumer en début de carrière !

Les activités réalisées avec les jeunes enseignants indiquent que leurs demandes évoluent d'un besoin d'information spécifique, directement applicable à leur situation professionnelle, à une volonté d'analyser leur pratique et de constituer des réseaux pour réaliser des projets concrets (un article, des outils contextualisés au service d'un objectif commun...).

¹ Tels que des enseignants chevronnés, des chefs d'établissement, des inspecteurs, des représentants des différents syndicats, des « experts », etc.

² Quelques exemples de problématiques : la planification de la matière, les problèmes administratifs, la différenciation des apprentissages, la gestion de conflits, la multiculturalité, etc.

³ Les régents ont rédigé, sur le ton de l'information et non de la plainte, un article relatant leurs premières prises de fonction tandis que les instituteurs ont eu une réflexion, suite à l'échange de leurs pratiques, sur la gestion des relations au sein de la classe.

Cette évolution nécessite un certain recul du jeune enseignant vis-à-vis de sa situation professionnelle, qu'elle soit stabilisée ou non.

Les difficultés régulièrement évoquées par les jeunes enseignants et confirmées à la fois par les chefs d'établissement et la littérature de recherche (Veenman, 1984 ; Huberman, 1989 ; Schneuwly, 1996 ; Gervais, 1999 ; Chenu *et al.*, 2000) sont principalement des difficultés d'ordre pédagogique pour les instituteurs (la planification de la matière, la différenciation des apprentissages...) et d'ordre relationnel pour les régents (la gestion du groupe-classe, la gestion de conflits, l'intégration dans une équipe éducative...).

L'inventaire des mesures existantes pour favoriser l'insertion professionnelle a montré que, s'il existe des initiatives, elles n'en sont pas moins méconnues des jeunes enseignants et disparates. Par ailleurs, elles relèvent davantage de l'information en général que d'actions destinées spécifiquement aux jeunes enseignants. Les différents acteurs du système éducatif sont cependant conscients de la nécessité de systématiser ces mesures et de les porter à la connaissance des jeunes enseignants. A cet égard, ils déplorent un manque de moyens pour en faciliter la mise en œuvre (financiers mais aussi en termes de formations, de personnels d'encadrement...).

Perspectives

Pour la seconde année de la recherche – actuellement en cours – l'enjeu est de favoriser plus rapidement l'engagement des jeunes enseignants dans une logique de projet et d'analyse de leur pratique au service de ces mêmes projets, sans pour autant négliger les séances de type plus informatif qu'ils demandent. Au départ d'une intention d'action collective, un groupe de jeunes enseignants travaillent à l'élaboration d'outils (comme, par exemple, un recueil d'activités, une grille d'analyse, une séquence d'activités, la recherche de ressources, etc.). Ces outils résultent d'une co-construction (construction collective), interactive (expérimentations, apports de personnes-ressources, échanges de pratiques...) dialectique (théorie-pratique) et répondent aux besoins et intérêts des jeunes enseignants. Ils ne représentent pas un produit fini mais évolutif et contextualisé.

Alors que la première année le dispositif a fonctionné à l'échelle d'une Haute Ecole, la deuxième année expérimente la faisabilité d'un dispositif inter-réseaux à l'échelle d'une zone géographique.

En ce qui concerne le second axe, un inventaire des formations continuées, organisées en Communauté française et susceptible de rencontrer les besoins (de formation) des jeunes enseignants, est prévu.

Par rapport aux chefs d'établissement, des collaborations seront menées dans une perspective de recherche et d'expérimentation (ex. : élaboration d'un vade-mecum du chef d'établissement par rapport à l'accueil du jeune enseignant, exploration de formules de mentorat...).

Bibliographie

- Bandura, A., Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. In *Psychological Review*, n°84, 1977, pp. 191-215.
- Bandura, A. , *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman, 1997.
- Chenu, F., Blondin, C. et Vanhulle, S., *Enquête relative aux besoins de formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur. Rapport final*, Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale, 2000.
- Chester, M. D. et Beaudin, B. Q., Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. In *American Educational Research*, n°33, 1996, pp. 233-257.
- Devlin – Scherer, W. L., Devlin – Scherer, R., Wright, W., Roger, A. M. et Meyers, K., The Effects of Collaborative Teacher Study Groups and Principal Coaching on Individual Teacher Change. In *Journal of Classroom Interaction*, n°32, 1997, pp. 18-22.
- Gervais, C., Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. In *Vie pédagogique*, n°111, 1999, pp. 12-17.
- Huberman, M., Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. In *Revue française de Pédagogie*, n°86, 1989, pp. 5-16.
- Martineau, S. et Corriveau, G., Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. In *Formation et Profession*, vol. 6, n°3, 2000.
- Mukamurera, J., Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. In *Vie pédagogique*, n°111, 1999a, pp. 24-26.
- Mukamurera, J., Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. In *Education et francophonie*, revue scientifique virtuelle, A.C.E.L.F., vol. 27, 1999b.
- Murnane, R. J., Singer, J. D., Willet, J. B., Kemple, J. J. et Olsen R. J., *Who will teach. Policies that matter*, Cambridge : Harvard University Press, 1991.
- Samaras, A. P. et Gismondi, S., Scaffolds in the field. Vygotskian interpretation in a teacher education program. In *Teaching and Teacher Education*, n°14, pp. 715-733.
- Schneuwly, G., *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession*, Berne : CDIP, 1996.
- Tableau de bord de l'enseignement. Indicateurs statistiques*, n°1, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Service des statistiques, Bruxelles, 1996.
- Veenman, S., Perceived problems of beginning teachers. In *Review of Educational Research*, vol. 54, n°2, 1984, pp. 143-178.
- Weinstein, C. S., Preservices teachers. Expectations about the first year of teaching. In *Teaching and Teacher Education*, n°4, 1988, pp. 31-40.

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT DEBUTANT AU PREMIER DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. ENQUETE DANS L'ENSEIGNEMENT LIBRE SUBVENTIONNE CATHOLIQUE DE BRUXELLES CAPITALE

Michèle GARANT
FUCaM
Fabienne VRANCKX
UCL

Bien que l'insertion professionnelle dans le monde enseignant ait fait l'objet de nombreuses études aux Etats-Unis et au Québec (Hétu, 1999), peu d'études ont abordé ce thème dans notre pays. Notons cependant l'enquête de P. Dupont (1981) et plus récemment celle de S. Baillauguès et E. Breuse (1993).

Notre recherche porte sur les débuts professionnels des jeunes enseignants régents (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur toutes disciplines confondues) exerçant leur profession depuis moins de deux ans (Hétu, 1999) dans un établissement d'enseignement secondaire général, technique et/ou professionnel du réseau libre subventionné catholique de Bruxelles-Capitale.

Le point de départ de la recherche est le « choc de l'entrée en fonction » (Hétu, 1999) et l'écart -parfois la rupture- entre la formation initiale de l'étudiant de l'enseignement supérieur pédagogique et la réalité de la classe à laquelle le jeune enseignant est confronté.

L'objectif de cette recherche est d'observer les débuts d'une carrière, d'en inventorier les sources de difficultés, de repérer les besoins importants, de broser, dans la mesure du possible, le portrait du jeune enseignant aujourd'hui. En effet, celui-ci est soumis aux mêmes responsabilités que les professionnels expérimentés. Nous nous demandons dans quelle mesure il ressent sa formation de base comme un soutien, et dans quelle mesure il ressent l'accueil et les dispositifs d'insertion professionnelle mis en place comme une réponse aux difficultés rencontrées.

Il ne s'agit pas d'une évaluation de la formation. En effet celle-ci ne saurait se traiter par un entretien unique, et nécessiterait des prises d'information de types divers auprès de l'ensemble des acteurs de la formation -pas uniquement des formés. Si certains éléments de notre recherche peuvent concourir partiellement à une évaluation de la formation, ils ne prétendent pas être exhaustifs.

Par ailleurs, soulignons que notre porte d'entrée pour aborder l'insertion professionnelle des enseignants novices est bien la perception que ceux-ci en ont. Il ne s'agit pas d'une étude des difficultés professionnelles objectivement rencontrées par les enseignants-débutants, ce qui exigerait une enquête auprès d'autres partenaires (chef d'établissement, etc.) ainsi qu'une investigation beaucoup plus vaste sur les pratiques des enseignants-débutants concernés.

Nous posons que le jeune enseignant vit au départ une situation de transition non dépourvue d'ambiguïtés et de contradictions, dans des conflits de rôles et dans un entre-deux d'espaces, de temps, de statuts et d'action (Baillauquès, 1993). La première étape de prise de fonction serait une étape à la fois de découverte et de survie (Katz, 1972 et Huberman, 1989).

Nous distinguons avec ces auteurs une tension entre la **professionnalisation**, ouvrant au développement et au renouvellement de la pratique ainsi qu'à la maîtrise d'une pratique réflexive, et la **socialisation professionnelle**, conduisant à l'adaptation des pratiques aux réalités institutionnelles et sociales.

Dans cette perspective, la socialisation pourrait favoriser la tendance à la conformité et à la simplification, tandis que la professionnalisation pourrait susciter des tensions difficiles à gérer pour le débutant. Adoptant un point de vue interactionniste, nous considérons que la construction de l'identité personnelle et professionnelle se réalise à travers une régulation entre ces pôles, en lien avec les expériences et les dispositifs rencontrés.

Dans les régulations liées à la phase d'insertion professionnelle, nous référant à Hétu (1999), nous distinguons et mettons à l'épreuve une première étape d'anticipation, une seconde étape de confrontation à la réalité, dans laquelle divers mécanismes d'adaptation peuvent être repérés (adaptation aveugle, adaptation réfléchie, adaptation dynamique) et une troisième étape de consolidation des acquis, où se développent l'assertivité professionnelle et les compétences en situation.

Nous souhaitons préciser les **difficultés rencontrées** par l'enseignant débutant dans le premier exercice autonome de la fonction, en les référant à des **variables individuelles** (le sexe, l'âge), **situationnelles** (la matière enseignée, l'équipe pédagogique), **professionnelles** (le choix pédagogique, la formation initiale, la gestion de classe, le sentiment de compétence), **relationnelles** (le rapport aux collègues, aux élèves, aux parents, au chef d'établissement, la reconnaissance sociale). En lien avec les variables présentées ci-dessus, plusieurs hypothèses ont été émises, dans une visée exploratoire.

Les étapes de notre recherche se sont les suivantes :

- lettre à l'attention des directions d'écoles pour obtenir les coordonnées des enseignants novices au sein de leur établissement ;
- pré-enquête réalisée de manière informelle auprès d'une dizaine d'enseignants débutants ;
- pré-questionnaire élaboré sur base des indications fournies par la pré-enquête ;
- questionnaire définitif élaboré sur base de l'analyse de la pré-enquête, du pré-questionnaire et de notre investigation théorique ;
- test du Questionnaire définitif ;
- envoi du questionnaire aux 80 enseignants concernés ;
- relance téléphonique ;
- traitement et analyse des résultats.

Le traitement des données est actuellement en cours (Février 2002) et les premiers résultats seront présentés lors de la Biennale.

Références

BAILLAUQUES S., LOUVET A. (1990), *Instituteurs débutants : faciliter l'entrée dans le métier*, Paris, INRP - AIRPE.

BAILLAUQUES S., BREUSE E. (1993), *La première classe*, Paris, ESF éditeur.

DUPONT P. (1981), *L'enseignant débutant*, Université de Mons.

HETU J.-C., LAVOIE M., BAILLAUQUES S. (1999), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Perspectives en éducation, de Boeck Université.

HUBERMAN M. (1989), *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

LA RELATION ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN QUESTIONS : UN CADRE DE RÉFLEXION, UNE HISTOIRE, UN CAS

Bernadette CHARLIER et Amaury DAELE
Département Education et Technologie
FUNDP

« On dispose d'un potentiel important de recherches en éducation. Il existe des résultats fort intéressants de ces recherches, mais ils ne sont connus que des spécialistes des sciences de l'éducation. » (A. Michel, 1999, p. 41).

Un cadre de réflexion

Très souvent, on constate que la communication entre enseignants et chercheurs ne se passe pas dans les meilleures conditions. Les représentations mutuelles des uns et des autres ne correspondent pas. D'un côté, beaucoup d'enseignants ne se sentent pas concernés par la recherche ou la trouve trop éloignée de leurs préoccupations quotidiennes. D'un autre côté, les chercheurs s'ingénient à construire des outils de travail pour les enseignants validés par la recherche et constatent qu'ils sont très peu utilisés, détournés, voire ignorés par les enseignants. Pourtant, les opportunités de rencontre entre enseignants et chercheurs sont relativement nombreuses et l'on peut s'étonner de ce manque de compréhension réciproque. C. Day (1999) identifie ainsi un certain nombre de formes de « partenariats » entre (futurs) enseignants et chercheurs (p. 153) :

- relation de supervision ou de monitorat dans le cadre de la formation initiale ;
- relation de formation dans le cadre de formations continues dans les universités ;
- relation de recherche et développement qui peuvent se décliner selon trois modes :
 - recherche pure où les chercheurs détiennent et construisent seuls les savoirs sur l'enseignant, l'apprentissage, l'enseignement et l'école ;
 - recherche appliquée où les chercheurs conduisent la mise en place d'un curriculum ou d'un projet ;
 - recherche collaborative où chercheurs et enseignants travaillent ensemble autour de besoins exprimés par les enseignants pour construire des connaissances communes.

Les exemples ne manquent pas pour illustrer ces différents types de relations de travail. D'où vient dès lors cette incompréhension, cette méfiance qui existe parfois entre enseignants et chercheurs ? Comment changer cette vision des choses ? Comment faire en sorte que chacun apprenne quelque chose de l'autre dans un échange, dans une relation basée sur un véritable partenariat ? Comment faire en sorte que les résultats de recherche se transfèrent dans les pratiques ?

Une histoire

L'histoire des approches de recherche adoptées par les chercheurs en Sciences de l'Éducation depuis les années soixante permet de caractériser à grands traits les questions posées, leurs relations avec les pratiques d'enseignement, les méthodologies privilégiées et la relation qu'elles déterminent entre chercheurs et enseignants ainsi que les produits qui en résultent. S'il est facile d'opposer les approches positivistes et constructivistes, celles-ci ne nous paraissent pas déterminer nécessairement la relation chercheurs-enseignants. En effet, des recherches se réclamant d'approches ontologiques, épistémologiques et méthodologiques aussi opposées que le positivisme et le constructivisme peuvent très bien aboutir à des propositions d'une normativité telle qu'elles nient à l'enseignant toutes compétences propres. Ainsi, F. Tochon (2000) a par exemple montré comment les perspectives qui décrivent l'enseignant comme un « praticien réfléchi » ont été détournées dans plusieurs États des États-Unis pour guider des pratiques d'évaluation des enseignants éminemment normatives et prescriptives.

L'approche constructiviste et participative présentée dans cette communication privilégie un autre point de vue impliquant un changement fondamental de relation entre enseignants et chercheurs. Ces derniers, d'observateurs externes des pratiques des enseignants deviennent des accompagnateurs, des partenaires dans le but commun d'améliorer l'apprentissage. E. Charlier et B. Charlier (1998), C. Day (1999), A. Daele, M. Houart et B. Charlier (2000) et J. Donnay, E. Charlier et K. Dejean (2001) ont décrit ce changement de position du chercheur qui implique de la part de celui-ci :

- une reconnaissance des pratiques professionnelles des enseignants en tant que professionnels de l'enseignement ;
- une écoute active des théories implicites d'apprentissage des enseignants ;
- un travail sur soi-même pour identifier et reconnaître ses propres implicites ;
- la mise en place d'une relation partenariale basée sur la réciprocité, la confiance, le respect et le non-jugement.

J. Donnay, E. Charlier et K. Dejean (2001) décrivent cette relation comme une *co-création*. Ils mettent ainsi en évidence le fait que « *chacun, du lieu où il est, contribue à sa manière à la création de connaissances* » à propos des pratiques et orientée vers l'action. On trouve également cette façon d'orienter la recherche et le questionnement dans et pour l'action dans les travaux de B. Mouvet *et al.* (2000). Plus récemment encore, la validité des connaissances construites par des groupes, communautés ou réseaux d'enseignants sont reconnues (H. Hayes, 2001).

Un cas

Dans le cadre d'une recherche-action menée de septembre 1999 à août 2001, nous avons mis en œuvre ce type de relation partenariale. Nous avons travaillé en étroite collaboration avec six enseignants de cinquième ou de sixième primaire et cinq enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire. Notre but était d'imaginer, de concevoir et d'expérimenter en classe, des activités qui impliquent l'utilisation d'Internet dans le cadre des cours de sciences ou d'activités à thèmes scientifiques.

Dans cette communication, nous décrivons et analysons comment la relation de collaboration entre enseignants et chercheurs est née et a été gérée tout au long de ces deux années. Nous chercherons ainsi à mettre en évidence les conditions pour que cette collaboration

puisse être fructueuse pour les enseignants comme pour les chercheurs, aux pratiques d'enseignement comme à la recherche. Pour collecter les avis des enseignants à ce sujet, nous avons procédé par entretiens individuels semi-dirigés et réguliers, environ tous les 6 mois. Les questions de ces entretiens portaient autant sur les conditions personnelles de travail que sur les conditions institutionnelles de l'école ou sur le travail du groupe. Les thèmes de l'apprentissage en groupe, de l'identité professionnelle, du dispositif de formation... étaient également au cœur de ces entretiens.

Plusieurs défis et questions sont à relever en regard de cette façon de mener une recherche :

- la reconnaissance de la participation des enseignants à ce type de recherche-action en tant que formation continue et plus largement la reconnaissance de ce type de dispositif de formation ;
- la construction d'un langage commun entre enseignants et chercheurs dans le but de diffuser les pratiques et les connaissances construites à destination de publics d'enseignants et de chercheurs ;
- la mise en œuvre de pratiques d'enseignement innovantes par les enseignants et le processus d'insertion de ces pratiques dans les écoles ;
- le statut des connaissances produites et leur validité au regard de la problématique soulevée : les usages d'Internet pour l'apprentissage des sciences et leurs effets.

La communication orale à la biennale des chercheurs en Sciences de l'Education s'articulera autour de ces trois points : un cadre de réflexion, une histoire et un cas. En conclusion, nous entamerons le débat sur les questions et défis soulevés par la démarche proposée.

Références

- Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles, DeBoeck.
- Daele, A., Houart, M. & Charlier, B. (2000). Internet en classe ? Comment accompagner des enseignants ? *Le Point sur la Recherche en Education*, n° 18, décembre 2000, pp.47-57.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning* London: The Falmer Press.
- Donnay, J., Charlier, E. & Dejean, K. (2001). Chercheur et praticien co-créateurs de savoirs ?
- Hayes, H. (2001). *Teachers becoming researchers : Reflections on professional development*. Communication à la 10^{ème} Biennale de l'ISATT, Faro, Portugal, 21-25 septembre 2001.
- Michel, A. (1999). « L'innovation, hasard ou nécessité ? ». In *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*. Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'Enseignement Scolaire, Paris, pp 28-45.
- Mouvet, B., Lenoir, A.-S., Massart, V., Munten, J. & Muyschondt, M.-A. (2000). Pour concevoir et déployer des dispositifs d'accompagnement d'équipes éducatives dans l'élaboration de pratiques collectives. *Le Point sur la Recherche en Education*, n°17, octobre 2000.
- Tochon, F. (2000). *Permanence et changement dans les pratiques d'enseignement et de formation* (table ronde). 5^{ème} Biennale de l'Education. Paris, 12/04/2000.

EFFET MIROIR ET CONTROVERSE DANS UN TRAVAIL D'ÉQUIPE D'ENSEIGNANTS

Valérie DUMONT

**Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation
UCL**

Comment amener les enseignants à prendre du recul par rapport à leur pratique via un travail avec leurs collègues ? Telle a été l'une des questions que nous avons traitée dans le cadre d'une recherche. Cette question découlait de deux constats : les enseignants sont de plus en plus encouragés à prendre du recul par rapport à leur pratique (Desjardins, 2000 ; Perrenoud, 96) et à travailler en équipe ; par ailleurs, ils disent que leurs collègues directs sont des partenaires privilégiés pour les aider à développer leurs compétences (Mangez, Delvaux, Dumont, Dourte, 1999).

La recherche a consisté à expérimenter un dispositif donnant l'occasion aux enseignants de prendre du recul et de se questionner par rapport à leurs conceptions, leur pratique quotidienne et à celle de leurs collègues. Selon plusieurs auteurs (Drozda-Senkowska & Oberlé, 2000 ; Bourgeois & Nizet, 97; Doise & Mugny, 97; etc.), les interactions sociales permettraient au sujet de se décentrer par rapport à son propre point de vue et de prendre conscience d'autres points de vue. Cependant, toute interaction sociale ne produira pas un conflit socio-cognitif. Une série de conditions doivent être prises en compte comme le soulignent Bourgeois et Nizet (1997) : des relations symétriques, un climat socio-affectif favorable, des désaccords et des démarches d'argumentation fréquentes et intenses. Notre hypothèse était dès lors qu'un dispositif suscitant dans certaines conditions des interactions sociales porteuses de conflits cognitifs permettrait aux enseignants de prendre du recul par rapport à leurs conceptions et à leurs pratiques ainsi que par rapport à celles de leurs collègues.

Deux éléments clés caractérisent ce dispositif (cfr. Gélinas, 96; Charlier & Charlier, 98 ; Charlier, 98). D'une part, le renvoi en miroir des représentations de l'enseignant et de celles de ses collègues via l'analyse des chercheurs. Ces représentations ont été récoltées au cours d'un entretien préalable. Elles concernent par exemple les représentations des enseignants par rapport à un même élève et à la perception de ses difficultés. D'autre part, la controverse (Bourgeois & Frenay, 2001 ; Venegas, 93, 96) qui suppose la présence d'idées incompatibles, la confrontation entre ces idées, l'argumentation de son point de vue et la recherche d'un accord autre que le compromis (Smith, Johnson & Johnson, 81). Dans cette perspective, un animateur a eu pour mission de mettre en évidence les divergences de vue et de pousser l'argumentation le plus loin possible. Ce dispositif a été mis en place avec deux équipes d'enseignants du premier degré de deux écoles secondaires différentes confrontées au soutien des élèves en difficulté d'apprentissage. Ce problème préoccupe beaucoup les enseignants à l'heure actuelle et requiert une interdépendance entre eux. En outre, une diversité de conceptions et de pratiques existent par rapport à cette thématique.

L'originalité de cette recherche est de travailler avec des enseignants (souvent les recherches ont été faites avec des enfants – notamment Lipman, 95), avec un groupe en tant que lieu de conflits socio-cognitifs (très peu de formateurs ont cette vision du groupe selon Bouyssières, 2001) et plus particulièrement avec des enseignants appartenant à une même équipe.

Dans chacune des écoles, le travail s'est déroulé en 3 étapes :

- 1/ des entretiens avant les réunions afin de connaître les représentations et pratiques des enseignants par rapport au soutien des élèves en difficulté d'apprentissage et par rapport à leurs collègues ;
- 2/ 4 réunions comportant les éléments évoqués ci-dessus. Les réunions ont été retranscrites afin d'identifier les conflits socio-cognitifs et d'analyser le type d'intervention des enseignants, la nature de l'argumentation utilisée et le mode de résolution du conflit. Cette analyse s'est inspirée de Venegas (1993);
- 3/ des entretiens suite aux réunions afin de connaître les effets de celles-ci sur l'enseignant et l'utilité de ces réunions.

Au niveau de la mise en place du dispositif, les difficultés rencontrées sont le peu de séances, l'équilibre à trouver entre l'intérêt des enseignants et celui des chercheurs, les compétences de l'animateur pour créer les conflits, la difficulté de répondre à l'impératif de justification, l'absentéisme, le fait d'être collègue à long terme. Néanmoins, l'avantage des réunions était de créer un contexte ayant mis en valeur chacun des points de vue quel qu'il soit. Un enseignant précisait que dans ces discussions, ils étaient avant tout considérés comme enseignants tandis qu'au conseil de classe, ils étaient avant tout des profs de branche.

Les résultats portent sur l'analyse du dispositif et des retombées sur la prise de recul de l'enseignant. Ces retombées sont diverses. Pour certains, il n'y a pas d'impact. Deux cas de figure parmi ces enseignants : ceux qui considèrent que le dispositif était utile et ceux qui sont d'avis contraire. S'il y a des retombées, elles peuvent concerner soit le soutien des élèves en difficulté d'apprentissage, soit les collègues. A titre d'illustration, certains enseignants au travers de ces discussions ont été amenés à déconstruire la vision négative qu'ils avaient de certains collègues. Ces découvertes se sont surtout faites entre personnes « contrastées » (jeunes-vieux ; conceptions différentes). Concernant le soutien des élèves en difficulté d'apprentissage, certains enseignants ont pris conscience de la diversité des conceptions et des pratiques existantes par rapport aux élèves en difficulté et de la nécessité d'une certaine cohérence au niveau des pratiques des enseignants vis-à-vis des élèves en difficulté. Ces discussions ont permis, par ailleurs, à un autre enseignant de connaître l'élève en difficulté sous un autre angle.

Notre recherche vise aussi à comprendre les facteurs qui permettent à la personne de rentrer dans ce type de démarche et de pouvoir en tirer profit ou non. Deux types de facteurs ressortent de l'analyse des entretiens : des facteurs individuels (comme la perception de ses collègues dans le groupe, le sentiment d'appartenance au groupe, la personnalité) et des facteurs contextuels (comme le moment des réunions). Ces facteurs sont en interaction les uns avec les autres. Par exemple, le fait que la personne exprime son point de vue va dépendre de sa personnalité, de son vécu antérieur avec la personne à qui elle s'adresse, de la manière dont elle perçoit le groupe, de la personnalité et de l'attitude de la personne à qui elle s'adresse, si c'est un collègue avec qui elle s'entend bien ou non, ... Le fait d'être collègue au quotidien fait ressortir davantage certains facteurs que d'autres. Tous ces facteurs soulignent qu'il n'est pas évident de pouvoir « maîtriser » les retombées d'un dispositif. C'est du cas par cas.

CO-CREATION DE SAVOIRS POUR L'EDUCATION DANS UN DISPOSITIF DE COLLABORATION CHERCHEURS-PRATICIENS.

UN CAS : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES MAITRES DE STAGE

Jean DONNAY, Karine DEJEAN et Evelyne CHARLIER
Département Education et Technologie
FUNDP

L'objectif de la communication est de décrire et d'analyser les spécificités d'un type de recherche pour l'éducation impliquant la collaboration de partenaires de terrain. Comment créer , à partir des pratiques, et dans un processus suffisamment rigoureux, un savoir utile pour les praticiens ? Quelles précautions peut-on prendre pour accroître ses possibilités de transfert dans la communauté éducative et scientifique ?

Contexte : A l'origine, une demande de la Ministre de l'Enseignement supérieur de préparer un curriculum de formation des maître de stage (MS) associés aux Départements Pédagogiques des Hautes Ecoles dans le cadre d'une réforme de la formation initiale des enseignants. La demande de départ a été traduite dans un double questionnement :

-une question de recherche pour l'action (projet des praticiens-chercheurs : ici les professeurs des Hautes Ecoles) ;

-une question de recherche sur un dispositif de recherche pour l'action (Van der Maren 2001) (projet des chercheur(e)s).

Les uns et les autres, chacun de leur lieu, se réunissaient pourtant autour d'un projet commun : l'intégration théories et pratiques dans une formation professionnelle des stagiaires. Ainsi les partenaires des Hautes Ecoles étaient parties prenantes pour la création de dispositifs de développement professionnel de MS et s'y positionnant eux-mêmes comme formateurs. Le dispositif souhaitait donner des garanties de rigueur dans la création d'un savoir se concrétisant dans un curriculum.

Présentation succincte du processus de recherche pour l'action:

Ce type de recherche-action implique une certain nombre de précautions :

1° le traitement de la commande et la négociation de la recherche (Donnay 2001) ;

2° l'accès aux pratiques et aux connaissances des praticiens les praticiens sont ici les acteurs impliqués dans la formation sur le terrain : MS, directeurs d'école, stagiaires et superviseurs)

- l'explicitation de la position des acteurs et clarification de l'espace où ce savoir est construit ;

- la négociation du contrat de co-crédation de connaissance : chercheur et praticien ont besoin l'un de l'autre (nécessité réciproque (Defrenne 1990)) où d'une part , chacun du lieu où il est, contribue à la création d'un savoir qui prend sa source dans l'action et, d'autre part, en partenariat contribue au projet commun même si les chemins pour y arriver diffèrent ;
- l'explicitation de la posture spécifique du chercheur professionnel et la gestion des subjectivités : chacun a un droit de regard sur chacune des étapes de la recherche ;
- l'explicitation et la négociation des méthodes d'accès aux pratiques

3° les phases critiques d'une recherche prenant les pratiques pour objet :

Construire l'objet de recherche :

traduire les pratiques en données (Bessette 2000; Paillé 2001) ;
 tenir compte de la nature des connaissances pratiques ;
 décrire les pratiques des acteurs ;
 proposer des modèles descripteurs des pratiques (ici les actes professionnels du MS) ;
 les critiquer et les valider avec les praticiens-chercheurs ;
 réaliser les triangulations (croiser les regards de praticiens).

Analyser les données :

proposer des modèles d'analyse incluant des concepts stabilisés et des théories ;
 critiquer et valider ces modèles avec les praticiens-chercheurs ;
 les vérifier auprès d'autres praticiens (externes à la recherche) ;
 soumettre les modèles d'analyse à des chercheurs professionnels.

Proposer des modèles de référence pour l'action :

traduire dans un langage d'action les leçons tirées des analyses ;
 contextualiser (dans le temps et dans un processus de travail) le modèle de référence ;
 assortir le référentiel des marges de liberté pour la mise en œuvre locale.
 La négociation de départ avait établi dès le départ qu'il s'agirait d'un curriculum non pas de formation mais un dispositif centré sur une conception plus large de développement professionnel d'une part et serait pour une part à géométrie variable pour faciliter l'adaptation du dispositif aux cultures et aux contraintes institutionnelles locales d'autre part. *Ces a priori* garantissaient une marge de liberté indispensable à la pédagogie des Hautes Ecoles.

Les résultats de la recherche collaborative

1° un curriculum contenant des éléments communs de développement professionnel des maîtres de stage et des éléments variables suivant les institutions ;

2° émergence d'un processus de (re)construction identitaire du Maître de stage

3° des pistes de (re)construction identitaire du chercheur en éducation et du praticien-formateur-chercheur ;

4° un processus de recherche collaborative impliquant des négociations et des clarifications de postures de création de savoir : praticiens-chercheurs et chercheurs professionnels en Education.

Les effets de la recherche collaborative

1° un réseau de professionnels de l'éducation prêts à collaborer ;

2° déjà des mises œuvre de formations en Haute Ecole des modèles issus de la recherche collaborative (indicateurs de transferts dans les pratiques) ;

3° un réseau international de partage de savoir entre chercheurs oeuvrant dans le même domaine de formation des maîtres de pratiques.

Question en suspens : quels changements d'attitudes et d'identités professionnelles des acteurs impliquent les collaborations Universités-Hautes-Ecoles ?

Bibliographie

Bessette, S. (2000). Elaboration d'une méthode d'analyse de pratique. Secrétariat national d'alphabétisation en collaboration avec la faculté d'éducation. Sherbrooke, Sherbrooke: 80.

Defrenne, J., Delvaux, C. (1990). Le Management de l'incertitude. Bruxelles, De Boeck.

Donnay, J. (2001). "Chercheur, praticien même terrain?" Recherches Qualitatives **22**.

Pailé, P. (2001). L'examen phénoménologique des données empiriques (article en préparation) Université de Sherbrooke.

Van der Maren, J.-M. (2001). L'hybridation interne: une nécessité méthodologique. Le SAVOIR Critique, Sherbrooke, Association de la recherche qualitative; ARQ.

VERS UNE PROFESSIONNALISATION DU METIER DE DIRECTEUR D'ECOLE ? LE COMPORTEMENT DE LA DIRECTION COMME FACTEUR DE MOTIVATION DES ENSEIGNANTS

Marie-Pierre GILLET et Benoît GALAND

**Unité de recherche en psychologie de l'éducation et du développement
UCL**

Dans un système d'enseignement où il y a pénurie d'enseignants et où de profondes réformes sont engagées, la question de la motivation au travail et de la satisfaction professionnelle des enseignants est centrale. A cet égard, on peut s'interroger sur les relations entre, d'une part, le style de leadership adopté par les directions d'école, et d'autre part, l'engagement professionnel des enseignants (Andreissen & Dreuth, 1998). Une meilleure connaissance de ces relations, si elles sont avérées, pourrait permettre aux directions de mieux gérer les ressources humaines à leur disposition.

De nombreuses recherches en psychologie indiquent en effet que le contexte dans lequel se trouve une personne a un impact marqué sur sa motivation et sa satisfaction : plus ce contexte favorise l'autonomie, renforce le sentiment de compétence et offre du support social, plus la personne est motivée par ce qu'elle fait et ressent de la satisfaction par rapport à ce qu'elle fait (Deci & Ryan, 1987 ; Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996). Par ailleurs, de plus en plus de recherches soulignent l'influence qu'exerce le comportement de la direction d'un établissement sur le climat qui règne au sein de cet établissement (Charlot et Emin, 1997). En croisant ces deux lignes de recherche, on peut se demander si la mesure dans laquelle le comportement de la direction favorise l'autonomie, renforce le sentiment de compétence et offre du support social (comportement que nous avons qualifié de positif), n'est pas un élément du contexte qui joue un rôle important dans la motivation et la satisfaction professionnelles des enseignants.

Pour traiter cette question, une enquête a été menée, durant l'année scolaire 2000-2001, dans 17 écoles secondaires du réseau libre catholique des diocèses de Liège et de Namur. Tous les membres du personnel de chacune de ces écoles, y compris les membres de la direction, ont reçu un questionnaire dont l'anonymat était garanti. Nous avons reçu 425 réponses, soit un taux de réponse de 25%. Le questionnaire comprenait plusieurs parties qui portaient sur :

- la perception des enseignants concernant le style de leadership de leur direction ;
- la perception des enseignants concernant le soutien offert par leurs collègues ;
- le type de motivation au travail des enseignants ;
- la satisfaction des enseignants par rapport à différents aspects de leur travail ;
- l'absentéisme des enseignants ;
- des données socio-démographiques comme le sexe, l'âge, le diplôme, la discipline, le niveau et la filière d'enseignement, etc.

L'analyse des réponses recueillies montre principalement que :

- en moyenne, les enseignants de notre échantillon sont plutôt motivés par le contenu de leur travail, le contact avec les jeunes et la nécessité sociale d'enseigner que par les vacances, les congés, les courtes journées de travail, la sécurité d'emploi ... En outre, les enseignants démotivés constituent une minorité ;
- le type de motivation professionnelle d'un enseignant et son niveau de satisfaction professionnelle sont liés à sa perception du comportement de la direction. En effet, si l'enseignant perçoit positivement le comportement de la direction, il sera plus probablement motivé à enseigner, à travailler avec les jeunes et à vouloir absolument bien faire son travail. De plus ce même enseignant sera plus probablement satisfait de son métier et de son école. Inversement, la perception négative du comportement de la direction est prédictive de l'amotivation des enseignants. Ces enseignants se sentent dépassés, disent qu'ils ne savent pas pourquoi ils font ce travail car "on" attend trop d'eux et "on" leur impose des conditions de travail trop difficiles ;
- l'effet de la perception du comportement de la direction sur la motivation des professeurs est plus fort que celui de la perception du soutien offert par les collègues et que celui des caractéristiques socio-démographiques des enseignants ;
- il y a un effet d'établissement très net quant aux perceptions qu'ont les enseignants du comportement de leur direction (i.e. il y a des différences importantes entre les perceptions moyennes des enseignants d'un établissement à l'autre) ;
- il y a un lien entre type de motivation et niveau de satisfaction. Ce n'est que lorsque l'enseignant est motivé par le contenu de son travail qu'il éprouve de la satisfaction à l'exercer mais qu'en plus il est satisfait de son école, de son statut et de l'équilibre existant entre sa vie privée et professionnelle ;
- l'amotivation interne au travail (l'enseignant se sent incompetent et sans contrôle sur son activité) prédit l'absentéisme. De toutes les variables testées c'est la seule qui soit ressortie comme prédictive de la maladie. Notons que les facteurs prédictifs de l'amotivation interne (4 variables sur 20 testées) sont, par ordre d'importance, le fait d'enseigner dans le professionnel, de travailler dans plusieurs écoles, d'avoir une perception négative du comportement de la direction et d'être plus âgé.

L'effet de ces perceptions est suffisamment important pour qu'il mérite d'être connu des responsables d'établissement. Une meilleure connaissance des comportements en jeu et de leurs effets positifs ou négatifs potentiels pourraient aider les directions à réfléchir à leurs pratiques et à mieux réguler leur politique de gestion des ressources humaines. A l'heure où l'on parle beaucoup de l'identité professionnelle des enseignants ou de professionnalisation du métier d'enseignant, ces résultats invitent à s'interroger sur le rôle et la formation des chefs d'établissement. Peut-être serait-il intéressant que les directions et les pouvoirs organisateurs aient à leur disposition des outils d'évaluation de l'action des chefs d'établissement afin de les aider dans l'amélioration de leurs pratiques ?

Références

- Andriessen, E.J.H. & Dreuth, P.J.D. (1998). Leadership : Theories and models. In P.J.D. Dreuth, H. Thierry, & C.J. de Wolf (Eds.), Handbook of Work and Organizational Psychology, vol.4 (2nd edition) (pp. 321-355). Psychology Press.
- Charlot, B. & Emin, J.-C. (Coord.) (1997). Violences à l'école : Etat des savoirs. Paris : Armand Colin.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 53 (6), 1024-1037.
- Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T. & Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior (pp 7-26). New-York: Guilford Press.

IDENTITE PROFESSIONNELLE DU CONSEILLER PEDAGOGIQUE

Martine MARTINEZ, Evelyne CHARLIER et Karine DEJEAN
Département Education et Technologie
FUNDP

Contexte

En communauté française, la réforme de l'enseignement secondaire, cristallisée dans le décret « missions » définit de nouveaux buts à l'école et interroge ainsi l'identité professionnelle des acteurs de l'éducation. La transformation des pratiques pédagogiques remet en question l'image du métier d'enseignant et de ceux qui accompagnent le développement de l'école (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs, etc.). Les métiers de l'éducation se diversifient, certains acteurs sont amenés à jouer de nouveaux rôles.

Dans l'enseignement libre les conseillers pédagogiques sont au centre de cette remise en cause. Ils sont aujourd'hui chargés d'accompagner le décret et les nouveaux programmes. Antérieurement inspecteurs, puis animateurs pédagogiques et aujourd'hui conseillers pédagogiques, ces enseignants détachés sont à nouveau amenés à redéfinir leur identité professionnelle. Belleflamme and al (1998) ont mis en évidence à partir d'une analyse des documents officiels, l'évolution des rôles du conseiller pédagogique en lien avec les nouvelles politiques institutionnelles. Ils ont épinglé trois moments clé dans cette évolution. Actuellement, suite au décret « missions » le rôle du conseiller pédagogique est à nouveau redéfini : l'accent est mis davantage sur la diffusion des programmes et leur implantation dans une perspective de développement des compétences des élèves. Les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de qualification constituent des points de repère par rapport auxquels les pratiques des enseignants doivent s'aligner et les conseillers pédagogiques sont chargés de les accompagner à ce niveau.

Référents théoriques

M. BONAMI (1998) en référence au modèle de MINTZBERG, décrit l'école comme traversée par deux logiques : une logique de standardisation et une logique professionnelle. La logique de standardisation renvoie au caractère impersonnel de l'organisation dans laquelle des directives, venant d'en haut sont appliquées mécaniquement. Dans cette perspective, des réformes sont imposées par des décrets. Les modalités d'application et le cadre d'intervention des agents qui sont chargés de son implantation sont fixés par la réglementation ou les organes de coordination des réseaux. Cette approche est intéressante pour définir certains aspects du système scolaire mais elle est insuffisante pour comprendre son fonctionnement dans toute sa complexité. Par exemple, une partie des activités des enseignants dans la classe est sans doute le fruit de l'application de procédures automatisées (routines), caractéristiques des logiques de standardisation, mais une part importante du travail consiste à résoudre des problèmes dans des situations complexes. Il en est de même pour d'autres acteurs comme les directeurs, les coordinateurs, etc. La logique professionnelle permet de rendre compte de ces aspects de la vie scolaire. Dans cette logique, l'autonomie, la responsabilité de l'acteur éducatif, est reconnue comme inhérente à son travail.

Dans cette configuration professionnelle, une réforme, un changement pour être développé demande l'implication, le soutien de l'enseignant pour la reconstruire, la rendre compatible avec son projet, celui de l'établissement et du pouvoir organisateur.

Le système scolaire se trouve donc au centre de deux pôles en tension : la standardisation et la professionnalisation. Selon les moments et les intentions politiques, l'accent est mis davantage sur l'un ou l'autre de ces pôles et la définition des fonctions des acteurs s'en trouve modifiée. On peut s'interroger sur les répercussions de ces changements de polarisation sur l'identité professionnelle des acteurs, les définitions des rôles de chacun et les attentes qui en résultent.

Si l'identité professionnelle est le résultat d'une construction collective favorisée par des échanges dans le cadre d'un environnement organisationnel donné (dont les réformes font partie intégrante), elle s'élabore aussi de façon informelle dans la confrontation à d'autres logiques ou à d'autres réalités.

Questions de recherche

Les conseillers pédagogiques ont été chargés de l'accompagnement de la réforme dans le réseau libre. Ils sont diversement accueillis selon les écoles et les équipes éducatives.

Nous nous sommes interrogées sur la correspondance entre les attentes des écoles, l'image que les enseignants et les directeurs ont de l'intervention des conseillers pédagogiques et la façon dont ces derniers définissent leur identité professionnelle.

On pourrait en effet faire l'hypothèse qu'une des difficultés rencontrée par les conseillers pédagogiques dans l'accompagnement de la réforme réside dans la mise en rapport des logiques qui sous-tendent les attentes à leur égard et la façon dont ils définissent eux-mêmes leur identité professionnelle. Une meilleure connaissance de ces logiques peut constituer pour les conseillers pédagogiques des points de repères pour ajuster leurs actions.

Nous avons tenté de mieux cerner les représentations de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique chez les différents groupes d'acteurs (les enseignants, les directeurs, les conseillers pédagogiques eux-mêmes) afin de discerner quelles sont les convergences et les divergences entre elles.

Méthodologie

➤ Echantillon et instrument de récolte des données

- Interviews individuelles :

12 directeurs et sous directeurs

21 conseillers pédagogiques

- Interviews de groupes

9 groupes d'enseignants appartenants à différentes écoles de la région de Namur Luxembourg (au total 36 personnes).

Analyse des données

La méthode de recueil des données choisie est l'entretien semi-dirigé. Les données ont été enregistrées et retranscrites.

Nous avons procédé à une analyse de contenu du matériau verbal récolté. Celle-ci a été réalisée par analyse catégorielle thématique : elle a consisté à isoler les éléments dans les discours retranscrits des acteurs, à découper le texte en unités de sens puis à répartir celles-ci dans des catégories pré-établies.

Ces catégories ont été définies au croisement des **quatre rôles** établis par Huberman (1984) et des **deux logiques** de **standardisation** et **professionnalisation** qui traversent le système scolaire (cf.supra).

La logique professionnelle

La logique professionnelle ne définit pas des standards de bonnes pratiques, des procédures de travail mais considère que les bonnes solutions émergent au cours des opérations de travail quotidiennes , en fonction de la complexité des situations singulières et non de procédures standards pré-définies. (Gather Thurler, 2000). Dans la logique professionnelle sont les acteurs qui définissent en permanence les régulations nécessaires.

L'organisation professionnelle valorise le fonctionnement collégial, participatif et la co-responsabilité des décisions.

Huberman distingue les 4 rôles suivants :

- rôle de **catalyseur** qui consiste à provoquer les réactions des agents, les poussant au changement, en les aidant à aller plus loin que là où ils iraient en l'absence de cette assistance à l'innovation ;
- rôle de **facilitateur** qui consiste à aider les gens à s'organiser dans leur travail, à le structurer mais aussi à intervenir dans le domaine socio-affectif (sans interférer sur le contenu, sur l'objet) ;
- rôle de **conseil** qui prend en charge la proposition de solutions aux problèmes rencontrés ;
- rôle de **liaison** qui veille à mettre en contact les établissements avec des ressources extérieures et à créer des réseaux entre les acteurs de différents établissements scolaires.

Nous avons mis en rapport la façon dont le Conseiller Pédagogique définit son identité professionnelle à travers les différents rôles qu'il remplit dans ses actions sur le terrain et les attentes des enseignants et des directeurs à son égard.

Résultats

Le recueil d'information a permis de mettre en évidence que la perception du conseiller pédagogique varie selon les acteurs.

Tous reconnaissent que le rôle du CP se situe à l'articulation des logiques de professionnalisation et de standardisation mais l'importance donnée à chacune de ces dimensions varie selon la position dans l'école. Ainsi par exemple, certains directeurs d'écoles privilégient la logique de standardisation et alors que certains CP auraient tendance à agir davantage dans une logique de professionnalisation des enseignants.

Perspectives et questions en suspens

La mise en évidence de divergences de représentations au niveau des rôles des conseillers pédagogiques nous amène à nous interroger sur leurs significations en lien avec le positionnement réciproque des acteurs et sur les bénéfices et les freins qui pourraient être liés à la coexistence de logiques plurielles dans le cadre de l'implantation d'une réforme pédagogique.

Bibliographie

- BELLEFLAMME, M. et al (1998). L'accompagnement pédagogique : une pratique d'intervention dans le système scolaire. Mémoire de licence. Université Catholique de Louvain-La-Neuve.
- COHEN-SCALI, V. (2000). Alternance et identité professionnelle. Paris : Les éditions Organisation.
- BELLEFLAMME, M., CONSTANT, F, MERGEAI, J-P (1998) : L'accompagnement pédagogique : une pratique d'intervention dans le système scolaire. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciés en politiques et pratiques de formation.
- M. BONAMI (1998). Stratégies de changement et innovations pédagogiques, Education Permanente, avril.
- CHARLIER, E, DEJEAN, K ., DONNAY, J (2001). To accompany a school project : a reflective analysis. Reflective Practice, Vol. 2 , N°3,.
- DONNAY, J., CHARLIER, E., (2000). Identité et Développement professionnels, enseignants d'Europe et d'Amériques. Question d'identité et de formation. A. Abou, Guiletti, MJ, Paris, INRP.
- HUBERMAN, M. (1984). Du projet éducatif au plan de formation, Université d'été, Grenoble.
- MARTINEZ DE LEON, M. (2001). Identité professionnelle des conseillers pédagogiques. Rapport de synthèse présenté en vue de l'obtention du diplôme d'étude spécialisée en Sciences de l'Education.

VERS UNE ÉVOLUTION DE LA FONCTION DE FORMATEUR DANS LES DÉPARTEMENTS PÉDAGOGIQUES DES HAUTES ÉCOLES ? TÂCHES, ACTIVITÉS ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PSYCHOPÉDAGOGUES ; ÉTAT DE LA SITUATION ET PERSPECTIVES

Léopold PAQUAY, Michel COUPREMANNE et Xavier DEJEMEPPE
Unité de recherche sur les systèmes et les pratiques de formation et d'enseignement
Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique
UCL

État de la question

Cette enquête s'inscrit dans la ligne de nombreux travaux sur l'évolution des métiers de l'éducation. Partout, on semble constater des exigences accrues de professionnalisation de tous les métiers de l'éducation (Bourdoncle et Demailly, 1998). C'est non seulement le cas des enseignants (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001 ; Tardif & Lessard, 2000 ; Maroy & Cattonar – à paraître) mais aussi des conseillers pédagogiques (Garant & Paquay, 2001). Qu'en est-il des formateurs d'enseignants ? Sont-ils en voie de professionnalisation ?

Sur la base de dix études de cas belges, suisses et françaises, Altet, Paquay & Perrenoud (2002) constatent une grande diversité des tâches prescrites et des tâches réelles des formateurs d'enseignants françaises oeuvrant en formation initiale ou continue. Dans ce monde composite, les dynamiques identitaires sont très diverses. On notera que, parmi les groupes étudiés, les psychopédagogues belges sont les seuls ayant obligatoirement une formation initiale intensive comme formateurs.

En tout état de cause, l'expertise de « formateur d'enseignants » reste largement à construire (Perrenoud, 1998). Elle implique la construction d'une expertise en formation d'adultes en général et en formation d'enseignants en particulier, bien au-delà de la maîtrise d'un champ théorique (disciplinaire, didactique, transversal ou technologique) ou d'une pratique de classe (Perrenoud, 2002).

Enquête : questions de recherche et méthodologie

La communication relate principalement les résultats d'une enquête réalisée en 1999 auprès d'un échantillon de 42 psychopédagogues formateurs d'enseignants dans des départements pédagogiques de Hautes écoles (de tous réseaux).

Deux questions sont traitées en priorité par application de questionnaires :

1. *Que font les psychopédagogues ?*

Un questionnaire propose une liste d'activités que le psychopédagogue est susceptible de réaliser de manière régulière ou occasionnelle ; ces activités sont structurées en tâches liées à l'enseignement, aux stages, à la coordination, etc. Les sujets explicitent l'importance et le temps relatif consacré à ces tâches (selon une méthodologie adaptée de Bertrand, 1993 et de Bonami & Guyot, 2000).

2. *Comment ont-ils développé leurs compétences professionnelles ?*

L'hypothèse centrale est que ces formateurs d'enseignants ont développé leurs compétences en cours de carrière principalement par la réflexion sur leur action et par les interactions avec d'autres professionnels (particulièrement en référence au modèle d'Huberman, 1986 et 1995 et de Paquay, 2000).

Résultats les plus importants

Question 1. Relevons simplement ici les pourcentages moyens de temps consacrés à chaque « tâche » (Pour le détail, voir Paquay, 2002)

- Activités d'enseignement (33%)
- Supervision des exercices didactiques et des stages de terrain (25 %)
- Coordination des stages (8%) d'équipe (7%) d'un groupe-classe (3%)
- Supervision de mémoires professionnels (TFE) et recherches (10%)
- Activités d'engagement social (2%) et prise en charge de formations continuées (3%)
- Sa propre formation continuée (7%) et divers (2%)

Ces activités sont évidemment à analyser en référence aux quatre missions assignées par décret aux Hautes écoles : l'enseignement, la recherche, la formation continue et les services à la société.

Question 2: Les moyens déclarés de développement de compétences professionnelles varient selon les tâches. A priori, on aurait pu s'attendre à ce que, pour *la tâche* « *assurer des enseignements* », la formation initiale et continue soit reconnue comme la source principale du développement de compétences. Or, ce qui est alors surtout formatif, au dire des formateurs interrogés, ce sont les lectures d'ouvrages et d'articles, les démarches personnelles de résolution de problèmes et de réflexion sur des situations de stage, ainsi que les interactions informelles avec des collègues proches. La formation continue est déclarée importante, mais à un degré moindre.

En ce qui concerne les compétences nécessaires pour assurer *la tâche* « *superviser les étudiants en stage* » ainsi que *les tâches de coordination*, les formations organisées (initiale et continuée) interviennent pour une petite part, mais les “moyens” déterminants sont, comme pour l'ensemble, les apprentissages par des réflexions sur des expériences vécues, par des observations réfléchies de situations de stage et par des interactions avec les maîtres de stage et avec les collègues.

Bref, c'est principalement par l'exercice réfléchi de leur fonction de formateur que les psychopédagogues se construisent principalement les compétences. Certes également par des lectures personnelles en sciences de l'éducation et des projets ou de recherches en partenariat,

mais surtout à travers l'action, la mise en œuvre concrète de dispositifs de formation et les prises de conscience qui s'ensuivent. Peut-on généraliser ?

Perspectives et questions en suspens

- Des études similaires devraient être réalisées à propos *des autres catégories de formateurs d'enseignants*, particulièrement les spécialistes en didactique. Réalisent-ils les mêmes types de tâches ? Il serait particulièrement utile de comparer les modes de développement professionnels entre les formateurs qui ont une formation initiale comme formateurs d'enseignants et les autres formateurs.
- En référence au décret récent sur la formation initiale des instituteurs et des régents, on peut s'attendre à des *évolutions* des rôles et à une nouvelle division du travail entre les formateurs d'enseignants. Les professionnalités vont-elles évoluer ?
- Y a-t-il lieu d'instaurer une *formation spécifique* de tous les formateurs d'enseignants ? Les résultats de l'enquête seront analysés en référence aux débats actuels au Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Quelques références

- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck-Université.
- Bertrand, D. (1993). *Le travail professionnel reconstruit. Au-delà de la modulation.* Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bonami, M., Guyot, J-L. & Hannick, S. (2000) L'implication des professeurs d'université dans l'accomplissement de leurs tâches : une étude de cas. Communication au colloque de l'ADMEE, Dijon (publié dans « Les Cahiers du Girsef », Louvain-la-Neuve).
- Bourdoncle, R. & Demailly, L.(Eds) (1988). *Les professions de l'éducation et de la formation.* Lille: Septentrion.
- Garant, M. & Paquay, L. (2001). *L'accompagnement de la rénovation dans l'enseignement secondaire. Une étude de cas en Belgique francophone.* Rapport du groupe européen de recherche " La gestion des ressources humaines dans l'enseignement en Europe " (Paris : Epice – 15 p.).
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle de développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, pp. 5-16.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching ; conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and teaching : theory and practice* 1 (2), pp. 193-212.
- Maroy, C. ; & Cattonar, B. (A paraître). La morphologie sociale du groupe enseignant et son évolution. Dans C. Maroy (sous la dir. de.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants.* Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. In : G. Carlier, J-P. Renard & L. Paquay, *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité.* Bruxelles : De Boeck Université, pp.263-278.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (3^e édition).

- Paquay, L. (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. *In* M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud, P. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck-Université, 133-154.
- Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2002). La division du travail entre formateurs d'enseignants. Enjeux émergents. *In* M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud, P. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck-Université, 221-246.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.

RAPPORT DE L'ATELIER SUR LE THEME « VERS UNE TRANSFORMATION DES METIERS DE L'ENSEIGNEMENT ? »

Jean DONNAY
Département Education et Technologie
FUNDP

La seule chose qui ne change pas c'est le changement. (Talmud)

Le changement et dans quel sens pour les acteurs sera le fil conducteur de la synthèse d'atelier. Forcément tout ne sera donc pas rapporté ici.

L'environnement social et culturel change, les élèves et la culture jeune sont en perpétuelle modification, les nouvelles technologies modifient les rapports aux savoirs et au monde, les réformes institutionnelles influencent le fonctionnement voire la fonction de l'école. La communauté éducative a dû trouver des réponses pour s'adapter à ces changements. Je parcourrai l'atelier 3 de façon non linéaire pour en extraire les différents types de réponses que les acteurs ont tenté de produire.

Malgré les différences entre les approches de recherche, enquêtes quantitatives ou qualitatives, interviews cliniques ou observations participantes, recherches action ou recherches collaboratives, on ne remarque pas de divergences importantes entre les résultats. Dans tous les cas, quels qu'en soient les acteurs, c'est leur identité professionnelle et par là leur processus de construction identitaire qui est en jeu : *qui suis-je et dans quel état?* De plus les réformes institutionnelles ne créent-elles pas une tension entre un sentiment « déprofessionnalisation » d'une part et d'un appel à un plus grand degré de professionnalisation d'autre part.

Qu'ils soient enseignant, directeur, formateur de formateur, maître de stage, chercheur en éducation; tous et toutes sont touchés dans leur identité professionnelle par les changements et sont amenés à trouver des réponses destinées à maintenir en équilibre leur posture d'acteur éducatif voire à (re)construire une autre identité . Il reste que plusieurs enquêtes sociologiques convergent pour montrer qu'un noyau dur de la fonction enseignante reste stable : le travail avec les élèves, la nécessaire maîtrise de la discipline et d'un savoir faire pédagogique. En même temps les enseignants des enquêtes se refusent de jouer le rôle d'assistant social, de parents même si certains se sentent plus éducateurs-formateurs et d'autres intégrateurs dans la vie en société.

Une autre réponse consiste à redéfinir, voire développer des professionnalités existantes. La fonction de praticien réflexif semble recueillir assez bien les suffrages. Aussi une réponse institutionnelle s'est manifestée en introduisant dans toutes les réformes des programmes de formation initiale d'enseignants de tous niveaux une préparation à l'analyse réflexive des pratiques et à un travail collaboratif entre les acteurs de l'école qu'ils soient en réseaux internes (à l'école) ou externes. Mais pour certains est-ce vraiment une réponse nouvelle ou est-elle l'émergence visible de ce qui se faisait déjà ? Pour d'autres la réflexivité est loin d'être une

pratique courante. Il est vrai qu'elle est difficile à opérer tant la prise de recul qu'elle nécessite implique de la personne un travail sur soi « qui ne va pas de soi » justement. Il reste que la référence à une approche réflexive des pratiques est maintenant explicite et institutionnalisée et inscrite dans les programmes de formations tant initiale que continuée et peut donc s'apprendre.

Le praticien est à présent reconnu comme ayant construit et pouvant élaborer un savoir qui a de la valeur. La réforme intitulée l'école de la réussite de ce point de vue peut être considérée comme un analyseur des représentations et des conduites des acteurs de la communauté éducative à propos de la différenciation, la continuité des apprentissages, l'éducabilité, le redoublement etc..

De même les équipes de direction, directeurs et directrices d'établissement sont devenus des acteurs centraux du système éducatif et des établissements en particulier. Leur attitude dans leur relation à l'Autre, la reconnaissance des professionnalités de leur personnel, le soutien qu'il leur apporte dans leurs actions et leurs initiatives, sollicitent chez les directions, des compétences de gestionnaires de ressources humaines. Mais sont-ils-elles formés à cela ? Ont-ils/elles du temps pour se consacrer à leur développement professionnel ? Cette même question a été renvoyée à propos des rôles des formateurs de formateurs où il apparaît que le temps explicitement consacré à leur formation est proche de zéro, celui à la recherche et au service à la collectivité externe est très faible tant leurs diverses activités de formateur consomment leur temps de travail. Par ailleurs ceux-ci sont ou seront de plus en plus sollicités pour adopter de nouveaux rôles comme : accompagner l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en synergie avec des mentors de terrain. Dans cette perspective faut-il rappeler la responsabilité collective tant des opérateurs de formation des enseignants que des collègues de cet enseignant nouveau qui au contact de membres de la communauté éducative entre dans un processus de construction identitaire. « *Tu verras plus tard, moi aussi au début, j'étais comme toi, plein d'enthousiasme...* ». N'y a-t-il pas d'autres façons d'accueillir le « petit nouveau » de donner un sens à leur entrée dans la profession et de ne pas les entraîner déjà vers la sortie ? Faut-il rappeler que l'affectivité et le relationnel influencent l'insertion professionnelle et l'image de son identité professionnelle.

Ainsi de nouvelles professionnalités apparaissent : mentor, formateur de terrain, sont autant de fonctions qui appellent à la création de nouvelles postures et de nouvelles fonctions par rapport à la formation des enseignants. Le Maître de stage est appelé à jouer un rôle déterminant dans la formation des novices sur le terrain. C'est un métier qui se professionnalise... à condition qu'il soit reconnu, valorisé et qu'une formation soit spécifiquement dédiée à cette fonction. Être formateur de terrain c'est participer à un processus de construction identitaire et préparer des praticiens autonomes, capables d'apprendre par leurs pratiques et de les théoriser dans un langage de professionnel.

Pour répondre aux changements, de nouveaux métiers en voie de professionnalisation sont apparus. Celui de conseiller pédagogique, d'accompagnateur d'équipes éducatives, de gestionnaires de formation. Certains pensent que ces nouvelles fonctions entraînent un risque de « déprofessionnalisation » dans la mesure où la distance qui sépare le praticien de la « technostructure » s'allonge, d'autres considèrent que le praticien, le directeur y compris, peut au contraire avoir recours à des aides externes supplémentaires.

Le chercheur lui aussi est amené à développer de nouvelles professionnalités, du moins celui qui considère que le savoir qu'il crée est au service de l'éducation : le chercheur pour l'éducation tout en respectant d'autres approches : en et sur l'éducation. Une nouvelle alliance entre praticiens et chercheurs s'établit : ils ont besoin les uns des autres pour créer du savoir dans l'action (création) pour mieux agir et mieux comprendre l'acte éducatif. Ce qui implique une reconnaissance mutuelle de leur posture de créateur de savoirs, certes de nature et de généralisabilité différentes, mais orientés vers un seul sens, celui d'un bien commun : le mieux être et le mieux vivre de chacun dans une collectivité solidaire.

LES TENSIONS SOUS-JACENTES A LA DEFINITION DES COMPETENCES TERMINALES ET DES PROFILS DE FORMATION

Bernard DELVAUX

**Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale
UCL**

Les compétences terminales et savoirs requis (pour les cours généraux) ainsi que les profils de formation (pour les options groupées) ont été récemment définis par le législateur. Ceux-ci ont ensuite été traduits dans les programmes des 2^{ème} et 3^{ème} degrés de l'enseignement secondaire ordinaire. Cet important travail tend à redéfinir profondément les objectifs et les pédagogies en vigueur à ce niveau d'enseignement.

Une lecture sociologique des documents officiels et d'articles analysant la mouvance dans laquelle ils s'inscrivent a servi de base à une analyse :

- des logiques qui ont présidé à cette entreprise de définition des objectifs ;
- des tensions sous-jacentes aux compromis qui ont été trouvés lors de l'élaboration de ces documents ;
- des facteurs pesant sur l'appropriation de ces documents par les enseignants.

Concernant le premier point, on peut montrer que le processus de définition des compétences terminales et des profils de formation a été rendu possible par la présence du « concept étendard » de compétence, capable de réunir les deux principaux courants réformateurs : patronal et pédagogique. Bien que concourant à un même travail, ces deux courants ont gardé leurs accents spécifiques, partiellement contradictoires : alors que le courant patronal conçoit plutôt la compétence dans une perspective d'allongement de la liste des « savoir agir », le courant pédagogique la conçoit comme un « pouvoir agir », c'est-à-dire comme la combinaison d'éléments sous-jacents à l'agir (Tilman, 2000). Si ces deux courants ont pu coexister sans trop de heurts, c'est parce que chacun d'eux a trouvé un terrain de traduction privilégié de ses préoccupations : les options groupées de l'enseignement qualifiant pour le courant patronal ; l'enseignement de transition pour le courant pédagogique.

Concernant les tensions sous-jacentes au compromis ainsi dégagé, on peut montrer que la présence de ces deux courants réformateurs, mais aussi l'existence de certaines tensions internes à chacun de ces courants et la subsistance de courants plus anciens, ont contribué à la présence, dans les documents officiels, de quatre tensions principales :

- la première se situe entre l'éducation à l'adaptabilité (à la mobilité professionnelle) et la préparation pointue à un métier très précisément défini ; les professeurs des options groupées sont soumis à ces deux injonctions peu aisément conciliables ;
- la seconde tension concerne davantage les professeurs des cours généraux des filières qualifiantes : eux se sentent tiraillés entre l'objectif d'insertion professionnelle directe à la sortie du secondaire et celui de préparation à la poursuite des études (Deprez, 2000) ;

- la troisième tension, surtout perceptible dans l'enseignement général, résulte de la conciliation délicate du développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires (Fourez, 1997) ;
- enfin, la dernière tension, transversale, oppose l'éducation à la citoyenneté et la conformation à des rôles sociaux différenciés. Alors que, par définition, l'éducation à la citoyenneté doit être la plus semblable pour tous, il apparaît que les compétences terminales prévues pour l'enseignement qualifiant mettent préférentiellement l'accent sur une seule des trois dimensions de la citoyenneté (la responsabilité), alors que l'enseignement de transition privilégie les deux autres (le sens critique et la participation active à l'orientation de la société).

L'analyse indique que chaque acteur, et particulièrement les enseignants, peut être amené, individuellement ou collectivement, à gérer les tensions présentes dans les documents officiels, à prendre des options, par exemple en privilégiant l'un des pôles de la tension. Leurs options dépendent notamment de la manière dont les responsables du système éducatif traduisent les objectifs dans les dispositifs concrets d'encadrement du travail enseignant (programmes, grilles d'évaluation,...). Ainsi peut-on montrer que, pour chacune des tensions, les dispositifs tendent à privilégier un des deux pôles de la tension :

- le pôle de la préparation pointue à un métier plutôt que celui de l'adaptabilité (du fait notamment que les programmes des options groupées sont essentiellement structurés autour d'une liste répertoriant les différents agir propres à un métier) ;
- le pôle de l'insertion professionnelle directe plutôt que celui de la poursuite des études du fait du flou qui subsiste à propos de la distinction entre les cours généraux orientés et ceux qui ne le sont pas ;
- le pôle des compétences disciplinaires plutôt que celui des compétences transversales, du fait que les intitulés des cours restent disciplinaires ;
- le pôle de la conformation à des rôles sociaux différenciés plutôt que celui de l'éducation à la citoyenneté, du fait qu'aucun socle commun aux différentes filières n'a été défini au-delà du 1^{er} degré (Delvaux, 1999).

L'analyse ainsi menée ouvre un vaste champ de questions, parmi lesquelles :

- la question de la structuration des dispositifs d'accompagnement et d'encadrement des enseignants des 2^{ème} et 3^{ème} degrés ;
- la question de la structuration des filières au niveau du 2^{ème} degré de l'enseignement secondaire.

Sur ce dernier point, force est de constater qu'une proportion très importante des trajectoires scolaires comporte des changements de filières et d'options en cours ou à l'issue du deuxième degré. Pour certains, cette instabilité pourrait être réduite grâce à une amélioration des aides à l'orientation et à une revalorisation des filières qualifiantes. Pour d'autres, l'instabilité ne pourra être combattue par ces seules mesures : la prolongation de la scolarité et l'ancrage fort de la hiérarchie des enseignements conduisent à penser qu'il est difficile d'espérer une orientation définitive de la majorité des élèves à l'âge de 14 ans. Dans cette perspective, il conviendrait dès lors de réfléchir à une redéfinition des filières, et plus précisément à une atténuation de leurs spécificités qui, en aucun cas, ne devrait consister en un alignement des différentes filières sur les caractéristiques de l'enseignement général. Ce rapprochement des différentes filières pourrait consister notamment en une atténuation des différences horaires en matière de cours généraux (dont les contours devraient être redéfinis), et en une remise en cause de la liaison souvent étroite faite entre nature du tronc commun et option (qui interdit par exemple la combinaison de

l'option menuiserie et des « maths fortes ») de même qu'entre options (qui rend peu probable la combinaison d'un cours de sciences sociales et de latin).

De tels changements structurels ne sont bien sûr pas envisageables à court terme. Peut-être faut-il cependant les considérer comme la traduction de lentes évolutions d'opinions et de pratiques, favorisées par petites touches par les dispositifs concrets définis au niveau du pouvoir central.

Delvaux B. (1999), « Négocier la diversité, une utopie ? », dans Meuret D. (éd), La justice du système éducatif, De Boeck université, p. 155-171.

Deprez A. (2000), La socialisation des élèves dans l'enseignement de qualification. Le cas des sections « auxiliaire familial et sanitaire » et « éducation de l'enfance », Cerisis-U.C.L.

Fourez G., Englebert-Lecomte V., Mathy Ph. (1997), Nos savoirs sur nos savoirs, lexique d'épistémologie pour l'enseignement, De Boeck.

Tilman F. (2000), « Qu'est-ce qu'une compétence ? », Expositif Neuf, n° 2, p. 28-31.

REFLEXION EPISTEMOLOGIQUE FACE AUX SAVOIRS ET AUX COMPETENCES DISCIPLINAIRES OU TRANSVERSALES.

ENJEUX DE LA CONTROVERSE : COMPETENCES OU SAVOIRS

Gérard FOUREZ

Département Sciences, Philosophies, Sociétés
FUNDP

“ On donne trop de place aux compétences, disent certains, et pas assez aux savoirs ! On néglige les savoirs structurés, prérequis des compétences ! ”. **Cet antagonisme entre savoirs et compétences tient-il la route ?** Ne repose-t-il pas sur un dualisme séparant savoirs et compétences au lieu de les articuler autour de l'intentionnalité et les finalités du sujet ? Ce commentaire épistémologique vise à clarifier certains de ces enjeux.

Précisons d'abord ce que je crois être l'enjeu principal d'une pédagogie centrée sur les compétences. Ne s'agit-il pas d'un retour du balancier dans la tension entre “ **têtes bien faites** ” et “ **têtes pleines** ” - tout en sachant qu'une tête vide ne peut pas être bien faite. On vise la formation du sujet, plus que ses savoirs. Le monde de la pédagogie des compétences est un monde de sujets à former plus que d'objets à connaître¹. Historiquement, les humanités optaient pour la tête bien faite. Car, comme on le disait il y a un demi-siècle : “ Le latin et le grec ne vous serviront jamais à rien, mais ils vous aideront à penser. ”. L'idée était de former des personnalités... on donnait peu d'importance aux contenus. La formation et l'évaluation par compétences ne sont d'ailleurs pas si nouveaux car l'enseignement traditionnel sait que l'étude d'une loi, d'une théorie ou d'une technique doit rendre les élèves compétents dans leur usage et ne se réduit pas au “ par cœur ”.

Vers la fin des années cinquante - songeons à la date symbolique du sputnik : 1957 - l'accent est mis sur les contenus et savoirs disciplinaires. Une trentaine d'années plus tard (soit une génération d'enseignants plus tard) réapparaît un discours centré sur le sujet plus que sur les savoirs. **Les entreprises comme les humanistes** (mais pour des raisons différentes) désirent qu'on forme à la créativité et à l'adaptabilité dans un monde changeant, plutôt que d'insister sur un amas de connaissances. Et, comme chaque fois deux grands secteurs intéressés à la formation sont d'accord, les politiques scolaires suivent : c'est ainsi qu'on parle aujourd'hui de compétences plutôt que d'instruction.

Comment articuler instruction et compétence, contenus et compétences ? D'une part, une **compétence se définit** comme la possibilité de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes en vue d'accomplir certaines tâches. Cette définition établit une relation entre une famille de tâches et une compétence. On n'est pas compétent “ en soi ” ou dans l'abstrait, mais relativement à une famille de situations et en fonction d'elles. D'autre part, **l'approche courante des savoirs** les envisage dans l'absolu et non en fonction d'une famille de situations : on dit : “ Je connais la physique de l'état solide ”. Cela conduit à s'interroger sur la signification de “ connaître ”, “ savoir ”, et consorts ?

Paraphrasant Wittgenstein, je répondrais que maîtriser un savoir, c'est **pouvoir en user à bon escient**. Ainsi comprendre le terme "électricité" c'est parvenir à l'utiliser dans une famille de situations. Ce qui revient à devenir compétent dans son usage. De même, connaître la physique de l'état solide, c'est pouvoir s'en servir de façon appropriée. C'est être compétent dans l'usage de ses modèles. Chaque fois il s'agit de pouvoir utiliser (actualiser) le modèle ou la technique impliquée. En définitive, **connaître un "contenu de matières" c'est pouvoir mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes en vue d'accomplir une famille de tâches ; c'est une compétence**. Il en ressort que, comme on le sait depuis Bacon, savoir et pouvoir sont intrinsèquement articulés.

Si connaître quelque chose est une compétence (celle d'utiliser une représentation adéquate), l'opposition entre contenus et compétences s'estompe. Connaître une théorie, c'est être compétent dans son usage (y compris pouvoir discerner quand et comment l'utiliser). Ce n'est pas de l'utilitarisme mais une reconnaissance de l'intentionnalité qui donne du sens aux savoirs. Même ce qu'on appelle "observation pure" est soutenu par une intentionnalité, quelque limitée qu'elle soit.

Si la connaissance de quelque chose est une compétence, cela implique qu'apprendre une discipline ce n'est pas ingurgiter des résultats mais devenir compétent en une façon spécifique de voir et d'agir sur le monde - celle de la tradition standardisée et structurée de la discipline (son paradigme). Il ne s'agit plus d'opposer savoir et compétence, mais de reconnaître l'intérêt des disciplines comme constructions standardisées de compétences. Car, apprendre une discipline, c'est se socialiser dans un certain type de compétence.

Reste la question du **poids respectif à donner à l'enseignement des compétences disciplinaires et à celui des compétences transférables** (comme les compétences "résumer en fonction de critères" ou "faire une analyse systémique"). Cette question renvoie à deux problématiques, d'ailleurs connexes : celle de la tension entre une *accumulation de matières et une étude en profondeur* et celle de la place à donner aux *transferts et à la transdisciplinarité*.

Faut-il voir **beaucoup de matières, ou moins, mais plus en profondeur** ? Un vieux précepte pédagogique répond : non multa, sed multum... (pas beaucoup mais en profondeur). Ne voir peut-être qu'une ou deux œuvres littéraires d'un certain type, mais à fond. Tolérer des lacunes dans la quantité de matières vues en sciences, mais saisir les démarches, les finalités et les contextes d'application. Bref, refuser la logique de l'accumulation. Tolérera-t-on des "trous" dans la formation, mais en fournissant aux élèves les ressources en méthodes, en réflexivité et en audace pour les combler au moment voulu ?

Pour cette formation à faire face à des questions neuves, le transfert est essentiel. C'est en effet l'opération par laquelle on ose utiliser dans un nouveau contexte ce qu'on a acquis dans un premier. Il s'agit donc d'enseigner non pas des compétences générales, mais l'art de transférer et d'adapter à un nouveau contexte ce qui a réussi ailleurs. Par exemple, sachant que "résumer une conférence de français" n'est pas "résumer un cours de maths", on peut utiliser une compétence pour apprendre l'autre. Comme : "conduire une camionnette" et "conduire une voiture" : ce n'est pas la même chose... mais, moyennant adaptation, on peut transférer l'une vers l'autre. Former les élèves à la compétence "transfert", c'est d'abord leur faire prendre conscience des transferts que l'on fait sans cesse (comme ceux entre force physique et force psychique, ou entre systèmes physique et économique). C'est ensuite former les élèves à construire des analogies, en vue d'effectuer, moyennant adaptation, des transferts aussi conscients que possible.

Pour conclure² : je crois qu'il ne faut pas opposer savoirs et compétences, car tout savoir est compétence. Mais l'équilibre entre quantité et profondeur se pose, de même que la question des apprentissages aux compétences qui, comme celle de transférer à bon escient, permettent de se représenter des situations neuves.

¹ Cf. Larochelle, M. (2002). From picture to window. In J. Wallace & W. Louden (Eds.), *Dilemmas of science teaching: Perspectives on problems of practice* (pp. 27-31). London: The Falmer Press, p.28.

²Pour plus de détail et de la bibliographie, voir A. Maingain, B. Dufour & G. Fourez (2002)*Approches didactiques de l'interdisciplinarité* , Paris, Ed. De Boeck Univ.

UN FIL CONDUCTEUR POUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Nicolas ROUCHE

Centre de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques

Un problème central de l'enseignement est d'assurer la continuité, la cohérence des apprentissages de la prime enfance à l'âge adulte, tant en ce qui concerne les compétences que les savoirs. Ce problème est rendu difficile par les divisions horizontales qui traversent le système scolaire et demeurent importantes malgré certains efforts récents de coordination (la place nous manque pour les évoquer ici). Il s'agit d'abord des discontinuités entre les écoles maternelles, primaires, secondaires et supérieures, ensuite de la formation dans des filières distinctes des maîtres du maternel, du primaire, du secondaire inférieur et du secondaire supérieur, et enfin de la division des recherches entre psycho-pédagogues pour le niveau élémentaire d'une part et mathématiciens-didacticiens spécialisés pour les niveaux plus avancés.

Nous nous intéressons ici à la continuité des apprentissages en mathématiques. L'équipe du CREM poursuit depuis deux ans une recherche intitulée : *De la proportionnalité à la linéarité, un fil conducteur pour l'enseignement des mathématiques de la prime enfance à l'âge adulte*. Plus que tous les autres auteurs, H. FREUDENTHAL [1973] [1983] s'est préoccupé de développer une vue longitudinale des apprentissages mathématiques : nous lui devons beaucoup. Nous nous sommes appuyés aussi sur une étude antérieure du CREM (voir CREM [1995]).

Quels ont été depuis une cinquantaine d'années les fils conducteurs principaux de l'enseignement des mathématiques ? Jusqu'aux années 60, et avec autant de belles exceptions que l'on voudra, on enseignait à l'école primaire l'arithmétique élémentaire et un peu (très peu) de géométrie intuitive, à l'école secondaire un peu de géométrie intuitive au début, l'algèbre héritée du XVIII^e siècle, un peu d'analyse héritée du XIX^e et la géométrie axiomatique d'EUCLIDE (III^e siècle av. J.-C.).

Dans les années 60 et 70, la réforme dite des « mathématiques modernes » a tenté une mise à jour de l'enseignement. Le fil conducteur était alors celui de la déduction qui va des ensembles, relations et fonctions aux diverses catégories de nombres, aux structures algébriques, à une géométrie algébrisée et à quelques éléments d'analyse. Ce fil conducteur était clair pour les mathématiciens qui le promouvaient, mais beaucoup moins pour une partie des enseignants et pour la majorité des élèves. Il n'avait d'ailleurs pas été conçu dans l'ordre naturel, puisque les « mathématiques modernes » sont *descendues* en une dizaine d'années des universités vers le secondaire, puis le primaire et enfin le maternel. De plus, son adaptation à l'enseignement élémentaire s'est appuyée sur une collaboration insuffisante – on s'en rend compte aujourd'hui –, entre spécialistes des mathématiques et de l'épistémologie génétique (plus particulièrement PIAGET). Ce résumé d'histoire est forcément grossier. Pour davantage de nuances, on se reportera au texte même de notre recherche.

En bref, le fil conducteur des mathématiques modernes venait des mathématiques elles-mêmes, que l'on tentait d'adapter aux enfants. Depuis les années 80, on cherche en sens inverse à aller des enfants vers les mathématiques. Mais la question est difficile. Elle revient à se demander pourquoi et comment aller de la pensée commune en formation vers les mathématiques constituées, qui demeurent bien évidemment l'objectif. Ou à tout le moins vers la partie de ces mathématiques qui convient à chaque grande catégorie d'élèves. Comment mettre en évidence un ou des fils conducteurs qui guident chaque enseignant comme chaque élève vers une forme de pensée et un ensemble de connaissances formant un tout harmonieux et efficace ?

Nous tentons de montrer que l'idée de *structure linéaire* constitue un tel fil conducteur. On en discerne les prémisses à l'école maternelle, lorsque les enfants se familiarisent avec diverses sortes de grandeurs : longueurs, poids, temps, etc. L'idée linéaire au niveau élémentaire se ramène à celle de proportionnalité. On expérimente très tôt, fut-ce qualitativement, que plus un volume d'eau est grand, plus il pèse lourd, ou que plus on marche longtemps, plus on va loin. Après, on apprend à mesurer les grandeurs, et la mesure elle-même est un opérateur proportionnel : si c'est deux fois plus grand, ça mesure deux fois plus. Un changement d'unité, le choix d'une échelle de représentation sont des opérations linéaires. Au début du secondaire, le passage des nombres positifs aux nombres relatifs implique une généralisation des notions de somme et de rapport, et donc une généralisation de l'idée de linéarité. Le passage ensuite des grandeurs et mesures d'une dimension à deux ou trois, c'est-à-dire l'arrivée des vecteurs, provoque une nouvelle généralisation de la somme, qui devient la somme vectorielle, et du rapport qui débouche sur la combinaison linéaire. Ceci provoque une nouvelle généralisation de l'opérateur linéaire, qui devient une transformation linéaire, au sens bien connu en géométrie.

Nous pensons avoir montré que la linéarité est un fil conducteur majeur, qui éclaire les mathématiques à tous les niveaux de leur apprentissage et comporte en outre des extensions importantes dans l'enseignement supérieur. Nous avons décrit les structures qui sous-tendent les opérations les plus élémentaires dès l'école maternelle. Bien entendu, ces structures sont vécues intuitivement et de manière totalement implicite par les enfants. Néanmoins, il nous semble utile que les enseignants en prennent conscience, qu'ils réalisent vers quoi vont ces structures dans la suite de la scolarité, et comment les élèves y accèdent progressivement. Ces structures ne peuvent pas se développer de façon continue : elles mutent. Lorsqu'on change un élément de définition d'une structure (un axiome) la structure entière en est affectée. Mais la structure nouvelle que l'on dégage puise son sens d'une part dans la structure d'où elle émerge, et d'autre part dans les raisons qui ont motivé sa généralisation. L'existence de ces mutations montre bien en quoi ce fil conducteur diffère de celui des « mathématiques modernes » : il ne va plus du général au particulier, mais au contraire construit le général en s'appuyant inductivement sur le particulier, et cela quand le besoin s'en fait sentir, que ce soit dans les mathématiques ou dans leurs applications.

Comprendre les parentés de structures qui traversent toutes les mathématiques non seulement conduit à réaliser que cette science n'est pas un amas de connaissances juxtaposées, mais encore contribue à la mobilité de la pensée en facilitant les transferts de connaissances.

Soulignons pour terminer qu'un travail comme le nôtre, parce qu'il traite de l'enseignement des mathématiques à travers toute la scolarité, ne pouvait être réalisé que par une équipe d'enseignants-chercheurs expérimentés de tous les niveaux. Ils ont par ailleurs illustré leur démarche par de nombreuses situations-problèmes concrètement adaptées à l'usage en classe.

REMERCIEMENTS. Nous remercions l'équipe du C.R.E.M. qui a relu et critiqué la présente communication.

Références

- H. FREUDENTHAL, *Mathematics as an educational task*, Reidel, Dordrecht, 1973.
H. FREUDENTHAL, *Phenomenology of mathematical structures*, Reidel, Dordrecht, 1983.
C.R.E.M., *Les mathématiques de la maternelle jusqu'à 18 ans*, C.R.E.M, Nivelles, 1995.

LES COMPETENCES A L'ECOLE FONDAMENTALE : UNE REVOLUTION QUI SUSCITE DES QUESTIONS

Vincent CARETTE, Anne DEFRANCE et Sabine KAHN
Service des Sciences de l'Education
ULB

Contexte de la recherche

Pour lutter contre un enseignement traditionnellement sélectif, caractérisé par le taux de redoublement le plus élevé de la Communauté Européenne, la Communauté française de Belgique a entrepris un ensemble de réformes tentant de diminuer le taux de redoublement tout en redéfinissant ses exigences. Ce projet a donné lieu à un décret appelé décret « missions » qui est d'application depuis juillet 1997.

En ce qui concerne l'école primaire, la lecture du décret peut se résumer à l'idée que celui-ci propose aux équipes d'enseignants de s'organiser entre-eux au sein de cycles de 2 ou 3 ans pour amener les élèves à maîtriser des compétences explicitement définies dans un nouveau document (1998) intitulé socles de compétences. Durant les cycles, le redoublement est interdit, les équipes sont invitées à se rencontrer régulièrement lors de concertations obligatoires et la pédagogie différenciée permettant aux élèves de progresser à leur rythme est conseillée. Les élèves ont de ce fait une période de 2 ou 3 ans selon les cycles pour maîtriser des compétences.

Cette réforme ambitieuse, d'après nos analyses, poursuit un double objectif qui pourrait paraître paradoxal. Celui de diminuer le retard scolaire tout en amenant les élèves à maîtriser des compétences qui au regard de notre cadre théorique entraînent des nouvelles exigences. Pour tenter de soutenir cette réforme, les concepteurs du décret ont prévu que des épreuves étalonnées construites au regard des nouveaux socles de compétences seraient proposées aux enseignants pour les aider à les « interpréter ». C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche dont l'objectif était de construire et d'analyser des épreuves de fin de cycles 5 – 8 et 10-12 qui ont été proposées à la commission responsable de la conception et de la diffusion de celles-ci.

Description de la recherche

Pour construire ces épreuves, le concept « compétences » devait être défini en référence aux socles. L'analyse de ceux-ci fait apparaître la volonté de généraliser dans l'enseignement fondamental des situations d'apprentissage où les élèves soient actifs et les savoirs conçus comme outil de résolution de problèmes. Dans cette optique, une compétence n'est pas seulement la possession d'une procédure automatisée ; elle est plutôt la disposition à mettre en œuvre, à bon escient, une procédure dans une situation nouvelle pour l'élève. Et même on peut soutenir qu'elle est une disposition à choisir et à combiner, au sein d'un large répertoire de procédures connues, celles qui conviennent à une situation complexe et inédite.

Concevoir les apprentissages scolaires comme des acquisitions de compétences exige des épreuves mettant les élèves devant de réelles situations problèmes. Celles-ci sont par leur nature interdisciplinaire car elles font appel à des procédures et des connaissances issues du français, des mathématiques et de l'éveil.

Dès le début de notre travail, nous faisons l'hypothèse que « les compétences proposées par les socles sont actuellement peu maîtrisées par les élèves et qu'il faudra un temps certain avant que les enseignants modifient certaines pratiques amenant leurs élèves à une véritable maîtrise de celles-ci ». De ce fait, des épreuves présentant des tâches complexes aux élèves doivent être avant tout diagnostiques même si elles gardent une préoccupation certificative.

Sur base de ces constats, nous avons élaboré des épreuves en trois phases destinées à l'évaluation en fin de 2^{ème} et 6^{ème} primaire.

La première phase met les élèves devant une tâche complexe interdisciplinaire à résoudre et évalue la capacité de ceux-ci à choisir et à combiner plusieurs procédures connues pour répondre à une situation complexe.

La seconde phase met les élèves devant la même situation complexe, mais cette fois-ci ceux-ci doivent répondre à un ensemble de questions de lecture, d'opérations ou d'expressions les amenant à résoudre les tâches. Cette phase évalue donc la capacité des élèves à choisir la procédure convenant à une situation simple.

Enfin la troisième phase met les élèves devant des procédures simples automatisées et nécessaires à la résolution des phases 1 et 2.

Ce dispositif original construit en référence au concept de compétence tel qu'impliqué dans les socles permet de mesurer et de comparer les performances des élèves dans les différentes phases et de réaliser de ce fait un diagnostic.

Les principaux résultats

Six épreuves construites selon ce modèle ont été administrées dans des classes de 3^{ème} année et de 6^{ème} année. Sur les deux années de recherche, ceci représente environ 1 400 élèves interrogés.

Les résultats souligneraient la difficulté de la grande majorité des élèves à résoudre des tâches complexes, mais également la difficulté de près de la moitié d'entre eux à choisir la procédure convenant à une situation simple. Les compétences automatisées seraient mieux maîtrisées. Ce constat rejoint notre hypothèse que les compétences proposées dans les socles sont peu maîtrisées par les élèves. Les résultats mettent en évidence pour l'ensemble des épreuves testées la hiérarchie entre les phases et confirment dans ce sens la pertinence de notre modèle en trois phases.

Une analyse corrélationnelle entre les différentes phases met en évidence que la performance des élèves dans une tâche de résolutions de problèmes – phase 1 – est liée à ses performances aux autres tâches. Ainsi, un élève performant en phase 1 est d'office performant dans la résolution de procédures automatisées et dans sa capacité à choisir une procédure convenant à une situation simple. En d'autres mots, la maîtrise de procédures automatisées et la capacité à choisir une procédure sont des conditions à la résolution de tâches complexes. Cependant leur maîtrise n'est pas l'unique condition à cette réussite.

Nous avons pu constater des écarts importants de performance entre les classes évaluées. Cependant, ni le milieu social, ni le « dynamisme pédagogique des écoles », ni le mode de passation des épreuves peuvent réellement expliquer ceux-ci. L'analyse des résultats nous

amènent à émettre l'hypothèse qu'un effet enseignant non négligeable pourrait être la cause des écarts enregistrés.

Des questions en suspens

L'analyse du concept de compétences tel que définit par le décret de juillet 97 nous a conduit à construire des épreuves diagnostiques en trois phases dont la plus difficile (la phase 1) demande aux élèves de construire et d'appliquer une démarche de résolution devant leur permettre d'accomplir des tâches. Les résultats analysés mettent en évidence que la majorité des élèves n'y arrive pas. Ce constat montre d'après nous le caractère révolutionnaire de l'introduction de la notion de compétences et soulève de nombreuses questions quant aux dispositifs didactiques à mettre en œuvre pour amener chaque élève à la maîtrise des compétences proposées dans les socles.

Dans des formations continues, notre équipe a proposé à des instituteurs en fonction de construire eux-mêmes des épreuves suivant notre modèle. Même si ceux-ci soulignent le temps considérable à consacrer à la conception de telles épreuves, ils insistent sur le caractère formatif de ce type de travail qui les interroge sur leur pratique de classe. Le travail des enseignants a soulevé des questions essentielles sur l'engagement des élèves dans des tâches d'évaluation, sur les différentes motivations des élèves lorsqu'ils sont confrontés à des tâches demandant ou non la réalisation concrète de la tâche, etc.

Sur le plan qualitatif, la diversité des réponses des élèves en phase 1 offre un matériau d'une grande richesse pour comprendre les différents types de démarches qu'ils adoptent. L'analyse fine de ces réponses nous incite à penser qu'il y a dans la mise en œuvre d'une compétence une opération cognitive spécifique qui est l'interprétation de la situation, ou encore le cadrage de celle-ci. Ce qui apparaîtrait également c'est que cette interprétation, les éléments que l'élève y relève et qui lui paraissent pertinents, dépendent du sens qu'il donne à la tâche et, au-delà, au travail scolaire, à l'utilité qu'il y voit, à la manière dont il assume son statut d'enfant et d'élève, et à ce que certains auteurs appellent aujourd'hui le rapport au savoir. Le temps et les moyens dont nous disposons ne nous ont pas permis d'exploiter systématiquement ce matériau laissant notre questionnement en suspens.

Pour conclure cette recherche, nous pouvons dire que nous savons désormais clairement que notre modèle d'épreuve est à la fois un outil d'évaluation fiable en rapport avec les socles de compétences, mais aussi un outil didactique pour les enseignants, et un outil pour la recherche ouvert sur des investigations tant quantitatives que qualitatives.

FORMER DES ETUDIANTS DE PREMIERE CANDIDATURE UNIVERSITAIRE A DES COMPETENCES TRANSVERSALES : LESQUELLES ET COMMENT ?

Dieudonné LECLERCQ
Service de Technologie de l'Education
ULg

*«En classe, il est rare que l'enseignant rende l'élève conscient des stratégies qui permettent de réaliser effectivement et efficacement les tâches proposées » (Pressley et Harris,1990). La méta-analyse¹ menée par Wang et al.(1990) sur les variables, cognitives et affectives qui influencent le plus l'apprentissage montre que la plus pondérée (prédictive) est la métacognition (Tardif, 1992, 46). C'est pourquoi, en plus des objectifs spécifiques du cours (maîtriser le livre de base), nous avons visé à renforcer des **capacités transversales** chez les (300) étudiants de 1^{re} candidature en Psychologie et Education de l'ULg, d'octobre à décembre 2001. Nos interventions ont porté sur les capacités de (ou à)*

- lire un texte avec efficacité (comprendre chaque mot, comprendre le texte) ;
- lire des graphiques ;
- utiliser une bibliothèque (ou UD) ;
- estimer (prédire avec une bonne approximation) des résultats d'enquêtes, d'études, etc.
- se préparer à l'audition d'un exposé en anglais ;
- gérer la passation en temps limité d'une épreuve comportant de nombreuses questions ;
- répondre à divers types de QCM (à Solutions Générales Implicites, à Choix larges, etc.) ;
- s'auto-estimer avec réalisme via des Degrés de Certitude accompagnant les réponses ;
- faire preuve d'esprit critique et de vigilance cognitive.

Pour chaque objectif, des méthodes appropriées ont été développées. Elles ont en commun deux aspects : les processus mentaux exercés se font sur des contenus (chapters) du cours et chacun de ces objectifs fait l'objet d'une mesure pré-post.

L'expérience relatée ici en plus de détails porte uniquement sur **comprendre chaque mot**, capacité elle-même décomposée en

1. Etre conscient de son ignorance lexicale, c-à-d exprimer son avis de façon prudente ici en utilisant les degrés de certitude avec réalisme (ni surestimation, ni sous-estimation), et ce au moyen des 6 degrés : 0%, 20%, 40%, 60%, 80%, 100% de certitude.
2. Consulter à bon escient (c'est-à-dire quand c'est nécessaire) les ouvrages de référence (tout spécialement le dictionnaire).

¹ (synthèse de plusieurs recherches sur un même sujet)

Plusieurs recherches menées au STE de l'ULg fournissent des indications intéressantes sur ce point : les élèves sont capables d'estimer finement leur incertitude (Leclercq, 1993) ; plus les étudiants sont dans l'incertitude sur une question, plus ils consultent les références, cette consultation entraînant une amélioration des performances (Leclercq & Boskin, 1990) ; certaines améliorations de la compétence ne sont observables que grâce à l'expression de Degrés de Certitudes (Leclercq et al., 2002).

Les méthodes de la phase 1 "Prise de conscience"

Etape 1. A titre de premier exercice, les étudiants reçoivent un formulom (formulaire destiné à la lecture optique de marques) intitulé "**Quand on n'a que 3 minutes**" destiné à les entraîner à gérer leur temps lors de séances de testing. La consigne est "*Si vous aviez à fournir un synonyme de chacun des 10 mots qui suivent, quelle est la probabilité (degrés de certitude) que vous en fournissiez au moins un correct ? (sans fournir les synonymes eux-mêmes).*"

Etape 2. Les formuloms sont recueillis et un rapide "**debriefing**" a lieu. De nouveaux formuloms sont alors distribués avec les mêmes dix mots, mais le titre ("**Et quand on doit faire la preuve**") et la consigne demande cette fois-ci de fournir un synonyme. **Notre hypothèse** était que, quand ils doivent faire leurs preuves, les étudiants estiment leur certitude de pouvoir fournir les réponses correctes avec plus de modestie et de réalisme, autrement dit que quand ils ne doivent pas faire ces preuves, ils surestiment leur capacité. C'est tout à fait ce que l'expérience leur a démontré.

Etape 3. Au cours 2, les étudiants prennent connaissance de ces résultats statistiques globaux. Ils sont alors invités à lire à domicile le chapitre 1 du livre qui constitue la base de leur cours, afin de pratiquer, 15 jours plus tard, la méthode LQRT (Leclercq, 1998, 161-186) : ils **Lisent**, puis, au cours suivant, ils poseront des **Questions**, le professeur y **Répondra**, et, en fin de cours, ils passeront un **Test**. Cette lecture préparatoire à domicile constitue une "**Confirmation in vivo en simple aveugle**" car, au cours 3, lors de la dernière phase du LQRT, le **Test**, outre 8 questions de compréhension globale, les étudiants y retrouvent les 20 questions de vocabulaire des exercices précédents...car **ces termes étaient tous issus du chapitre 1**. Les 20 termes de vocabulaire choisis par le professeur sont des termes généraux dont le professeur soupçonne que la compréhension parfaite n'est pas forcément acquise par tous. Les étudiants doivent désigner, dans des QCM à 5 solutions plus deux Solutions Générales Implicites ou SGI, Aucun et Tous (Leclercq, 1986, 1998), le synonyme correct, à nouveau avec degrés de certitude et en signalant s'ils ont consulté le dictionnaire, ou un parent, ou un condisciple ou plusieurs sources.

Les solutions de ces 20 QCM ont été adoptées par l'analyse des réponses (erronées) aux 20 Questions à Réponse Ouverte Courte (QROC) fournies par les étudiants lors du prétest 2 où il fallait écrire un synonyme.

La répartition spectrale (en %) des réponses des 125 étudiants à ces 20 questions est la suivante pour trois catégories de réponses :

	Rép. Incorrectes certitudes fortes	Rép. Incorrectes certitudes faibles	Omissions	Rép. Correctes certitudes faibles	Rép. correctes certitudes fortes	% Total	
Sans consultation	21	19	23	12	25	100	2141
Consultation autre	27	18	4	10	41	100	111
Consultation diction.	24	6	0	3	67	100	207
	Connaissance dangereuse	Ignorance reconnue		Connaissance douteuse	Connaissance fiable		

AVEC Consultation du dictionnaire, 70% des réponses étaient correctes alors qu'elles ne le sont qu'à 37% SANS consultation. **Pour les 63% restants** de ces 2141 réponses, soit 1340 réponses, **il eut donc été justifié de recourir au dictionnaire.**

Les **différences inter-individus et interquestions** ont aussi été étudiées, mais jusqu'à présent, les feedbacks aux étudiants ont été globaux, portant sur les statistiques calculées sur l'ensemble des étudiants testés, mais **tous** auraient eu besoin de consulter le dictionnaire.

Conclusion

Pour l'année suivante, le professeur sait désormais de quels mots il devra, préventivement, s'occuper. Mais il ne doit pas le faire s'il veut entraîner au processus de vérification plutôt qu'à l'emmagasinement de termes, doter les étudiants au moins autant d'un bagage que d'un outillage, à la fois **de cognition et d'habitudes métacognitives**, dont de récentes recherches (Leclercq et al. 2002) montrent l'impact favorable sur la réussite.

Références bibliographiques

- Jans, V.& Leclercq, D.(1997), Metacognitive realism : a cognitive style or a learning strategy ?, *Educational Psychology, Special Issue of Learning Styles and Strategies*, 17, n°1 & 2, 101-110.
- Jans, V.& Leclercq D. (1999), Mesurer l'effet de l'apprentissage à l'aide de l'analyse spectrale des performances, in C. Depover et B. Noel (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Leclercq D. (1986) La conception des QCM, Bruxelles : Labor
- Leclercq D. & Boskin A.(1990), Note taking behavior studied with the help of hypermedia, in Estes, Heene & Leclercq (Eds), *Proceedings of the 7th ICTE* , Brussels, vol 2, 16-19, Edimburgh : CEP Consultants.
- Leclercq D. & Bruno J. (Eds),(1993) Item Banking, Interactive Testing and Self Assessment, NATO ARW ASI Series, F112, Berlin : Springer Verlag
- Leclercq D. et van der Vleuten C. (1998) PBL : Problem Based Learning, dans D. Leclercq (Dir), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* Sprimont : Mardaga, Leclercq et al, (2000)

- Leclercq D., Beguin A., De Kerchove A-M., Lambert J.P et Pestiau P., (1998) L'enseignement universitaire est-il démocratique ? in D. Leclercq (Dir) *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Mardaga.
- Leclercq D. Dupont Ch., Gilles, J-L., Detroz, P. (2002), Faire mentir les prédictions en première candidature : Comment ? Avec quels résultats ? 2° Congrès des Chercheurs en Education, LLN.
- Presley M. et Harris K. (1990) What we really know about strategy instruction,. *Educational leadership*, 48(1), 31-35.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : les Editions LOGIQUE
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1990) What influences learning ? A content analysis of review literature . *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-44

« LET'S MATH », UN MANUEL INTERACTIF VISANT A DEVELOPPER LES COMPETENCES TRANSVERSALES REQUISES POUR ACCEDER A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Jacques LEGA, Marcel LEBRUN et Marie-Louise LEBRUN-REMY
Département des Sciences de l'Éducation
UCL

Introduction

Cette communication fait suite à celle présentée au 1er congrès des chercheurs en éducation, tenu à Bruxelles en 2000, sous le titre « Comment mettre en évidence et développer chez l'apprenant les compétences transversales requises pour le préparer à l'enseignement supérieur ? ».

Nous y avons exposé les résultats d'une recherche menée durant quatre années sur une population de près de 400 étudiants entamant des études universitaires en sciences. Sur la base d'une liste de compétences établies à partir de déclarations d'enseignants de mathématiques et de sciences, ainsi que de notre propre expérience d'enseignant, nous avons mis au point un test qui fut soumis aux étudiants dès leur entrée à l'université. La comparaison des résultats de ce test avec ceux des examens de la première année académique a ainsi permis de mettre en évidence les compétences les plus significatives et de mesurer l'importance des lacunes des étudiants en la matière.

Cependant, s'il est important de déceler ces déficiences de manière précise, il est tout aussi important de prévoir des outils de remédiation appropriés. C'est dans cet esprit qu'un manuel propédeutique a été rédigé pour les étudiants terminant leurs études secondaires et entamant des études supérieures afin qu'ils puissent identifier leurs lacunes et essayer d'y remédier le mieux possible.

Ce livre a été construit autour des compétences étudiées précédemment, c'est-à-dire des capacités (comme lire et interpréter un graphique, transcrire mathématiquement un énoncé ...) appliquées à des contenus (ici, une tentative d'intégration de la physique et des mathématiques) dans des contextes variés (des exercices et applications sur des valeurs en tableau, sur des graphiques, à propos d'un énoncé en langage courant ou en langage formel ...).

Un livre classique somme toute ?

De prime abord, ce livre ressemble à bien des livres de mathématiques et de sciences. On y entre par une table des "matières" et un sommaire qui détaille ses sept chapitres principaux. A cette lecture, on reconnaît cependant déjà le souci de marier les mathématiques et la physique, la perception des phénomènes nous conduisant à la construction d'un objet mathématique ou, à contrario, des outils mathématiques s'avérant une bonne grille de lecture pour comprendre certains comportements physiques.

Le **chapitre I** a pour objet une rapide révision **de la géométrie et de la trigonométrie**.

Le **chapitre II** passe en revue les diverses opérations du **calcul vectoriel** en les illustrant par des applications en physique (la cinématique et la statique).

Le **chapitre III** décrit les **fonctions les plus usuelles** (la droite et la parabole) et établit les liens entre ces dernières et les principaux mouvements étudiés en physique : le mouvement rectiligne uniforme et le mouvement rectiligne uniformément accéléré. Il se termine par l'étude des fonctions trigonométriques et des systèmes d'équations.

Le **chapitre IV** entre de plein pied dans l'étude de **l'analyse infinitésimale avec la notion de dérivée** qu'il illustre avec de nombreux compléments inspirés de la physique. Il se termine par une révision des fonctions logarithmiques et exponentielles.

Le **chapitre V** fournit un rappel des différents éléments utiles pour **l'analyse statistique** : moyenne, écart-type, calcul des erreurs.

Le **chapitre VI** constitue une synthèse des chapitres précédents en proposant différentes **applications inspirées de la cinématique et de la dynamique** : le mouvement circulaire, le cortège planétaire, les collisions.

Le **chapitre VII** propose différents compléments d'**analyse infinitésimale** : **les intégrales** sont passées en revue et appliquées aux notions de travail et d'énergie.

Dans chacun de ces chapitres, un accent particulier a été mis sur la représentation graphique et la "lecture" de ces graphiques.

Ces chapitres ne constituent pas non plus des boîtes étanches. Si nous parlons avec plus d'insistance dans le premier chapitre du triangle isocèle (le calcul de sa base à partir de l'angle au sommet et d'un autre côté), c'est parce qu'il fera surface au deuxième chapitre pour la différence de deux vecteurs égaux et plus loin encore quand nous reparlerons de l'accélération centripète dans un mouvement circulaire. C'est, pour nous, une certaine approche de la notion de transversalité.

Mais où sont les activités proposées pour les étudiants ?

Les tests

Chacun de ces chapitres est précédé d'un test rapide constitué de dix questions à choix multiples qui couvrent bien la matière exposée dans les chapitres. Nul besoin de dire que certains items de ces tests sont largement inspirés de ceux que nous avons proposés dans notre enquête. Il s'agit d'un premier moyen pour s'orienter dans le manuel, les solutions de ces tests étant chaque fois accompagnées du ou des numéros des pages consacrées à la matière en question. C'est ainsi que des difficultés ressenties dans la résolution de certaines questions du test indiquent prioritairement la matière à revoir dans le chapitre. Pour se rendre compte de ses progrès, il sera intéressant et motivant, pour l'étudiant, de refaire le test après l'étude et l'exercice de la matière en question.

Les applications

Des applications (résolues) et de nombreux exercices (à résoudre) sont proposés à l'étudiant. Il en trouvera les solutions détaillées, à la fin de chacun des chapitres, sur du papier de couleur afin de les repérer facilement. Ces solutions sont proposées en cinq temps ou étapes (discontinues et séparées les unes des autres) qu'il importe de ne pas vouloir découvrir trop vite :

- 1) *Les connaissances à mettre en place.* Ces connaissances et leurs contextes d'utilisation peuvent être retrouvés dans une table située en fin d'ouvrage : on peut y découvrir les pages de la théorie associée (dans les différents chapitres) et également celles des applications ou des autres exercices complémentaires.
- 2) *Des indications plus détaillées* sur les éléments à utiliser ou la marche à suivre pour résoudre cet exercice. Il s'agit ici de présenter une démarche possible pour aborder le problème et y progresser.
- 3) *La démarche de résolution* proprement dite. A ne pas aller voir trop vite.
- 4) *La solution* du problème proposé.
- 5) Dans certains cas, *une démarche alternative* pour résoudre le problème. Il s'agit le plus souvent de montrer comment vérifier sa réponse.

Cette approche résulte d'une mise en pratique de ce qu'il est convenu d'appeler "la démarche de résolution de problèmes" : repérer les éléments et les indices constitutifs du problème, faire des hypothèses sur la démarche à entreprendre, planifier cette démarche et l'effectuer, contrôler la réponse obtenue en fonction des questions initiales et éventuellement vérifier son approche par une démarche alternative.

Les pictogrammes

De nombreux pictogrammes ponctuent les pages des différents chapitres. Certains permettent au lecteur de mieux s'orienter dans l'ouvrage et de faire les liens entre les différentes notions. D'autres indiquent des notions importantes à reporter dans son cahier, un dessin, un schéma ou un graphique à reproduire ou à réaliser, un outil mathématique particulièrement important et utile. D'autres encore signalent les erreurs fréquentes ou les pièges à éviter.

La table des connaissances et contextes

Finalement, l'ouvrage se termine par la table des connaissances et de leurs contextes d'utilisation ; on y est amené dès la première phase de la démarche de résolution du problème. Il s'agit pour nous d'offrir un terrain d'exercices des compétences en proposant de montrer comment des connaissances peuvent contribuer à des contextes variés. Il s'agit aussi d'un index qui permettra au lecteur de retrouver des notions importantes, utiles pour les exercices, ou encore des éléments qu'il souhaite revoir. Le propos de cet index est de tisser des liens (d'actualiser l'apprentissage) entre les différentes notions et les différents contextes dans lesquels elles s'appliquent. Les enseignants y trouveront sans doute des applications ou des situations problèmes intéressantes.

Conclusions

Il nous semble que les objectifs de cette recherche sont bien atteints. Nos publications diverses ont permis d'établir des liens entre les préoccupations des enseignants de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Modestement, nous les avons aussi outillé d'un test leur permettant d'évaluer certaines compétences des étudiants en début ou au terme des enseignements. Dans les domaines que nous avons investigués (les mathématiques et la physique), ils seront mieux informés sur les mesures à entreprendre pour faciliter la transition secondaire-supérieur et l'intégration des étudiants dans les enseignements supérieurs. Les chercheurs bénéficieront aussi d'un outil (parmi d'autres) leur permettant de mieux jauger certains effets des dispositifs innovants en matière d'enseignement et de remédiation, l'état initial des étudiants étant souvent un paramètre peu ou mal contrôlé.

Enfin, pour les étudiants se destinant principalement aux études scientifiques, ce manuel a pour ambition d'être à la fois un outil d'auto-évaluation et d'auto-apprentissage qui devrait leur permettre d'acquérir des atouts importants pour entreprendre des études universitaires.

Références principales

Lebrun, M. et Lega, J., *Recherche de capacités cognitives de base déterminantes pour la réussite d'une première année universitaire en sciences*, Actes du congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.) tenu à l'Université Laval (Québec) du 29 mai au 1er juin 1991, 247 - 265.

Lebrun, M. et Lega, J., *Comment mettre en évidence et développer chez l'apprenant les compétences transversales requises pour le préparer à l'accès à l'enseignement supérieur ?*, Le point sur la Recherche en éducation 4 (novembre 1997) 43 -56, 11 (mai 1999) 21 -33, et 16 (mai 2000) 31 -43.

POUR UNE FORMATION DES FUTURS INSTITUTEURS A UNE AUTRE DIDACTIQUE DES SCIENCES A L'ECOLE PRIMAIRE

Christine BROUWIR, Marie-Noëlle HINDRYCKX et Pierre STEGEN
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
ULg

Cette recherche s'inscrit en réponse aux constats alarmants concernant l'enseignement des sciences en Communauté française de Belgique. Ces constats sont connus de longue date : il s'agit notamment d'une certaine désaffection des jeunes pour des formations à caractère scientifique ; des performances insuffisantes de nos étudiants, lors des tests internationaux comparatifs ; d'un malaise des enseignants face à la mise en place d'activités scientifiques à caractère expérimental dans les classes primaires et de l'utilisation insuffisante des nombreuses ressources existantes en sciences.

Pour expliquer ces constats, un diagnostic souvent posé concerne le déficit quantitatif et qualitatif de l'enseignement des sciences expérimentales. Ce double déficit se constate dès le primaire. Il renvoie à un manque de formation à l'approche expérimentale des instituteurs en fonction aujourd'hui.

L'objet de la recherche collaborative est d'étudier les difficultés rencontrées par les normaliens dans la mise en place d'activités à caractère scientifique. La question centrale de cette recherche peut être formulée de la manière suivante : « *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'apprentissage faisant intervenir des démarches expérimentales ?* ».

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons privilégié l'hypothèse de travail suivante : l'amélioration des compétences scientifiques des élèves passe nécessairement par une meilleure formation des enseignants. Pour concrétiser cette hypothèse, nous avons fait délibérément le choix d'agir au niveau de la formation initiale des enseignants (construction d'un module de formation). En effet, il nous paraît peu efficace à long terme de continuer à développer des outils didactiques sans mettre en amont une réflexion préalable sur les présupposés scientifiques et didactiques au départ desquels ces outils ont été construits.

Au-delà des habituelles démarches d'analyse de la littérature de recherche et des documents officiels, **l'observation directe de leçons de sciences** et **l'analyse des préparations** des étudiants sont apparues comme étant une étape indispensable du dispositif de recherche. L'objectif était d'analyser précisément la nature des difficultés rencontrées par les stagiaires tout en identifiant une ligne de base qui devrait permettre, par la suite, de valider l'impact du module de formation construit en réponse à ces difficultés.

A l'initiative des enseignantes de la Haute École, une rencontre avec les étudiants a été organisée pour nous faire part des difficultés qu'ils ont rencontrées dans le cadre de leur stage actif, dans la mise en place de leçons de sciences et des attentes qu'ils auraient par rapport à la concrétisation d'un module de formation concernant la mise en place de la démarche scientifique.

Le module de formation

Dès le départ, la construction de ce module a constitué un objet de collaboration entre les différents partenaires concernés par cette recherche. Dans cette perspective, ce module s'articule autour d'une démarche en trois temps.

Dans un **premier temps**, les futurs enseignants sont placés face à une énigme scientifique à résoudre. Celle-ci est adaptée à leur niveau de compétence. Ils ont ainsi l'occasion de vivre une situation réelle de démarche scientifique à caractère expérimental.

Dans un **second temps**, une prise de recul face à l'expérience vécue est réalisée. Le but de cette démarche métacognitive est de faire identifier, par les stagiaires, les fondements didactiques de la démarche de formation. Cette phase se prolonge par un moment de théorisation sur le thème choisi ainsi qu'une analyse des divers moyens (médiats et autres) mis à la disposition des stagiaires.

Dans un **troisième temps**, les stagiaires sont invités à construire une séquence de leçons, en rapport avec le thème du module et adaptée à un des trois niveaux de l'enseignement primaire.

A l'issue du module de formation, les étudiants auront alors à leur disposition plusieurs types d'outils concrets ; à savoir :

- des outils didactiques (grilles d'observations, grilles d'analyse, liste d'incontournables pour la mise en place d'une démarche scientifique en classe...).
- un fascicule comprenant trois volets (dossier théorique sur le contenu et sur la démarche scientifique, répertoire de sites Internet et de références bibliographiques)
- les exemples de préparation de leçons qu'ils auront construites.

Il est actuellement trop tôt pour tirer des conclusions sur la pertinence du dispositif de recherche instauré. Au-delà des différents dispositifs de recueil d'information mis en oeuvre à l'occasion de ce module, une attention toute particulière est accordée à l'observation des activités scientifiques, mises en place par les stagiaires, lors de leurs stages de responsabilité après le module de formation. La confrontation de ces observations avec celles réalisées lors de l'identification de la ligne de base devrait nous fournir des indications sur la validité du travail réalisé.

On notera également, qu'en plus de la réflexion suscitée entre chercheurs et enseignants sur la formation initiale des instituteurs et l'expérimentation d'un dispositif de formation, ce dispositif de collaboration a permis la construction d'outils concrets à l'usage des enseignants des Hautes Écoles. Cette volonté de développer des outils concrets à destination des différents acteurs du monde scolaire est un des fils conducteurs de notre travail de recherche.

POUR UNE PRISE EN COMPTE DIDACTIQUE DES OBSTACLES COGNITIFS ET METACOGNITIFS A LA MAITRISE DES SOCLES DE COMPETENCES

Christian DEPOVER, Albert STREBELLE, Bernadette NOËL
Unité de Technologie de l'Éducation
UMH

Socles de compétences et changement de pratique

Une des options pédagogiques qui sous-tendent l'introduction des socles de compétences à l'école vise à un meilleur accompagnement de l'élève dans ses apprentissages. Pour l'essentiel, avec l'application de la réforme, il s'agit en effet d'aider l'élève à apprendre et de susciter chez lui une mise à distance critique par rapport à ses propres démarches (Noël, 1997). Cette manière de voir et de faire fondamentalement novatrice contraint la communauté éducative à un profond changement des pratiques pédagogiques. Ce qui ne va pas de soi. La question est de savoir comment convaincre les enseignants de la nécessité de modifier leurs habitudes.

Identifier les obstacles à la compétence

Dans cette perspective, nous avons réalisé un montage audiovisuel dont le but est d'aider les enseignants à identifier et à mieux comprendre les difficultés vécues par les élèves. Il est conçu de manière à mettre en évidence la gamme des obstacles variés auxquels tout élève est susceptible d'être confronté dans la mise en œuvre d'une compétence. Le montage est constitué d'extraits de séquences d'évaluation diagnostique interactive de tâches relevant de la mise en œuvre de huit socles de compétences en activités d'éveil. Ces séquences ont été filmées à l'occasion d'une approche clinique menée auprès d'un échantillon contrasté d'élèves à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire. L'analyse des données collectées au cours de cette recherche a permis d'apporter un éclairage sur les mécanismes qui font que, lorsqu'il s'agit de faire la preuve d'une compétence, certains éprouvent davantage de difficultés et réussissent moins bien que d'autres (Strebelle et al., 2000).

Obstacles au transfert des compétences

Parmi les séquences les plus significatives, notons celles qui mettent en évidence les problèmes de mobilisation des connaissances vécus par les élèves qui éprouvent des difficultés à transférer dans une situation nouvelle des compétences acquises dans un contexte scolaire particulier. Au moment d'appliquer une procédure comme celle du calcul d'une distance à l'aide de l'échelle numérique d'une carte géographique, un grand nombre de sujets hésitent, tâonnent, se disent incapables d'y arriver, commettent des erreurs, doutent de leur capacité à répondre ou se déclarent peu confiants en la qualité de leur performance alors même qu'ils jugent la tâche comme très familière.

L'influence des situations scolaires rencontrées antérieurement est particulièrement flagrante quand celles-ci interfèrent sur la construction d'une représentation d'une nouvelle tâche à accomplir. Ainsi une élève placée devant un énoncé formulé de manière à l'amener à repérer deux villes sur une carte des provinces belges pour orienter l'une d'elles par rapport à l'autre, prend sa règle et dit qu'elle va mesurer la distance qui les sépare. Manifestement la situation lui rappelle des exercices maintes fois répétés de calcul de distances entre deux villes à partir d'une carte. Un autre cas intéressant est celui d'une élève qui active une représentation antérieure erronée du type : « le segment qui sépare deux graduations de l'échelle linéaire d'une carte a toujours une longueur d'un centimètre » alors que, dans la situation qui lui est proposée, la longueur de ce segment n'est que d'un demi-centimètre. Cette représentation s'avère très prégnante puisqu'elle refait surface après évaluation d'une première réponse erronée et sa correction par l'élève.

Plusieurs cas présentés dans le montage audiovisuel montrent que le transfert des connaissances est rendu encore plus difficile par l'application stricto sensu des directives pédagogiques qui font reposer la didactique des compétences sur l'application d'une démarche d'appropriation active par l'apprenant placé dans un contexte significatif c'est-à-dire un contexte porteur de sens pour lui. Ainsi pour certains élèves, la situation proposée dans un item qui demande d'estimer une distance entre deux localités à partir d'une carte géographique évoque une situation-problème typique qu'ils ont résolue en classe. Celle-ci consistait à établir un itinéraire pour se rendre d'une localité à une autre, de déterminer ensuite les distances kilométriques entre les différentes étapes, de calculer la distance totale du voyage afin d'en estimer la durée et le coût. Manifestement, le contexte initial d'apprentissage est resté lié mentalement à la compétence à tel point qu'au cours du test, certains élèves complexifient la résolution de la tâche en subdivisant la distance à estimer en plusieurs distances intermédiaires qu'il convient d'additionner par la suite. Pour effectuer la tâche, plusieurs élèves pensent à ou commencent directement par subdiviser la distance entre les deux villes citées dans l'énoncé en traçant mentalement un itinéraire qu'ils font passer par les localités situées entre elles alors que rien dans la situation ne justifie cette manière de procéder.

Contextualiser - Recontextualiser - Décontextualiser

Comprenons-nous bien, notre propos n'est nullement de remettre en question le bien-fondé des apprentissages en situation. En effet, le fait de contextualiser une compétence lui accorde plus de signification et donc davantage de stabilité cognitive. De plus, cette orientation qui consiste à s'ancrer dans les champs d'intérêts des élèves devient, entre autres choses, nécessaire afin de lutter contre la démotivation de plus en plus marquée face aux apprentissages scolaires (Tardif et Meirieu, 1996). Mais pour éviter qu'une compétence reste intrinsèquement liée à la situation de départ comme c'est le cas dans les exemples que nous venons de soulever, il convient d'accompagner cette démarche de deux moments complémentaires. D'une part, il faut recontextualiser la compétence développée au cours d'une situation initiale c'est-à-dire la faire appliquer dans d'autres situations. Dans cette perspective, il nous paraît essentiel de demander aux élèves de chercher par eux-mêmes des contextes dans lesquels ils peuvent réutiliser la compétence. Il faut d'autre part travailler à isoler la compétence des contextes d'acquisition, situation initiale et situations de recontextualisation, de manière à la généraliser. Au cours de ce qu'il est convenu d'appeler la décontextualisation, l'enseignant suscite chez l'élève une attitude réflexive et une mise à distance par rapport à ses propres compétences qui « contribue à stabiliser sur le plan personnel ce qui a été vécu et expérimenté sur le plan interpersonnel » (ibidem, p.4).

Essai de prise en compte des obstacles à la compétence

Dans la perspective d'une prise en compte didactique des difficultés vécues par les élèves au cours d'un apprentissage, Astolfi (1997) propose de donner un statut particulier aux erreurs commises en les exploitant comme « outils pour enseigner ». Nous avons imaginé aller encore plus loin dans cette voie en élaborant des outils didactiques qui permettent de prendre en compte les obstacles rencontrés par les élèves. Les erreurs ne sont en effet que la face visible de l'iceberg. Pour une erreur commise, combien d'impossibilités de répondre, de performances incomplètes, de temps de réalisation trop longs et surtout de manifestations d'angoisse et d'incertitude ?

Si la maîtrise des socles de compétences par l'élève se révèle relativement longue et difficile, la prise en compte didactique des difficultés pose un problème de taille et constitue un véritable changement conceptuel. À ce propos, nous avons, à plusieurs reprises, eu l'occasion d'entendre au sein d'un public d'enseignants une assertion du genre : « Je ne suis pas du tout formé pour ça ! ». Il s'agit bien en effet, pour l'enseignant qui doit intégrer à sa pratique quotidienne une pédagogie centrée sur l'acquisition de compétences, de se former. Convaincus que, lorsque des enseignants expérimentent une innovation en équipe, les échanges qu'ils peuvent mener les font progresser dans ce travail d'autoformation (Depover et Strebelle, 1997; Houart et Romainville, 1998), nous avons effectué une recherche participante dont le but était double : d'une part, tester la validité ainsi que l'intérêt du montage audiovisuel que nous avons réalisé et, d'autre part, mettre en pratique en situation réelle les principes d'une prise en compte didactique des obstacles débouchant sur la production et la mise à l'épreuve de méthodologies ainsi que d'outils d'aide à l'enseignement des compétences.

Dix professeurs enseignant dans sept écoles hennuyères différentes ont participé à la recherche durant un semestre. C'est avec succès qu'ils ont intégré et exploité le modèle d'identification des obstacles à la réalisation d'une tâche scolaire qui forme le cadre conceptuel du montage audiovisuel. Dans le but de favoriser le transfert des connaissances, ils ont privilégié au sein de leurs classes un cadre didactique dans lequel les connaissances particulières et les stratégies générales sont en interaction constante. Chaque professeur a imaginé et expérimenté des situations globales et fonctionnelles d'acquisition et de mobilisation d'une compétence, mais a également participé à la conception d'outils d'aide à l'individualisation de l'enseignement permettant de prendre en compte les difficultés vécues par les élèves. Un classeur de fiches-outils a ainsi été élaboré. Sa mise à l'épreuve a permis d'enregistrer des gains significatifs chez les élèves placés en situation d'évaluation diagnostique de tâches relevant des socles de compétences.

Limites et perspectives de la recherche participante

Une étude longitudinale serait nécessaire pour juger du niveau d'appropriation des méthodologies et des concepts novateurs par les enseignants ainsi que du niveau d'intégration des nouveaux outils dans leurs classes. Toutefois, plusieurs indicateurs constituent de bons augures pour une routinisation des principes d'une prise en compte didactique des obstacles à la compétence par l'équipe participante. Ainsi, nous avons pu constater que les professeurs interpellés dans leurs pratiques, mis en situation de recherche et se sentant soutenus par la dynamique de l'équipe ne manquaient pas d'idées ni d'entrain pour concevoir et expérimenter des outils adaptés et n'hésitaient pas à adopter une attitude autocritique qui leur a paru indispensable notamment pour lutter contre un réflexe de recentration sur la matière.

Bibliographie

ASTOLFI J-P., (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

DEPOVER C., STREBELLE A., (1997), Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des NTI dans le système éducatif, In : POCHON L-O., BLANCHET A., *L'ordinateur à l'école : De l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.

DEPOVER C., STREBELLE A., NOËL B., DELFOSSE P., (2000), *Identification des obstacles cognitifs et métacognitifs à la maîtrise des socles de compétences en activités d'éveil*, Bruxelles, Actes du premier Congrès des Chercheurs en Sciences de l'Éducation.

HOUART M., ROMAINVILLE M., (1998), Être ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention..., *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 5, 43-59.

NOËL B., (1997), *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck Université.

STREBELLE A., DEPOVER C., NOËL B., DELFOSSE P., (2000), Identification des obstacles à la maîtrise des socles de compétences en activités d'éveil, *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 16, 1-18.

TARDIF J., MEIRIEU P., (1996), Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, 98, 4-7.

DEVELOPPER DES COMPETENCES TOUT EN CONSTRUISANT DES SAVOIRS EN GEOMETRIE

Michel BALLIEU et Marie-France GUISSARD
Centre de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques

Introduction

Suite à la réforme des compétences, de nombreux professeurs se demandent comment articuler transmission des savoirs et développement des compétences. Certains craignent que l'appropriation de compétences ne puissent se faire qu'au détriment de l'acquisition de connaissances ; d'autres sont persuadés qu'il est souhaitable d'atteindre ces deux objectifs en synergie mais sont demandeurs d'exemples concrets qui montrent comment travailler dans une classe.

L'une des missions que s'est fixée le CREM (Centre de recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) est d'étudier les formes les plus appropriées de documents destinés aux enseignants. Ces documents, directement utilisables dans les classes, décrivent des séquences d'apprentissage où les élèves prennent une part active dans la construction de leurs savoirs en mathématiques, tout en développant des compétences transversales comme *s'approprier une situation, traiter, argumenter, raisonner, communiquer, généraliser, structurer, synthétiser* (voir [6] p. 8).

Les leçons que nous décrivons ici sont destinées à des élèves de 5^{ème} ou de 6^{ème} année. Elles sont accessibles à tout élève qui connaît les positions relatives des droites et des plans dans l'espace, c'est-à-dire les quelques propriétés de base nécessaires pour aborder des problèmes de géométrie à trois dimensions. L'activité se déroule en trois phases.

Tout d'abord, l'analyse comparée de trois documents (l'ombre à la lampe d'un damier, une photographie de carrelage et une reproduction de peinture comportant également un carrelage) permet de démarrer l'activité avec un certain nombre de questions.

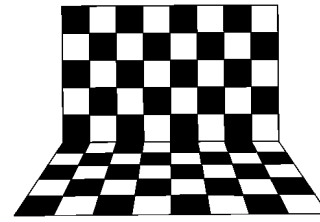
Ensuite, une démarche de construction des savoirs basée tout d'abord sur l'observation et l'intuition aboutit à la découverte des principales propriétés de la projection centrale et à leur démonstration.

De ces propriétés on dégage finalement les règles du dessin en perspective à point de fuite. Celles-ci sont commentées en situant leur découverte dans le temps, ainsi que leur intérêt sur les plans artistique et scientifique (voir [6] p. 31).

Cette séquence, en voie d'expérimentation, a été présentée en formation continue des enseignants. Une activité analogue, sur les projections parallèles à partir des ombres au soleil, a été testée dans plusieurs classes de 4^{ème} année (voir [3]).

Ombres à la lampe

L'activité débute par l'observation de l'ombre à la lampe d'un damier. Celle-ci est obtenue en collant sur une vitre un transparent représentant un damier. La vitre est ensuite placée verticalement entre deux équerres à étagère et maintenue par une pince de bureau. Ce dispositif est déposé sur une feuille de papier. L'ombre produite au moyen d'une source de lumière est alors tracée sur la feuille de papier.



L'ombre du damier évoque la photographie d'un carrelage, ou la représentation d'un carrelage dans une peinture. Les ressemblances évidentes que présentent ces trois représentations posent question.

Comment se forme une ombre à la lampe ?

Que se passe-t-il dans un appareil photographique ?

Comment les peintres de la Renaissance italienne ont-ils établi les règles de la perspective ?

Ces interrogations donnent du sens au travail de réflexion qui est demandé aux élèves et en constituent la motivation. D'autres questions, plus précises, sont destinées à faciliter l'analyse des documents du point de vue de leurs propriétés géométriques.

Sur ces documents, comment apparaît l'ombre ou la représentation d'une droite ? de deux droites sécantes ? de deux droites parallèles ?

Les longueurs des segments sont-elles conservées ?

Les rapports des longueurs sont-ils conservés ?

Les réponses, formulées dans un langage proche du langage courant, constituent le support intuitif qui permet d'aborder l'étude de la projection centrale et de la perspective à point de fuite.

Projections centrales

Il s'agit à présent de donner une définition mathématique de la projection centrale à partir de la perception intuitive acquise grâce aux ombres à la lampe. Quelques problèmes, liés au passage du concret à l'abstrait, peuvent surgir à cette occasion. L'ombre d'un objet sur le plan de la feuille est l'image de celui-ci par une projection centrale dont le centre est le point lumineux ; les projectantes sont les rayons lumineux issus de la lampe. Mais l'ombre à la lampe ne nous donne qu'une approche incomplète de la projection centrale. En effet, seuls les objets situés entre la lampe et le plan de projection ont une ombre, tandis que tous les points de l'espace ont une image par une projection centrale (sauf ceux du plan parallèle au plan de projection et passant par le centre).

Les élèves sont ensuite invités à reformuler les observations effectuées sur l'ombre du damier, pour obtenir les énoncés de quelques propriétés des projections centrales. Ils expriment tout

d'abord des conjectures, puis rassemblent des arguments et tentent de les organiser en raisonnement déductif.

Certaines conjectures peuvent se révéler partiellement fausses, ou incomplètes. Ainsi, l'observation des ombres des droites du damier suggère que « *les images de deux droites sécantes par une projection centrale sont deux droites sécantes* ». Le professeur engage les élèves à vérifier cette hypothèse en réalisant un nouveau transparent comportant deux droites sécantes. En plaçant la lampe dans différentes positions, on observe que les ombres de ces deux droites sont généralement des droites sécantes. Cependant, il y a une position particulière (à préciser) de la lampe qui produit des ombres parallèles! Cette dernière constatation en étonne plus d'un et permet de corriger l'énoncé erroné.

Tout au long de cette activité de démonstration, le matériel reste à la disposition des élèves, qui peuvent l'utiliser chaque fois qu'ils en éprouvent le besoin pour vérifier une hypothèse. Le va-et-vient permanent entre l'observation des ombres et la réflexion théorique permet aux élèves d'apporter des réponses argumentées aux questions, les amène petit à petit à formuler des énoncés corrects et les guide lors de l'élaboration des démonstrations (voir [3]).

La perspective du peintre

Un tableau en perspective est l'image, sur le plan du tableau, de l'espace situé derrière le tableau, par une projection centrale dont le centre est l'œil du peintre. Celui-ci occupe donc une position unique et immuable pendant toute l'élaboration de la peinture, et c'est de cet endroit que le tableau devrait idéalement être admiré.

L'ombre à la lampe nous a montré une situation similaire, mais où la position des plans est inversée : en effet, le damier original se trouvait sur la vitre placée verticalement, et son ombre apparaissait sur un plan de projection horizontal ; tandis que le peintre représente un carrelage horizontal sur un tableau vertical. Il faudra donc transposer comme il convient les résultats obtenus précédemment, pour obtenir les règles du dessin en perspective.

Une courte approche historique, l'étude de reproductions de peintures et la résolution de quelques problèmes de dessin complètent cette activité.

Remerciements. – Les auteurs remercient toute l'équipe du CREM pour les observations et suggestions qui ont permis la mise au point de ces activités.

Références

BUEKENHOUT, F. et DOIGNON, J. -P., *Géométrie projective*, Université Libre de Bruxelles, Faculté des Sciences, Département de Mathématiques, 1995.

CASTELNUOVO, E., GORI-GIORGI, D. et GORI, C., *La géométrie projective à l'école*, Educational Studies in Mathematics, vol. 7, p. 443-463, 1976.

CREM, *Construire et représenter, un aspect de la géométrie de la maternelle jusqu'à dix-huit ans*, Centre de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, Nivelles, 1999.

DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N., *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996.

GILBERT, T., *La perspective en questions*, Proposition Gem n°12, Ciaco, Louvain-la-Neuve, 1987.

Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en mathématiques. Humanités générales et technologiques*. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux, 15-17, Place Surllet de Chokier, 1000 - Bruxelles.

DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE ORALE EN ANGLAIS PAR L'OPTIMISATION DES STRATEGIES DE COMMUNICATION

G. SIMONS

Service de Didactique des Langues Germaniques
ULg

Introduction

Le contexte général de la recherche

La recherche a débuté en octobre 2000 et se poursuivra jusque fin septembre 2002. Lors de l'année académique 2000-2001, nous avons travaillé avec sept enseignants germanistes. Chacun de ces enseignants a choisi une classe d'anglais de 5^e ou de 6^e, première ou deuxième langue étrangère (LE). Au total, nous avons travaillé avec 120 élèves. En 2001-2002, nous poursuivons notre collaboration étroite avec les sept enseignants. En outre, nous avons commencé à former une centaine de germanistes à la problématique des stratégies de communication et à l'optimisation de l'expression orale.

Vers une définition opérationnelle du concept de 'stratégie de communication'

Le concept de stratégie de communication est directement lié à celui de *problème* de communication. Un locuteur est confronté à un problème de communication chaque fois que les moyens linguistiques lui font défaut dans la langue-cible pour transmettre son message. Pour résoudre ce problème, le locuteur peut adopter différentes *stratégies* qui permettent de pallier les déficiences linguistiques. Par exemple, l'apprenant peut avoir recours à un geste, un mime, une expression faciale particulière - pour ce qui est des stratégies non-verbales - ou à un synonyme, une paraphrase, un exemple concret, une circonlocution ... - pour ce qui est des stratégies verbales -.

L'intérêt de ces stratégies de communication, qui peuvent être perçues comme autant de *béquilles* ou de *rustines*, est qu'elles permettent à l'apprenant de ne pas abandonner son message initial et, ce faisant, de continuer à produire son message dans la LE, donc à exercer, tester et améliorer son interlangue.

Questions de recherche

Existe-t-il un lien entre le niveau de maîtrise de la langue étrangère et l'emploi des stratégies de communication? Quelles sont les stratégies de communication les plus fréquemment utilisées par les élèves? Quelles démarches didactiques peuvent être mises en pratique pour faire prendre conscience aux élèves de l'existence des stratégies et les amener à exercer ces dernières? Telles sont les questions qui ont orienté notre réflexion.

Schéma expérimental

La phase d'observation qui a précédé l'application de la séquence, nous a appris, par une mise en corrélation des tests de langue et du pré-test, que le lien entre la maîtrise de la langue et certaines stratégies employées était faible. Par ailleurs, nous avons constaté que la plupart des élèves de notre échantillon utilisaient, le plus souvent, des stratégies basées sur leur langue maternelle.

Avec les enseignants participant à la recherche, nous avons conçu une séquence didactique expérimentale qui a été appliquée dans les sept classes-cibles. Cette séquence a été élaborée en fonction de trois axes prioritaires : susciter l'approche réflexive chez l'apprenant, exercer les stratégies et dépasser celles-ci par la réactivation de fonctions langagières appropriées.

Principaux résultats obtenus

A la suite de cette mise en pratique, nous avons cherché à évaluer la pertinence de notre intervention. La mise en parallèle des résultats du pré-test et du post-test a été un premier indicateur de progression. Une forte diminution des abandons et des stratégies axées sur la langue maternelle apparaît dans ces données. Quant aux stratégies basées sur la LE, elles sont devenues les stratégies les plus utilisées par les élèves au terme de la séquence.

Dans un deuxième temps, nous avons également soumis aux enseignants et aux élèves deux questionnaires. Le dépouillement de ceux-ci a mis en lumière la dimension motivante de la séquence. Dans les réponses étaient soulignés *l'implication*, *l'enthousiasme* et *l'intérêt* manifestés pour les exercices *variés* et *originaux* qui structuraient les apprentissages. Les enseignants, plus particulièrement, relevaient l'effet positif de ces exercices sur la prise de parole : des élèves timides ont manifesté un *déblocage* dans les situations de communication, certaines classes ont développé une *cohésion de groupe* qu'elles ne possédaient pas à l'origine, des apprenants ont trouvé *l'autonomie* nécessaire pour surmonter les situations-problèmes auxquelles ils étaient confrontés.

Par conséquent, ces résultats nous permettent de constater **un développement certain de l'expression orale, tant en ce qui concerne l'emploi des stratégies que l'épanouissement de la compétence de communication d'une manière générale.**

Perspectives ultérieures

Enfin, des volets « formation et diffusion » et « enrichissement » viennent d'être entrepris. D'ores et déjà, la plupart des enseignants impliqués dans la recherche ont transféré la démarche didactique à d'autres situations d'apprentissage. Ces enseignants ont vivement souhaité être associés au perfectionnement de la séquence et à son extension à d'autres stratégies et situations de communication, ainsi qu'aux formations destinées à diffuser celle-ci auprès de leurs collègues. Ces formations ont été organisées en novembre 2001.

Bibliographie

- BECKERS, J. (1998), *Comprendre l'enseignement secondaire : Evolution, organisation, analyse*, Bruxelles, De Boeck Université.
- BIALYSTOK, E. (1990), *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Londres, Blackwell.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (ed.) (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, Londres, Longman.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1984), "Two ways of defining communication strategies", in *Language Learning* 34, pp. 45-63.
- SIMONS, G. (1999), « La classe de langue comme observatoire et laboratoire d'un apprentissage expérientiel des langues étrangères à travers la pédagogie par projet », *Etudes et Travaux*, Bruxelles, Institut des Langues Vivantes et de Phonétique de l'ULB, Université Libre de Bruxelles, n°3, 1999, pp. 67-84.
- TARONE, E. (1977), "Conscious communication strategies in interlanguage", in BROWN, H., YORIO, C & CRYMES, R. (eds.), on *TESOL '77*, Washington D.C., TESOL, pp. 194-203.
- TARONE, E., COHEN, A. D., DUMAS, G. (1983), « A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies », in FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.) (1983).

DE LA REPRODUCTION DES STEREOTYPES A L'AUTONOMIE REDACTIONNELLE. UN SCENARIO D'APPRENTISSAGE POUR DEVELOPPER DES COMPETENCES D'ECRITURE FICTIONNELLE AU DEPART D'UNE PRODUCTION INITIALE AU 2^E DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Bernadette KERVYN et Jean-Louis DUFAYS
UCL

Cadrage

Qu'elles relèvent de la didactique du français, de l'analyse des discours ou de la psychologie sociale, la majorité des recherches récentes sur le concept de stéréotype s'accordent à poser sur lui un regard complexe. Le stéréotype peut être défini comme une structure langagière (phrase, syntagme), thématique-prédicative (schéma narratif, type de personnage, conglomérat de thèmes) ou idéologique (représentation sociale, vérité admise), caractérisée par son emploi fréquent, par son ancrage durable dans la mémoire collective et par le figement partiel de ses éléments. Un trait essentiel du stéréotype est son *ambivalence axiologique*: l'expérience commune suffit en effet à constater que les formules et les idées qui sont jugées banales par les uns sont perçues comme adéquates et signifiantes, voire comme originales, par les autres. Cette ambivalence se manifeste aussi dans l'apprentissage : d'un côté, les stéréotypes de divers niveaux sont perceptibles comme des signes déclassés qui manifestent un degré de compétence peu évolué, de l'autre, ils constituent des codes qu'il est indispensable de connaître pour pouvoir en user à bon escient.

Cette ambivalence des stéréotypes, qui va de pair avec leur omniprésence, impose aux chercheurs comme aux enseignants d'adopter à leur endroit une approche elle-même ambivalente, en les considérant comme une composante inéluctable de toute production et réception langagières (cf. Dufays 1994, Amossy 1991), comme des signes qu'il s'agit d'apprendre *à la fois* à utiliser et à mettre à distance.

Notre hypothèse de recherche est que le fait de travailler *explicitement* ce double rapport aux stéréotypes en classe de français favorise le développement des compétences rédactionnelles.

Pour mettre cette hypothèse à l'épreuve, nous avons choisi de mesurer les effets d'un dispositif didactique centré d'une part sur l'appropriation pratique d'un certain nombre de stéréotypes et d'autre part sur la mise à distance critique de ces mêmes stéréotypes.

Pour ce faire, nous avons commencé, en novembre 2001, par relever des données dans quatre classes de l'enseignement secondaire qui nous sont apparues comme emblématiques de la diversité de la réalité scolaire belge francophone : deux classes de sixième et deux classes de troisième, relevant des filières générale et technique de qualification, et représentant les unes un milieu plutôt favorisé où le français constitue la langue maternelle du plus grand nombre, et les autres, un milieu plus populaire où le français est plutôt une langue seconde pour la majorité des élèves. Nous nous limiterons ici à présenter les résultats relatifs aux deux classes de troisième. Les cinquante élèves de troisième avaient pour tâche de produire en 50 minutes un texte narratif d'environ une page sur la base de la consigne suivante : « Un être humain normal se réveille un

jour transformé en ... Raconte sa transformation et imagine la suite de l'histoire. » À l'heure suivante, ces mêmes élèves ont répondu, toujours individuellement, à un questionnaire relatif à leurs représentations de l'acte d'écriture. En croisant ces deux données, nous avons entrepris d'observer d'une part la présence des différents types de stéréotypes (thématico-narratif, langagier et idéologique) et d'autre part leur mode d'énonciation, et leur variation en fonction des types de classe.

Les niveaux de stéréotypie utilisés par les élèves

Qu'en est-il d'abord des *niveaux de stéréotypie* mis en œuvre par les élèves ?

Au *niveau thématico-narratif*, 80% des élèves de technique utilisent dans leur narration des personnages de l'univers des contes ou de la paralittérature, alors que les élèves du général sont seulement 58 % à faire de même. Dans 80% des copies de technique et 75% de celles du général, ces êtres transformés se retrouvent dans un univers d'oppositions binaires : bon - méchant, victime-agresseur, beau - laid... En outre, seuls 40% des élèves de technique, contre 80% du général, ont globalement respecté la *structure classique du récit*, en présentant un état initial équilibré, normal, puis un événement perturbateur (la transformation) entraînant un déséquilibre, suivi lui-même d'une réinversion permettant le retour à l'équilibre final. Dans plus d'un quart des textes du technique, le retour à l'équilibre est exprimé par un réveil soudain qui sort le héros de son sommeil et de son rêve de transformation. Par contre, pour la classe du général, l'équilibre initial est retrouvé de multiples façons : retour pur et simple à la normalité, acceptation du changement, mort heureuse...

Il apparaît donc que les élèves du technique recourent surtout à des stéréotypes *ponctuels* et *propres à la paralittérature*, alors que les élèves du général manifestent une maîtrise de stéréotypies à la fois *plus organisées* et *plus diversifiées*.

Au *niveau langagier*, on remarque l'usage, certes parfois irrégulier et approximatif, mais massif, du *passé simple*, surtout par les élèves du technique (86%, contre 77% de ceux du général) ; or c'est là, on le sait depuis Barthes, le temps par excellence du récit « à l'ancienne », la première stéréotypie formelle qui signale le souci d'inscription dans une tradition narrative. Quant aux *formules spatio-temporelles* conventionnelles (« C'était le soir », « Il alla dormir tôt dans sa grande chambre, ce jour-là »...), elles abondent dans toutes les copies relevées dans le général et ne sont présentes que dans 65% des rédactions du technique.

Paradoxalement, c'est également — et de très loin — chez les élèves du général que l'on observe le plus de *dichés de langage* (« voix cristalline », « mes pas me guident », « ce ne fut pas une mince affaire », « tout est maintenant redevenu normal. Tout ? Non, car... »), mais empressons-nous de souligner que cet usage des clichés est particulièrement net chez les élèves qui font preuve d'aisance dans le maniement du récit et qui recourent spontanément à la description, ce qui tend à confirmer notre hypothèse selon laquelle l'usage du stéréotype est d'abord *le signe d'un apprentissage déjà intégré*. A l'inverse, l'absence de clichés langagiers chez les élèves du technique va de pair avec une écriture qui privilégie la parataxe et la simple succession d'actions.

Enfin, au *niveau idéologique*, nous avons été frappés par le nombre (60% en technique et 65% pour le général) de « happy ends », de retours à l'ordre, à la normalité. Certains élèves (30% pour le général et 40% pour le technique) ont même doublé ce dénouement d'une moralité finale, elle-même souvent stéréotypée dans sa formulation (« Ne prenez pas vos rêves pour la réalité »).

Le rapport des élèves aux stéréotypes

Mais qu'en est-il de *la posture d'énonciation* de ces stéréotypes ? En les énonçant, les élèves ont-ils cherché à s'y conformer ou à s'y opposer ? Si les traces de distanciation sont difficiles à identifier avec certitude dans leurs récits, elles sont assez nombreuses dans leurs réponses au questionnaire.

Ainsi, par recoupement de nos deux méthodes d'observation (récits et questionnaires), nous constatons que 36% des élèves de technique estiment avoir écrit un texte original, fondé sur leur seule imagination. 33% de la même classe justifient le caractère original de leur texte tout en explicitant leur(s) source(s) d'inspiration. Ces constatations diffèrent pour les élèves du général qui sont 72 % à citer une source précise. On constate également chez ces élèves plus de justifications du caractère (non)original de leur texte. De plus, certains procédés d'écriture perçus comme originaux sont explicitement épinglés par les élèves : le non-respect strict de la structure classique du récit, le jeu sur le type de transformation (« ours en peluche ! », « poster de star »), le choix d'une fin inattendue, à suspense ou tragique, le rêve et le réveil mais en début de récit et non à la fin. Soulignons que les références à des lectures comme les représentations nuancées sur l'écrit/le texte/l'originalité sont plus nombreuses chez les élèves du général.

Il nous semble que le fait d'inscrire sa production dans un déjà-là/déjà-dit ou de chercher un scénario original révèle déjà un processus de distanciation. Chez les élèves du technique, nous constatons, à l'inverse, l'importance accordée à l'inspiration personnelle et le peu de références précises au monde des écrivains et des /lecteurs, les sources évoquées étant plutôt relatives au cinéma ou aux jeux vidéo... Le rapport à l'écriture baigne donc ici dans le stéréotype de l'inspiration, du don, de l'idéologie romantique. Les textes recueillis dans le général révèlent une conscience textuelle et intertextuelle plus forte et plus explicite.

Quel scénario pour l'intervention didactique ?

L'objectif de notre séquence est de développer une prise de conscience puis un maniement de l'ambivalence des stéréotypes au sein du genre narratif. Les activités proposées se divisent en cinq étapes et s'inscrivent dans un choix raisonné, inspiré à la fois par notre objectif de recherche et par le désir d'alterner travail collectif et individuel, activités de découverte, d'imitation et d'analyse, et enfin tâches d'écriture, de lecture, de parole et de réflexion silencieuse.

Dans la première étape, nous partirons de l'observation des extraits de textes d'élèves et d'auteurs pour mettre en évidence les parts de singularité et de similarité présentes dans toute production écrite. Dans un second temps, à partir de textes brefs regorgeant de stéréotypes, les élèves seront invités à nommer le phénomène et à évaluer les effets qu'il exerce sur eux. Les séances suivantes viseront à favoriser une manipulation autonome du phénomène et comporteront tour à tour des activités de reproduction-imitation et des activités de distanciation-subversion. Par souci de gradation, nous travaillerons d'abord sur des stéréotypes isolés de niveau lexical, puis sur des stéréotypies plus complexes et de dimensions plus larges (nous inviterons ainsi les élèves à s'approprier la « recette » d'un genre narratif particulier).

Nous avons évidemment conscience que cette séquence ne suffira pas à transformer de manière substantielle les représentations et les compétences des élèves, car cette transformation-là requiert une durée et une diversité de moyens dont nous ne pouvons disposer dans le cadre limité de cette recherche. Nous faisons cependant l'hypothèse que, si notre dispositif s'avère pertinent, des déplacements au moins minimes pourront être observés au terme de sa mise en œuvre.

Lesquels ? Tout l'enjeu de la recherche sera de le déterminer.

Bibliographie

- AMOSSY R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan (« Le texte à l'œuvre »).
- DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, « Philosophie et langage », 375 p.
- DUFAYS, J.-L. (1997). « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Études de linguistique appliquée*, 107, pp. 315-328.
- MAINGAIN, S. et DUFAYS, J.-L. (1999). « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ». *Le Français aujourd'hui*, 127, pp. 44-51.
- MAINGAIN, S. et DUFAYS, J.-L. (2001). « Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles ». *Enjeux*, 50, pp. 11-23.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

kervyn@il.ucl.ac.be
dufays@rom.ucl.ac.be

EFFETS DES LABORATOIRES DE SCIENCES SUR LES COMPETENCES ET ATTITUDES DEVELOPPEES PAR LES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL SUPERIEUR

J. LANS et X. SIMON

Service des Sciences de l'Education
ULB

Introduction

Cette communication a pour objectif de présenter aux enseignants, aux responsables éducatifs et aux chercheurs, les principaux résultats d'une première partie de recherche subventionnée par le Ministère de la Communauté française (Ref. 83/2000). Le but de cette recherche est d'évaluer l'influence des laboratoires de sciences chez les élèves terminant l'enseignement secondaire général.

La plupart des professeurs qui réalisent des laboratoires affirment que ces derniers sont un outil indispensable à l'enseignement des sciences. Cependant, des travaux déjà relativement anciens (par exemple Johnstone *et al.*, 1982, cités par Hart *et al.*, 2000¹; Johnstone, 1991, cité par Descri *et al.*, 1997; Markow & Lonning³, 1998) montrent que les laboratoires ne seraient pas forcément nécessaires à l'enseignement des matières scientifiques, leur apport étant en réalité très faible. Hodson (1993, cité par Watson, 2000) n'a observé que très peu de différences entre un groupe d'élèves réalisant des activités pratiques et ceux ayant un cours classique, au niveau notamment de la motivation, de l'acquisition d'aptitudes, de la méthode scientifique ou de l'aptitude des élèves vis-à-vis de la science.

Si ce constat est assez négatif, en revanche, d'autres recherches montrent que les élèves manifestent un enthousiasme certain pour les activités de laboratoire (Hart *et al.*, 2000), notamment pour leur caractère social (George & Kaplan, 1998). Ce serait le contenu abstrait sans cesse croissant des activités scientifiques qui rebuterait un nombre important d'élèves (George & Kaplan⁵, 1998).

- 1 HART, C., MULHALL, P., BERRY, A., LOUGHRAN, J. & GUNSTONE, R. (2000). What is the purpose of this experiment ?
Or can students Learn Something from Doing Experiments ? Journal of Research in Science Teaching, 37(7) : 655-675.
- 2 DESCRIBI, P., L.L. JONES & H.W. HEIKKINEN, 1997. Effect of a laboratory manual design incorporating visual information-processing aids on students learning and attitudes. Journal of Research in Science Teaching, 34(9) : 891-904.
- 3 MARKOW & LONNING, 1998. Usefulness of concept maps in college chemistry laboratories : student's perceptions and effects on achievement. Journal of Research in Science Teaching, 35(9)1015-1029.
- 4 HART, C., MULHALL, P., BERRY, A., LOUGHRAN, J. & GUNSTONE, R., 2000. *What is the purpose of this experiment ? Or can students Learn Something from Doing Experiments ?* Journal of Research in Science Teaching, 37 (7) : 655-675.
- 5 GEORGE, R. & KAPLAN, D. 1998. A structural model of parent and teacher influences of eighth graders : evidence from NELS : 88. Science Education, v82(1) : 45- 67.

Ces considérations nous ont amené à nous poser les questions suivantes : quels sont les effets des laboratoires sur : 1) les compétences scientifiques des élèves, (2) leurs conceptions épistémologiques et (3) leurs attitudes ou motivations à l'égard de l'activité scientifique ?

Echantillon et outils d'investigation

Les données ont été recueillies auprès de 309 élèves de sixième secondaire général répartis dans 21 classes. Ces classes ont été choisies dans des écoles de tous les réseaux et de toutes les zones géographiques de la Communauté. (Néanmoins, cet échantillon n'a nullement la prétention d'être représentatif de l'ensemble des écoles de la Communauté française). Les élèves ont été répartis selon deux critères (ou profils) : le premier basé sur le volume horaire attribué aux cours de sciences, le second basé sur la réalisation de laboratoires dans une ou plusieurs disciplines scientifiques.

Les outils qui ont été utilisés dans le cadre de cette recherche sont au nombre de quatre : une épreuve d'évaluation externe (relative à la génétique et à différentes compétences de type scientifique), un questionnaire relatif aux représentations des élèves à propos de l'activité scientifique, une grille d'analyse de leçons et un canevas d'entretien auprès des professeurs.

Effets des laboratoires sur les compétences développées par les élèves

Le taux de réussite moyen aux questions de l'épreuve externe est relativement faible : respectivement 51,7% et 36,4% pour les questions de la partie « compétences notionnelles » et pour celles de la partie « compétences générales ». Globalement, on peut donc dire que les élèves ont mieux réussi les questions directement liées à la matière.

La comparaison des résultats des élèves répartis selon les deux profils montre que les résultats à notre épreuve externe sont plus influencés par le volume horaire global dans les disciplines scientifiques (sans distinction) que par la réalisation de laboratoires. (Notons cependant que les laboratoires peuvent prendre des formes très diverses et que notre épreuve portait davantage sur des compétences d'ordre conceptuel que sur des savoir-faire pratiques.)

Effets des laboratoires sur les conceptions épistémologiques, l'image de la science et la motivation développées par les élèves

Il est difficile de dégager chez les élèves une tendance épistémologique claire (de type positiviste-empiriste ou socio-constructiviste), leurs réponses varient en effet selon les aspects considérés. Soulignons aussi qu'aucune relation n'a été observée entre le volume horaire en sciences et les conceptions épistémologiques des élèves, ni entre ces dernières et la pratique ou non de laboratoires. Les entretiens approfondis que nous avons eus avec une vingtaine de professeurs de sciences (et de biologie en particulier) montrent également qu'ils s'estiment assez peu informés ou formés en matière d'épistémologie, ce qui pourrait expliquer, en partie du moins, ces résultats.

Par ailleurs, les élèves – qu'ils aient ou non des laboratoires - expriment, dans leur grande majorité, un avis favorable à l'égard des laboratoires. Sur un plan cognitif, ils estiment notamment qu'ils les aident à concrétiser la matière (85%) et à mieux comprendre les démarches qui ont donné lieu à une conclusion (85%). Sur un plan affectif, ils estiment que les activités de laboratoires sont agréables, car il y a notamment un travail d'équipe (81%). Notons aussi que 75% des élèves de l'échantillon estiment que les laboratoires devraient être plus fréquents. Enfin, dans le questionnaire que suscite la relative désaffection pour les études scientifiques, il est intéressant de noter que 71% des élèves estiment que les laboratoires leur donnent un intérêt, un goût pour les sciences.

Perspectives et suggestions

Comme perspective et suggestion, nous proposons d'approfondir l'étude du rôle de la dimension épistémologique dans l'enseignement des sciences en général et dans la pratique de laboratoires en particulier. Il nous paraît également essentiel de sensibiliser et de former les enseignants aux questions épistémologiques.

Plan de la présentation orale

Nous commencerons par une brève présentation de la problématique de recherche, puis nous parlerons des objectifs de cette recherche, de l'échantillon et des principaux résultats, pour en arriver enfin à une conclusion se terminant par des questions de réflexion.

RAPPORT DE L'ATELIER SUR LE THEME « SAVOIRS, COMPETENCES DISCIPLINAIRES, COMPETENCES TRANSVERSALES : EVOLUTION OU REVOLUTION »

Marcel CRAHAY
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Compétences : concept étendard ou concept bâtard ?

Pour Delvaux, le concept de compétences constitue un concept étendard dans la mesure où il réalise, autour de lui, le consensus de groupes de pression traditionnellement en opposition. En apparence du moins, il opère un compromis entre la pression du courant patronal pour lequel il est urgent d'étendre les savoirs-agir et celle du courant pédagogique relevant de l'Education Nouvelle, pour lequel il est important de développer le pouvoir-agir. Le consensus de surface dissimule des tensions diverses. Car si le décret mission adopte le concept des compétences transversales, faisant par là de l'éducation à l'adaptabilité une mission prioritaire de l'école, le monde patronal attend bien souvent de l'école qu'elle prépare les jeunes à une professionnalisation pointue. Dit autrement, on peut considérer que l'objectif de professionnalisation privilégié par le monde des entreprises, dès lors qu'il adhère à une pédagogie par compétences, est antagoniste de celui recherché par des pédagogues qui, eux, valorisent la transversalité des apprentissages dans l'espoir de mieux préparer davantage de jeunes à des études longues.

Dans le monde strictement pédagogique, une autre tension est vive. Elle oppose les compétences disciplinaires aux compétences transversales. Cette tension peut être dynamisante dans le cadre de l'école primaire, là où elle doit être gérée par des généralistes de l'éducation. Elle est l'objet de conflits et de polémiques au niveau de l'enseignement secondaire, là où les enseignants sont des spécialistes disciplinaires. Il faut, par ailleurs, reconnaître que la volonté formulée par le décret de donner la priorité aux compétences transversales par rapport aux compétences disciplinaires entre en collision avec la formation initiale des enseignants. Ceux-ci ont été modelés selon une logique disciplinaire qu'il leur est demandé de dépasser, sinon d'abandonner. Pour eux, se pose donc un problème d'identité : alors qu'ils se perçoivent avant tout comme mathématicien, romaniste, historien ou physicien, l'*ordre pédagogique nouveau* fondé sur la notion-pivot de compétences et, celle, collatérale, de compétence transversale, leur demande de se sentir avant tout enseignants. On le voit donc, la pédagogie par compétences implique nécessairement une adaptation des enseignants à des rôles sociaux nouveaux ; elle exige d'eux – surtout, des enseignants du secondaire – plus qu'un changement de pratiques : une mutation identitaire. Y sont-ils préparés ? Sont-ils consentants ? Telles sont les questions qu'il importe d'affronter dorénavant.

Mais qu'est-ce qu'une compétence ?

Selon la définition classique, une compétence est la capacité de mobiliser un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire, et d'attitudes en vue de résoudre des problèmes et/ou de réaliser des tâches. Dit autrement, la compétence suppose la sujétion des savoirs disciplinaires aux contraintes ou aux nécessités de situation. Elle se traduit en définitive par un *agir "juste"* en situation.

Le concept de compétences se veut fédérateur. Il propose au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action. Il traduit très clairement une épistémologie pragmatique, chère au monde anglo-saxon. Et l'on ne s'étonne nullement que le monde de l'entreprise y trouve son compte. D'autres, au contraire, craignent que l'école se voit ainsi inféodée au monde de l'entreprise : sa mission serait de développer des compétences qui permettraient de garantir l'*agir juste* des jeunes employés face à des familles de situations.

Par ailleurs, l'épistémologie pragmatiste pure est critiquable à maints égards. Pour l'essentiel, on peut lui reprocher un réductionnisme quand on la ramène à l'idée que toute connaissance doit se traduire en pratiques. L'activité humaine comporte assurément un agir instrumental qui s'épanouit dans les pratiques technologiques. Il est essentiel pour l'essor de nos sociétés que l'école contribue à la formation de cet agir instrumental. Mais doit-elle limiter sa fonction à cette dimension de l'activité humaine ? La question est importante. De notre point de vue, l'Homme ne limite pas son activité à la production d'effets et/ou de biens matériels. Toute l'histoire de notre civilisation se caractérise par des pratiques d'intelligibilité, par lesquelles l'homme essaie essentiellement de rendre compréhensible l'environnement qui l'entoure. On dira aujourd'hui que l'homme s'efforce de donner sens à son milieu, à son passé et à son devenir. Par ailleurs, comme l'a souligné à maintes reprises Habermas, l'Homme se caractérise par un *agir communicationnel*, c'est-à-dire par des pratiques d'expression et d'échange avec ses pairs. On peut considérer que la mission de l'école doit se déployer par rapport à ces trois axes : agir instrumental, pratique d'intelligibilité et agir communicationnel. Alors que le concept de compétences s'inscrit sans difficulté dans la dimension de l'agir instrumental, il n'en va pas toujours de même lorsque l'on prend en considération les autres dimensions¹.

Par ailleurs, le rapport du concept de compétences aux différentes disciplines est problématique. Eu égard à la discussion esquissée ci-dessus, l'organisation des connaissances en disciplines relève plus de ce que nous appelons les pratiques d'intelligibilité que de l'agir instrumental alors que la compétence épouse la logique du pragmatisme. En fait, le processus épistémologique qui conduit aux disciplines est radicalement différent de celui qui aboutit aux compétences. Dit autrement, on est en présence de deux façons profondément différentes de penser le rapport aux connaissances et la structuration des curriculums de formation. Plus concrètement, on peut se demander si le concept de compétences peut être objet d'une même transposition didactique (Chevalard, ...) en mathématiques, en langue maternelle, en langue étrangère, dans les cours techniques, etc. Bref, dans le groupe dont je fais rapport, une interrogation essentielle s'est construite au fil des communications : le souci d'harmoniser les objets d'enseignement par l'usage du concept de compétences ne conduit-il pas à une uniformisation des activités humaines et, partant, à une réduction de leur diversité ?

¹ En ce qui concerne l'*agir communicationnel*, il faut reconnaître que les apprentissages de base s'inscrivent assez aisément dans la logique des compétences. À nos yeux, ce n'est plus nécessairement le cas lorsqu'on envisage les formes les plus évoluées de communication et, notamment, l'expression artistique qui, dans la perspective d'Habermas, s'inscrit dans cet *agir communicationnel*.

Compétences : savoirs, stratégies d'apprentissage et automatismes. Quels rapports d'articulation ?

Une analyse approfondie des diverses communications laisse apparaître deux conceptions concernant les rapports entre savoirs et compétences. Il y a d'une part celle dont Fourez s'est fait le défenseur, consistant à supposer que la compétence implique de pouvoir user de savoirs à bon escient. D'autre part, Leclercq, Legas, Brouilly, et d'une façon générale les chercheurs du CREM, considèrent les compétences comme des outils pour construire ou s'appropriier le savoir. Pour notre part, nous serions tenté de réserver le terme de compétences à la capacité de pouvoir user de savoirs à bon escient, c'est-à-dire en situation. Bref, nous rejoindrions là le point de vue défendu par Fourez. Bien entendu, l'école doit favoriser chez chaque élève le développement de stratégies d'apprentissage propices à la construction de savoirs de plus en plus diversifiés. Mais, dans notre conception, il conviendrait d'user d'un autre vocabulaire à cet effet ; celui de stratégies d'apprentissage nous paraît indiqué. Cette clarification conceptuelle est à nos yeux essentielle car, sans elle, on confond l'objectif poursuivi (le développement de compétences) avec des processus d'enseignement-apprentissage (comment le sujet construit des connaissances et des compétences).

Carette de l'ULB rejoint le point de vue de Fourez. Une compétence renvoie à la capacité d'utiliser des savoirs et savoir-faire face à des tâches à assumer. Par conséquent, les dispositifs d'évaluation doivent porter sur cette capacité de mobiliser et d'articuler, en situation, des savoirs et savoir-faire divers. Cet enjeu nouveau en matière d'évaluation soulève des difficultés éducatives que Carette aborde de front. Non seulement, le chercheur de l'ULB propose un dispositif méthodique et judicieux d'évaluation des compétences, mais il nous conduit également à nous interroger sur le rapport entre compétences et automatismes. Dans la foulée de la psychologie cognitive contemporaine, Carette explique et montre que l'habileté à résoudre des problèmes suppose à la fois la maîtrise d'automatismes, mais aussi leur parfaite compréhension conceptuelle et ceci afin de les mobiliser à bon escient face à la situation-problème. Ceci débouche sur une autre interrogation essentielle qui devrait être l'objet de recherches : comment construire des automatismes transférables et activés à bon escient ?

Compétences et méthodes d'enseignement

Le monde enseignant parle aujourd'hui de pédagogie par compétences. On peut y voir là la manifestation d'une commodité. On peut aussi se demander si elle ne recouvre pas une nécessité plus fondamentale : le fait d'assigner aux enseignants la mission de promouvoir les compétences les obligerait indirectement à modifier leurs pratiques d'enseignement. L'analyse des diverses communications laisse apparaître une diversité de pratiques, se revendiquant de cette pédagogie par compétences. Chez Leclercq ou chez Legas, soucieux de favoriser la réussite d'un maximum d'élèves, on assiste à un retour vers la pédagogie de la maîtrise, sinon à un retour vers la pédagogie par objectifs. En revanche, chez Rouche et chez Bailleux, chez Lance et Simon, ainsi que chez Brouilly, on observe l'avènement d'une pédagogie par résolution de problème, c'est-à-dire d'une pédagogie constructiviste ou socio-constructiviste chez Dufays. Chez Simon, enfin, c'est à la résurrection de l'approche communicative que nous assistons.

Néanmoins, tous ces auteurs sont d'accord sur un point : le concept de compétences oblige à un changement de pratiques d'enseignement. Lequel ou lesquels ? Telle est la question qu'il conviendra d'aborder à l'avenir.

Pour nous, la compétence est conceptuellement liée à la résolution de problèmes. Or, celle-ci est, par essence, une démarche plurielle. Elle implique l'intégration de multiples connaissances déclaratives et procédurales. Le danger serait de croire qu'en enseignant isolément une série de savoirs ou de savoir-faire jugés utiles ou essentiels, on prépare automatiquement l'élève à affronter des situations où il doit sélectionner les compétences pertinentes et les agencer selon un schéma adéquat.

La psychologie cognitive est actuellement traversée par un courant désigné par l'expression *Situated cognition*. Pour Brown, Collins et Duguid (*Situated Cognition and the Culture of Learning, Educational researcher*, 1989, 18, 32-42), il convient d'amener les enseignants à modifier radicalement leur façon de concevoir les rapports entre connaissances et résolution de problèmes ou entre savoir et savoir-faire. Selon ces auteurs, "*La cassure entre apprentissage et application dont rendent compte les expressions populaires "savoir et savoir-faire", constitue probablement un produit direct de la structure et des pratiques de notre système éducatif. Beaucoup de procédés didactiques reposent en effet sur la séparation entre connaître et faire et, plus fondamentalement, sur la conviction qu'il est possible de considérer la connaissance comme une entité autosuffisante, théoriquement indépendante de la situation dans laquelle elle est apprise et utilisée*" (p. 32). Il conviendrait, en fait, de considérer que tout savoir est contextualisé ; ils écrivent : "*A l'opposé, nous soutenons que la situation et l'activité dans lesquelles la connaissance se développe, ne sont pas des éléments parallèles à l'apprentissage et à la cognition ; elles en sont une composante essentielle. On pourrait dire que les situations coproduisent la connaissance à travers l'activité de l'apprenant. On peut aujourd'hui affirmer que l'apprentissage et la cognition sont fondamentalement contextualisés*" (p. 32).

La même idée se retrouve chez Glaser, qui écrit : "*les processus de pensée efficaces seraient le fruit d'une connaissance acquise en contexte, c'est-à-dire d'une connaissance qui n'est pas dissociée des conditions et des contraintes de son application*" (p. 268).

La contextualisation des apprentissages paraît désormais nécessaire car les connaissances n'acquiescent de réelle signification pour le sujet que si les éléments les définissant sont appréhendés par le sujet en référence à des situations particulières. Comme indiqué ci-dessus, l'élève doit construire les particularisations qui permettent les bonnes généralisations. Or, en favorisant l'apprentissage par résolution de problèmes, on incite les élèves à construire les connaissances dans le contexte même de leur future utilisation.

Le caractère contextualisé des connaissances paraît incontournable, du moins dans les phases initiales de la conquête d'un savoir. L'observation réalisée par Lawler (*The Cognitive Construction of Mind, Cognitive Science*, 1981, 5, 1-30) de la façon dont sa fille Myriam a reconstruit l'addition, en milieu non-scolaire, est instructive. Notant quotidiennement ses tâtonnements, il constate que celle-ci est ou non capable de résoudre la même opération selon qu'elle porte sur de la monnaie ou sur un support abstrait. Plus généralement, pour le chercheur américain, le fonctionnement cognitif de sa fille suggère l'existence de *micro-worlds* ou d'îlots de connaissances dont la mobilisation dépend de conditions très spécifiques. Pareille parcellisation du savoir a été soulignée et déplorée bien avant le psychologue américain par la plupart des pédagogues se réclamant de l'Education Nouvelle (par Decroly, en particulier). Or, dans le cas précis de Myriam, on ne peut imputer le caractère extrêmement contextualisé de ses compétences au caractère artificiel d'un enseignement scolaire.

De façon complémentaire, il faut planifier la généralisation ou la décontextualisation des savoirs. Ce problème est très justement posé par Fayol (*L'enfant et le nombre*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1990) dans le domaine des apprentissages mathématiques. Il écrit à ce sujet : "*La question la plus essentielle est (...) celle du passage de réussites locales non coordonnées et liées à des paramètres divers à une compréhension généralisée et nécessairement plus abstraite*" (p. 195).

Trois pistes de travail semblent devoir être coordonnées : la diversification des contextes d'apprentissage ou des problèmes ; la conceptualisation et l'intégration de tout concept nouveau dans un réseau (ou, pour reprendre la terminologie de Vergnaud, dans un champ conceptuel) ; la stimulation de la réflexion métacognitive.

- ° De Corte et Verschaffel (cités par Fayol) ont montré, au départ d'un échantillon de classes primaires de la Communauté Flamande de Belgique, que les élèves n'avaient pas l'occasion d'explorer l'entièreté du champ conceptuel des structures additives. Certaines catégories sémantiques sont sur-représentées parmi l'éventail des problèmes observés. À l'inverse, aucun problème de type *combinaison* n'a été recensé. Par ailleurs, en s'appuyant sur les recherches de Mayer (1981, 1985), Fayol (1990) souligne que les types de problèmes les plus rares (dans les livres ou exemples fournis dans les cahiers d'élèves) sont aussi les plus mal réussis. On pourrait résumer ces constats en affirmant que l'usage des opérations arithmétiques semble trop strictement circonscrit à certains types de problèmes et ce en raison du caractère trop peu diversifié des opportunités d'apprentissage présentées aux élèves.

- ° Complémentairement à la diversification des situations d'apprentissage, Klahr (1985, cité par Fayol) suggère de solliciter de la part des élèves une démarche cognitive qui s'apparente à l'abstraction réfléchissante chère à Piaget. Dans le modèle de Klahr, le sujet constitue un stock de connaissances déclaratives et procédurales, chacune appropriée, au fur et à mesure de ses expériences successives, à une classe de situations. De façon spontanée ou sollicitée, il se livre à des analyses et réflexions à partir des régularités constatées, ceci afin de construire une architecture de connaissances de plus en plus générale et abstraite.

Pour assurer la transférabilité des compétences, il faut sans doute – comme l'a suggéré Strebelle – articuler trois moments didactiques : d'abord, une phase de construction des apprentissages en contexte ; ensuite, une phase de décontextualisation ou de transfert (ou encore de diversification contextuelle) et, enfin, une phase de retour réflexif ou méta-cognitif sur ces apprentissages.

Compétences, obstacles et méta-cognition

La pédagogie par compétences, comme toute pédagogie, doit faire avec et, parfois, contre un "*déjà là*". On sait en effet, depuis les travaux des psychologues et des didacticiens, que les élèves ne sont pas des tables rases. Ils n'abordent pas les apprentissages nouveaux sans représentation ou stéréotypes préalables ou encore connaissances antérieures. Faire comme si ces représentations ou stéréotypes n'existaient pas conduit très souvent à un échec au niveau de l'enseignement.

Les diverses communications entendues dans notre groupe font apparaître une diversité d'obstacles :

- stéréotypes de natures diverses comme des clichés rédactionnels ou des stéréotypes socioculturels ;
- activation d'une représentation erronée ;
- doute de l'élève quant à sa capacité à résoudre le problème et, d'une manière générale à maîtriser les compétences souhaitées.

À ce sujet, l'ensemble des chercheurs s'accordent sur l'idée que le dépassement de ces obstacles implique un retour réflexif sur ces " *déjà là* ", une distanciation par rapport à eux et le plus souvent une rupture par rapport à ces représentations spontanées ou ces stéréotypes préalables.

Tel qu'il est habituellement dispensé, l'enseignement conduit à une impasse : de nombreux travaux ont montré que les étudiants peuvent répondre de façon appropriée à des questions sollicitant explicitement le savoir académique qui leur a été enseigné mais échouer dans la résolution de problèmes qui impliquent l'utilisation des mêmes connaissances. Tout se passe donc comme si l'école dotait les étudiants de savoirs morts en ce sens que ceux-ci les mobilisent pour réussir les examens mais pas pour résoudre des problèmes. Pareils constats confortent l'idée qu'enseigner un concept de biologie, physique ou une démonstration de géométrie ou encore une équation algébrique ne peut se limiter à l'apport d'informations et, *a fortiori*, à la seule transmission des théories savantes. L'objectif n'est ni plus ni moins de transformer les conceptions spontanées des élèves. Celles-ci fonctionnent comme schèmes assimilateurs puisque les élèves et étudiants tendent à ramener les explications savantes à leurs propres façons de voir. Elles agissent également comme des obstacles, entravant l'intégration de schémas plus évolués.

C'est Bachelard (*La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938) qui, le premier, soutint qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique en termes d'obstacles. Martinand (*Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986) a, quant à lui, forgé la notion d'*objectifs-obstacles* dans le but de relier les préoccupations du pédagogue, tournées vers des objectifs d'apprentissage, et les apports de Bachelard et Piaget, qui soulignent le caractère non-linéaire des progrès de la pensée.

S'il est vrai que les théories scientifiques ne se constituent pas par une addition successive de faits nouveaux, mais par des ruptures, la tâche éducative doit se concevoir en termes d'obstacles cognitifs à faire franchir. Selon Astolfi et Develay (*La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je ?, n° 2448, 1991, p. 60), l'opérationnalisation de cette approche requiert que le pédagogue : 1/ repère les obstacles à l'apprentissage; 2/ sélectionne, parmi la diversité des obstacles identifiés, celui (ou ceux) qui paraît (paraissent) franchissable(s); 3/ se fixe comme objectif le dépassement de cet (ces) obstacle(s) jugé(s) franchissable(s); 4/ construise un dispositif cohérent.

La nature des obstacles cognitifs est multiple. Le premier semble être l'attitude des élèves face au savoir. C'est ce que remarque Giordan (*Une pédagogie pour les sciences expérimentales*, Paris, Centurion, 1978). Pour lui, les enfants intègrent la norme scolaire qui les habituent à recevoir le savoir du professeur, à le mémoriser et à le restituer. Bref, ils sont victimes d'une représentation du métier d'élève qui fait d'eux des consommateurs de connaissances plutôt que des bâtisseurs. Les autres obstacles viennent probablement se greffer autour de cette attitude passive qui, nourrie

depuis les débuts de la scolarité aux mamelles de l'enseignement transmissif, constitue le cancer de la pédagogie par compétences².

Compétences et évaluation

L'obligation de concevoir les apprentissages scolaires comme des constructions de compétences appelle inexorablement des épreuves mettant les élèves devant de réelles situations-problèmes. Comme cela a été évoqué ci-dessus, ceci révolutionne l'éducatrice. Celle-ci en effet a développé un arsenal de techniques propice à la maîtrise de savoirs, savoir-faire spécifiques. Ici, il s'agit d'évaluer leur articulation en situation. Diverses difficultés se dressent devant les évaluateurs et/ou éducatrices. Il s'agit d'abord de créer des situations emblématiques ou prototypiques. En effet, le concept de compétence subsume celui de familles de situations. Or, qu'est-ce qu'une famille de situations ? La notion est assurément séduisante, mais on est obligé de concéder qu'aucun pédagogue n'a jusqu'à présent proposé une opérationnalisation satisfaisante de ce concept. S'il existe des familles de situations, il importerait de les expliciter et ceci pour le plus grand profit des praticiens de terrain. Par ailleurs, dès lors que l'on confronte des élèves à des situations-problèmes, on s'attend à ce qu'ils déploient une activité articulée, mettant en branle une série de savoirs et de savoir-faire, tous subordonnés à la poursuite d'un but. Que faut-il juger et noter dans ce florilège de comportements ? Le résultat seulement ? Non, bien sûr ! Mais comment évaluer rigoureusement les démarches, dont le degré de complexification s'accroît avec les années d'étude ? De nouveau, c'est Carette qui a affronté le plus directement cette problématique cruciale pour l'avenir de l'éducatrice appliquée à l'évaluation des compétences. Quelle que soit la valeur de sa communication, il n'a pas résolu tous les problèmes qui se posent eu égard à l'évaluation des compétences. Si nous refusons de contraindre les enseignants à jouer aux apprentis-sorciers, il nous faut développer en synergie avec eux des recherches ayant l'évaluation des compétences pour objet.

Les compétences et le sens

Le concept de compétences implique de mettre l'élève en situation problème. Cette idée semble aujourd'hui faire consensus. Il ne conviendrait toutefois pas de verser dans une illusion simplificatrice consistant à croire qu'il suffit de respecter ce principe pour régler tous les problèmes de motivation et d'apprentissage des élèves. Develay nous a interrogé fort à propos à ce sujet : la mise en situation des élèves est-elle suffisante pour amener tous les élèves à donner du sens aux apprentissages ? Poser pareille question, c'est en fait y répondre de façon négative. *L'Ordre pédagogique nouveau* articulé autour de la notion de compétences ne peut que faire les frais de pareille simplification. Aucun principe pédagogique n'a vertu de panacée. Le principe de mise en situation des élèves constitue avant tout une piste prometteuse pour susciter des apprentissages de qualité. Les enseignants doivent s'y référer comme à une heuristique, c'est-à-dire comme à une idée qui mérite d'être explorée en priorité mais qui peut, néanmoins, déboucher sur des dérives. À l'enseignant de rester vigilant, prêt à ajuster ses stratégies d'enseignement, sans nécessairement brûler d'emblée ce qu'il adorait, sans – autrement dit – jeter le bébé avec l'eau du bain.

² Former les enseignants à une pédagogie par résolution de problèmes exige évidemment une formation par résolution de problèmes, comme l'ont souligné et illustré Brouwir et Hindryckx. Les recherches collaboratives menées de concert par des chercheurs et des enseignants constitue assurément une voie pertinente. (Simon & Dahmen, Kervyn & Dufays).

FORM@HETICE : UN DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUEE DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS A UN USAGE CRITIQUE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Bernadette CHARLIER
Département Education et Technologie
FUNDP
Brigitte DENIS
Service de Technologie de l'Education
ULg

Introduction

Form@HETICE¹ est un dispositif original de formation continuée des formateurs d'enseignants à un usage critique des Technologies de l'Information et de la Communication au sein des catégories pédagogiques des Hautes Ecoles (HE). Deux problématiques complémentaires guident la conception de ce dispositif : celle des usages éducatifs des TIC aux niveaux de la formation des futurs enseignants et des pratiques dans les écoles primaires et secondaires (*Quels usages éducatifs des TIC?*) (Denis, 2002) et celle plus globale de l'implantation d'une innovation qui tient compte du contexte organisationnel au sein duquel ce processus prend place : une rénovation d'ensemble des programmes de formation d'enseignants promue par le Ministère de la Communauté française (*Quelle démarche d'intégration des TIC dans les pratiques de formation des enseignants ?*).

La prise en compte de ces deux problématiques a conduit une équipe de recherche collaborative à proposer des actions complémentaires qui dépassent la simple organisation de sessions de formation :

- la mise en place d'un réseau de partage de ressources,
- l'organisation de formations adaptées aux besoins des personnes ressources,
- l'accompagnement de projets d'équipe dans chacune des Hautes Ecoles,
- des actions parallèles concernant l'installation de « cybercentres » dans les établissements.

Ces actions visent à produire un effet démultiplicateur : des personnes ressources participant au réseau forment leurs collègues, qui à leur tour forment les futurs enseignants amenés à introduire les TIC dans les activités menées avec leurs élèves.

Cette proposition d'un dispositif de formation intégré se base sur une analyse des besoins réalisée en collaboration avec six HE (Deschryver & Charlier (2000)). Elle marque une évolution dans l'approche de la formation des enseignants aux technologies. D'un modèle "défictaire" considérant que l'enseignant devrait acquérir des compétences essentiellement techniques, on passe à un modèle centré sur le "développement de compétences" reconnaissant les connaissances et les compétences propres à la profession de l'enseignant. C'est donc lui et les

¹ Ce dispositif a pu être mis en place grâce au soutien du Ministère de la Communauté française ainsi que du Fonds Social Européen.

usages qu'il peut créer dans son contexte qui guident la formation. L'approche intégrée complète ce modèle en y ajoutant dans une perspective systémique la prise en compte des nombreuses variables qui accompagnent l'introduction d'une innovation au niveau institutionnel (Charlier, Daele et Deschryver, 2002).

Quelques résultats

La mise en place d'un réseau de partage de ressources et de pratiques

La mise en place du réseau Form@HETICE a pu être réalisée grâce à la participation d'enseignants et de directions des HE à la conception du dispositif de formation. Plusieurs rencontres en présentiel ont permis au réseau de se définir un projet commun. Son animation est réalisée par une équipe de coordination chargée de répondre aux besoins des personnes ressources et d'évaluer les résultats des actions menées. Un support télématique permet les échanges entre les membres ainsi que le partage de ressources (http://www.agers.cfwb.be/pedag/tice/form_he/form_he.htm). Ce réseau est ouvert et établit des contacts avec des représentants de différents organismes intervenant dans la formation des enseignants.

Les conditions de création et de pérennité d'un tel réseau de partage reposent entre autres sur la confiance mutuelle et la (re)connaissance des acteurs entre eux ainsi que le fait qu'ils en retirent directement quelque chose de personnel (offres et demandes venant des participants eux-mêmes). Ces conditions se réalisent dans la durée. Par ailleurs, à terme, les ressources du site sont vouées à être complètement intégrées dans le site de l'AGERS, dans la section « Usages éducatifs des TICE ».

Ce site regroupe les informations sur les activités du réseau (formations en présentiel, réunions plénières, groupes de travail collaboratif, ...) et met à disposition une série de ressources liées à l'intégration des TIC (documents des formations, références bibliographiques, ...). Une liste de diffusion permet aux personnes ressources et enseignants intéressés par cette problématique d'échanger leurs expériences, leurs questions, leurs problèmes, etc. De nombreuses collaborations (avec l'AGERS, le CEM, la médiathèque, les centres de formation des réseaux d'enseignement) enrichissent les ressources apportées par le réseau et favorisent la pérennité des actions entreprises.

La proposition de formations adaptées aux besoins des personnes ressources

Une analyse des besoins de formation a été effectuée auprès de chaque personne ressource pédagogique (PRP) afin de proposer un programme de formations adapté. Les principes fondamentaux sous-tendant les sessions de formation sont : l'isomorphisme (faire vivre des situations de formation que la PRP pourra faire vivre à ses propres apprenants), l'articulation d'une formation pédagogique et technique (complémentarité), la réification des connaissances (l'ensemble des productions sont formalisées et mises à disposition des acteurs) et la double piste (analyse des méthodes utilisées en formation afin de les rendre transposables).

Si tous les effets d'un tel dispositif ne peuvent être évalués facilement ou rapidement (notamment les apprentissages individuels), certains indicateurs sont révélateurs. On observe une grande fréquentation des membres du réseau aux formations ainsi que des effets démultiplicateurs : les personnes ressources organisent des actions de formation pour leurs collègues.

L'accompagnement de projets dans chacune des Hautes Ecoles

Les accompagnements sur le terrain, s'ils permettent de répondre aux questions posées par les enseignants, sont également une voie pour susciter des collaborations entre HE, afin de rendre ces institutions le plus autonomes possible après le projet Form@HETICE. Les HE se fixent un (ou plusieurs) projet(s) personnel(s) en lien avec l'intégration des TIC, comme elles le souhaitent. Ceux-ci sont catégorisables selon une typologie de projets (voir site).

La démarche d'accompagnement débute généralement par une analyse des besoins spécifiques réalisée par la personne ressource au sein de son institution. Des projets émergent pour lesquels un accompagnement est proposé (ex. apport de ressources, co-animation d'une formation, formation individualisée, ...). Ces projets donnent également lieu à un échange de pratiques et une analyse par les participants au réseau, ce qui contribue à la construction de savoirs à propos de l'utilisation des TICE (ex. " plus-value de l'usage des TICE", cf. site).

Conclusions

La mise en œuvre d'un tel dispositif nécessite non seulement une conception participative, mais aussi une régulation permanente (évaluation de chaque formation et réunion plénière, interviews individuelles, ...). Le comité d'accompagnement, représentatif des différentes structures impliquées, est un lieu privilégié de concertation et de prise de décisions quant à la gestion du projet et de ses orientations futures (pérennité, transférabilité, diffusion et ouverture).

Bibliographie

- Charlier, B., Daele, A. et Deschryver, N. (2002). Bilan et perspectives de la recherche sur la formation initiale et continue des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC, in Viens, J., Peraya, D. et Karsenti, T. (soumis). Numéro thématique, *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (juin 2000). *Construction participative d'un curriculum de formation continuée des formateurs d'enseignants à un usage critique des Technologies de l'Information et de la Communication*. Rapport final – 30 juin 2000. Namur, FUNDP- Département Education et Technologie.
- Denis, B. (2002). *Quels usages des logiciels mettre en œuvre en contexte éducatif ?*, Liège : Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) du Service de Technologie de l'Éducation de l'Université de Liège.
- Hubert, S., Petit, C., Demily, F., Detroz, F & Denis, B. (2001, juin). De l'utilisation pédagogique d'internet dans l'enseignement secondaire. *Le point sur la recherche en éducation*, Ministère de la Communauté Française, pp.17-40.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point/point20/20_3.pdf

L'UTILISATION DES TIC COMME FACTEUR DYNAMISANT DE LA RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS ?

Bruno DE LIEVRE

**Unité de Technologie de l'Éducation
UMH**

A l'heure actuelle, les réflexions sur l'usage pertinent des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le contexte scolaire sont multiples et abondantes. Tant les enseignants que les étudiants ou les parents sans oublier les responsables politiques posent des questions ou donnent leur sentiment concernant l'usage adéquat des TIC, les effets des technologies, leur modalité d'insertion ainsi que sur bien d'autres points encore. Nous pensons que, pour que les TIC s'insèrent de façon pertinente et harmonieuse dans le secteur de l'éducation et de la formation, la réflexion la plus importante qui doit s'opérer n'est pas tant d'ordre technique mais bien plus d'ordre pédagogique.

Concernant les modifications observées dans les pratiques pédagogiques des enseignants qui utilisent les TIC, des résultats de recherches antérieures nous semblent importants à mettre en exergue. Dans leur revue documentaire intitulée « L'apport des NTIC à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire », Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) soulignent que les enseignants jouent un rôle essentiel concernant la qualité des apprentissages médiatisés par les TIC. Ils observent que les enseignants revoient leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage lorsqu'ils y intègrent les TIC parce qu'ils s'investissent dans une approche pédagogique exigeant de leur part une transformation de leur rôle d'enseignant. Un des effets mis en évidence est notamment le fait qu'ils bénéficient de plus de temps pour soutenir les élèves. Depover & Strebelle (1997), lorsqu'ils analysent le processus d'intégration des TIC dans le contexte éducatif, relèvent également l'importance que les enseignants doivent accorder aux aspects méthodologiques de leur projet qui, s'ils font défaut, sont susceptibles de mettre en péril l'ensemble du processus d'intégration. Karsenti, Savoie-Zajc & Larose (2001) vont dans le même sens en indiquant aussi que, parmi les paramètres qui favorisent une attitude positive des enseignants, se trouvent les stratégies pédagogiques qu'ils privilégient. L'analyse qu'ils ont réalisée auprès de 327 futurs enseignants révèle que des modifications s'opèrent dans le sens d'une plus grande motivation à apprendre avec les TIC, d'une attitude plus favorable à l'intégration des TIC dans l'enseignement et de pratiques pédagogiques qui se modifient dans l'enceinte même des salles de classe.

A partir d'expériences auxquelles l'Université de Mons-Hainaut a pu contribuer nous voudrions apporter des éléments de réponses à deux questions : la première concernant la pertinence d'une formation des enseignants à l'usage des nouvelles technologies en utilisant les nouvelles technologies et la seconde se focalisant sur les effets, avantages et contraintes, liés à cette modalité de formation des enseignants aux nouvelles technologies par les nouvelles technologies.

Les réflexions à ce sujet seront basées sur des données recueillies à l'occasion de deux expériences de formation des enseignants à l'utilisation des TIC. L'une, dans le cadre du projet Learn-Nett, impliquant majoritairement les Universités de la Communauté française de Belgique plus des collègues suisses, anglais et espagnols. L'autre, dans le cadre de la formation UTICEF,

subventionnée par l'Agence Universitaire de la Francophonie, auquel nous collaborons avec des collègues français de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg et suisses du TECFA à l'Université de Genève. Plus précisément, le projet Learn-Nett a pour objectif, dans le cadre d'un cours, d'initier les enseignants au travail collaboratif à distance en leur proposant de mener un projet relatif à l'usage des nouvelles technologies en les utilisant. Ce qui leur permet dans un second temps d'apporter un regard critique et réflexif sur les avantages, inconvénients ainsi que sur les difficultés rencontrées au cours de leur projet. La formation UTICEF, quant à elle, a pour objectif, non plus dans le cadre d'un seul cours mais bien dans le cadre d'une formation complète composée de 18 cours, de former intégralement à distance des gestionnaires de projet susceptibles d'être des référents pour une intégration des TIC dans les institutions de formation de leur pays respectif.

Les données recueillies via nos observations et des questionnaires nous ont permis de mettre en évidence la pertinence d'une formation des enseignants aux nouvelles technologies par les nouvelles technologies. En effet, les enseignants ont manifesté explicitement que les bénéfices relatifs à ces cours étaient plus de l'ordre de l'acquisition de compétences pédagogiques destinées à intégrer les nouvelles technologies à leurs pratiques que de l'ordre d'une meilleure maîtrise de leur part des outils technologiques. Toutefois, si la pertinence de la démarche d'appropriation des nouvelles technologies dans un contexte pédagogique par l'usage semble bien affirmée, des difficultés ont été mises en évidence aux côtés des bénéfices révélés par ailleurs. Voici quelques exemples de réponse apportées à ces difficultés :

- 1- Pour que la formation des enseignants se révèle positive, il s'est avéré nécessaire d'assurer un encadrement intense de la formation. Le tutorat est un élément crucial dans un processus de formation par les nouvelles technologies. Les tuteurs doivent donc bénéficier d'une formation adéquate et de qualité. Lorsqu'un cours est mis à disposition à distance, sa conception est terminée avant qu'il ne soit délivré au public auquel il se destine. C'est au moment où le concepteur a habituellement terminé son travail que débute la prise en charge par le tuteur. En effet, la mise en œuvre du cours demande un encadrement qui permette aux étudiants de le suivre jusqu'à son terme. Le tutorat est donc un facteur important pour la réussite des étudiants qui réclame que nous le considérons avec sérieux, rigueur et professionnalisme. Ce qui signifie qu'il faut prévoir une formation des tuteurs ainsi que définir précisément quelles seront les modalités de tutorat nécessaires en termes de temps, de ressources matérielles et humaines, de types d'intervention et d'outils pour le mettre en œuvre.
- 2- Pour que la formation se déroule selon les attentes des responsables de la formation, il est essentiel de procurer une structuration forte au contexte d'apprentissage. La structure peut être fournie soit par un scénario pédagogique très prégnant comme c'est le cas dans la formation UTICEF, soit par un tutorat dynamique, très réactif à toutes les actions des enseignants, comme c'est le cas dans le projet Learn-Nett. Pour ce cours, le tuteur, qui gère un groupe de 4 à 5 personnes, doit être particulièrement attentif aux demandes explicites de chacun mais aussi à tous les signes qui témoignent de difficultés rencontrées par le groupe comme l'absence de contacts réguliers, le silence prolongé d'un des membres, des activités qui ne progressent pas,... C'est par sa réaction rapide aux demandes exprimées par les enseignants ou aux besoins qu'il perçoit que le tuteur assurera un encadrement efficace de son groupe. Dans cet exemple le tuteur n'intervient pas à des moments définis par avance mais plus en fonction des circonstances alors que dans le programme UTICEF l'intervention du tuteur est structurée différemment par le scénario pédagogique mis en place. Dans le cadre de l'activité où l'enseignant doit compléter individuellement un glossaire puis réaliser une carte conceptuelle commune en collaboration avec les autres membres de son groupe, le

tuteur intervient de manière différente en fonction de l'évolution du travail. Il informe le groupe des objectifs à atteindre et du planning à respecter en début de tâche, il répond aux questions individuelles en cours d'activité, il corrige les travaux individuels et fournit des explications personnalisées suite à ces travaux, il assiste les enseignants dans le processus de collaboration, etc... Chacune des interventions du tuteur ainsi que ses modalités sont dans ce cas précisées par le scénario pédagogique envisagé.

- 3- Pour que des problèmes puissent être résolus de façon rapide et efficace, nous avons constaté que la conversation en direct dans les salons de discussion avait une importance non-négligeable. Cependant cette modalité, parce qu'elle est coûteuse en termes d'investissement temporel pour l'enseignant ou le tuteur, doit prendre place à des moments-clés du processus d'apprentissage. Un des moments qui semble justifier la discussion synchrone se situe au début de l'activité d'apprentissage où de nombreuses questions relatives à l'organisation et aux objectifs sont posées et demandent des réponses claires, précises et rapides. De plus, le contact qui a lieu à ce moment-là du processus est important pour donner à tous un sentiment d'appartenance sociale au groupe, élément essentiel s'il en est pour maintenir la motivation et favoriser la persistance dans un environnement d'apprentissage à distance (Bourdages & Delmotte, 2001). La communication qui s'effectue en direct est également un moyen privilégié pour s'assurer que tous partagent bien la même compréhension des choses. Par exemple, lors de la conception de la carte conceptuelle commune, il est important de partir d'un document écrit réalisé par l'un ou l'autre et ensuite d'en discuter le sens que chacun lui attribue pour en arriver à une production unique qui recueille l'adhésion de tous. La discussion en direct semble être un moyen qui permette une compréhension plus fine, mieux ajustée de l'opinion de chacun.

Au vu de ces informations, il apparaît que les bénéfices ou que les réponses aux difficultés rencontrées sont plus à considérer comme des réflexions sur l'usage pédagogique des nouvelles technologies que sur leur maîtrise du point de vue technique. Il nous paraît donc essentiel que la formation des enseignants se focalise sur cette dimension pédagogique comme cela semble être envisagé dans le cadre de la réforme des programmes des Hautes-Ecoles. Nous voudrions compléter cette réflexion en disant que nous estimons que l'intégration des technologies dans les pratiques éducatives pourrait être une occasion pour les enseignants d'étendre leur réflexion pédagogique au-delà de celle relative à l'usage des technologies et de se pencher sur des problématiques relatives à leur rôle dans la classe, aux modèles pédagogiques auxquels ils se réfèrent, à la problématique de l'évaluation,... Bref à se (re)poser des questions fondamentales du point de vue pédagogique.

- Bourdages, L. & Delmotte, C. (2001). *La persistance aux études universitaires à distance*. Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance. Vol 16, 2. 11 p.
- Depover, C. & Strebelle, A. (1997). *Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif* in POCHON, L.-O. & BLANCHET, A. (Eds), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. IRDP : Lausanne. p. 73-98.
- Grégoire, R., Bracewell, R. & Laferrière, T. (1996). *The Contribution of New Technologies to Learning and Teaching in Elementary and Secondary Schools*. Available online: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/impactnt.html>. Accessed May 26, 1998.
- Karsenti T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), vol XXIX, n°1, 24 p.

USAGE DES TECHNOLOGIES NOUVELLES DANS LA RÉALISATION DE PROJETS DE RECHERCHE / COMMUNICATION (AU CYCLE 8-12)

Annette LAFONTAINE et Serge TERWAGNE
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Contexte

A l'heure où les écoles primaires se voient équipées de « cybercentres », il est crucial de s'interroger en profondeur sur l'usage didactique qui peut être fait en classe des nouvelles technologies, et plus particulièrement de l'Internet. Comment intégrer le recours à ces outils dans les pratiques pédagogiques ? Quels sont les facteurs les plus favorables à cette intégration ? C'est en ces termes que nous avons défini la problématique de la recherche, menée avec le soutien de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (Communauté française).

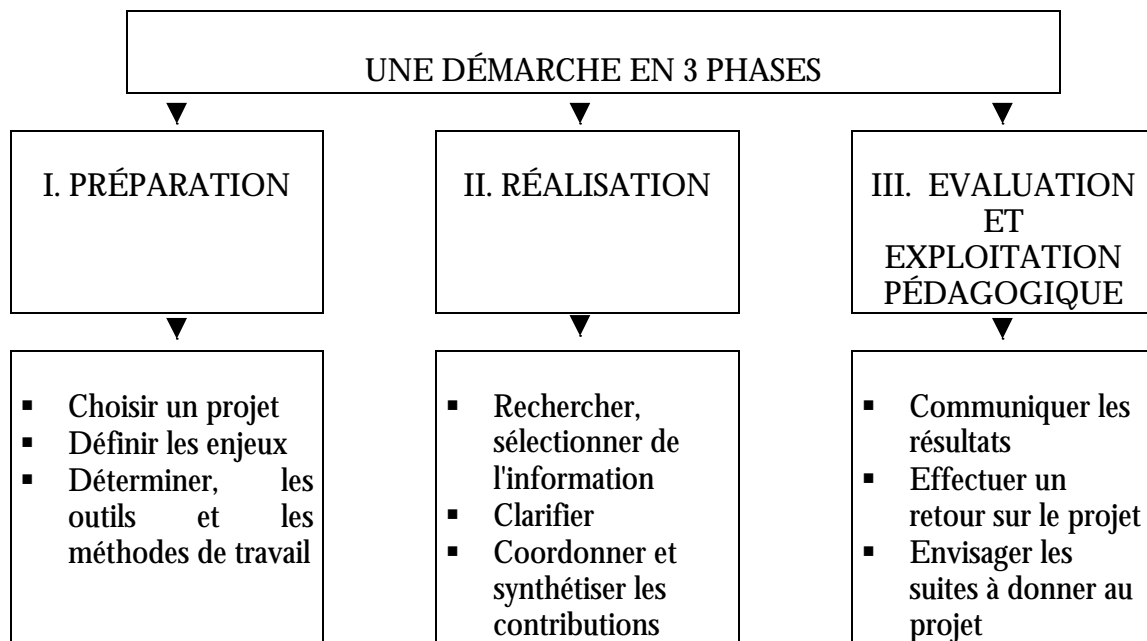
Quelles sont les fonctions de l'Internet qu'il est pertinent d'utiliser à l'école et auxquelles il convient d'initier les enfants dès l'école fondamentale ? Nous en envisageons deux: l'Internet comme **source d'information** d'une part, comme **outil de communication** et donc de collaboration, d'autre part. Dans la mesure où il s'agit d'amener les élèves à **travailler ensemble mais à distance**, nous parlons de **télécollaboration**.

Dispositif de la recherche

Il s'agit d'une **recherche-action** : une équipe d'enseignants, venant de différentes écoles, est constituée. Les chercheurs leur proposent un cadre didactique et des exemples d'activités à expérimenter. Ce modèle et ces activités sont ajustés avant même leur mise en place dans les classes. Une analyse des activités est menée par les enseignants et les chercheurs pendant et après les expérimentations pour juger de leur pertinence pédagogique et didactique, ainsi que de leur réelle faisabilité. De nouveaux ajustements sont alors apportés au modèle didactique de départ.

L'internet comme source d'informations

Lors de la 1ère année, le recours à l'Internet a été envisagé dans le cadre de **projets de recherche documentaire**. Les élèves puisent aussi leurs renseignements à différentes autres sources (livres, encyclopédies, revues, Cdroms, etc). La démarche générale proposée peut être schématisée comme suit :



Le dispositif didactique adopté est celui de la **classe-puzzle** : le sujet de recherche proposé est divisé en plusieurs sous-thèmes; la classe est divisée en autant de groupes qui vont ainsi devenir responsables d'une partie de la recherche. Au terme de celle-ci, les différentes pièces doivent être rassemblées pour former une unité conceptuelle.

Dans l'une des classes de notre groupe expérimental, par exemple, un voyage au Futuroscope de Poitiers est programmé. Une halte est prévue au Clos de Lucé. Les enfants s'interrogent sur cet endroit dont ils n'avaient jamais entendu parler. L'occasion est belle de lancer une recherche à ce propos et d'entamer un voyage virtuel. Très vite, l'intérêt se porte sur Léonard de Vinci qui semble avoir marqué cet endroit. Les enfants vont se passionner pour ce personnage aux multiples facettes. Des questions se posent, elles permettent d'organiser la recherche en sous-thèmes, la classe en sous-groupes. Chacun d'entre eux va acquérir une expertise spécifique à propos d'un des talents de l'artiste : ils s'intéresseront ainsi à ses inventions, ses sculptures et ses peintures, ses projets architecturaux et urbanistiques et enfin, à ses travaux relatifs à l'anatomie et la perspective. L'enthousiasme des enfants face à ce travail de recherche et aux outils qu'il leur est donné d'exploiter est tel qu'ils manifesteront le souhait d'organiser une exposition dédiée à Léonard de Vinci.

Le facteur qui s'est avéré le plus favorable à la réalisation de ce type de travail est que les enseignants « cyberdébutants » **soient acquis à la pédagogie du projet et coutumiers des pratiques de recherche documentaire**, notamment en bibliothèque. Si tel est le cas, les enseignants ont vite fait d'intégrer l'usage des Cdroms et d'Internet comme autant de nouvelles ressources qui ne leur semblent pas tellement plus difficiles d'accès que les autres. Par contre, de manière assez systématique, les enseignants qui pratiquent un enseignement plus formaliste se sentent totalement mal à l'aise sur ce nouveau front - sauf s'il s'agit de « mordus d'informatique » : le désir d'utiliser l'informatique dans leur classe peut alors les motiver à modifier leur pédagogie.

L'Internet comme outil de communication et de télécollaboration

Nous avons, au cours de la 2e année, proposé aux enseignants de mener des projets de télécollaboration de types variés : communications interpersonnelles, recueil et analyse d'informations, résolution de problèmes. Chaque enseignant devait réaliser 3 ou 4 projets différents. Ils sont nombreux à avoir éprouvé bien des difficultés à terminer les projets dans lesquels ils s'étaient engagés. Ce constat pessimiste vient confirmer celui de nombreux praticiens-animateurs de projets de télécollaboration. Selon J. Harris, il faut trouver les raisons des difficultés rencontrées dans le contexte global du projet (intendance, authenticité et fonctionnalité du projet), dans sa planification (clarté des enjeux), ou dans sa logistique (gestion du temps, du suivi).

Nous avons constaté en effet que les problèmes d'intendance et de logistique pouvaient constituer des freins considérables à la réalisation des projets de collaboration, mais notre analyse des expérimentations nous permet de dépasser celle de J. Harris et de mettre le doigt sur le facteur sans doute le plus déterminant pour la réussite des projets "télécollaboratifs" : ***plus le projet suppose une forte interaction, une réelle interdépendance des partenaires, plus il a des chances de réussir.***

Perspectives

Ces constats nous ont amenés à privilégier, pour la 3e année d'expérimentation, des projets de type "résolution de problèmes en commun" : deux ou trois classes sont associées pour mener ensemble des projets de recherche-documentaire. Chaque classe est divisée en sous-groupes planchant sur un aspects particulier de la problématique étudiée. Les travaux en cours suscitent notre optimisme : nous assistons à des interactions intenses entre les cyberpartenaires. Celles-ci portent non seulement sur des questions de contenu, d'organisation du travail mais aussi sur la communication elle-même. Nous pouvons d'ores et déjà conclure que l'instauration d'une étroite collaboration entre des classes de différentes écoles implique un usage encore plus actif et interactif des TIC et permet d'élargir encore la gamme des compétences et des stratégies mises en jeu.

FORMADIS : SOUTIEN AU DEPLOIEMENT DE FORMATIONS OUVERTES ET A DISTANCE EN WALLONIE ET A BRUXELLES

Marianne POUMAY et François GEORGES
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
ULg

Le contexte

Dans les pays francophones, l'offre en formation à distance est extrêmement réduite alors que de nombreux acteurs souhaitent avoir accès à des solutions plus flexibles. En Belgique, les Centres de Compétences sont désignés par la région wallonne comme des relais catalysant les initiatives locales. La Communauté Française, quant à elle, mobilise ses forces vives pour introduire ces innovations à différents niveaux d'enseignement.

Le projet FORMADIS, par son effet démultiplicateur, participe à l'extension de l'offre à distance au service de tous les acteurs de la formation.

L'objectif de FORMADIS

FORMADIS vise une modification en profondeur des dispositifs de formation par le passage à un système ouvert, flexible, utilisant l'Internet et permettant à chacun de se former au gré de ses besoins.

FORMADIS accompagne treize projets partenaires dans la production de leurs propres cours à distance.

Le pari est qu'un dispositif d'enseignement à distance (EAD) hybride permet une aussi grande richesse d'activités que l'enseignement présentiel conventionnel, à condition que l'enseignant soit accompagné et guidé dans son approche de l'EAD ainsi que tout au long de la réalisation de son cours à distance. Fervents défenseurs des pédagogies actives, nous défendons l'idée que l'EAD n'est qu'un vecteur, un support dont on peut faire le pire comme le meilleur. Nous tentons de nous attacher au meilleur ... et d'ainsi participer à la formation continue des enseignants.

Les organismes partenaires

Notre contexte est celui de la formation pour adultes. Le public intermédiaire est constitué d'enseignants et formateurs (d'institutions d'enseignement supérieur des régions wallonne et bruxelloises, de centres de formation et de centres de compétences.) que le LabSET accompagne dans le portage à distance de leurs propres cours conventionnels. Treize cours sont ainsi développés en parallèle. Le public ultime est quant à lui beaucoup plus nombreux puisqu'il s'agit des publics de ces différents cours, ce qui représente des centaines d'adultes.

Qu'entend-t-on par "cours à distance" ?

Par " cours à distance ", nous entendons ici un dispositif de formation utilisant :

- une plate-forme intégrée d'enseignement distribué (en l'occurrence WebCT, utilisé mondialement)
- un ensemble d'acteurs (professeurs, tuteurs, moniteurs)
- des activités d'apprentissage
- des outils de communication (tels Emails, forums de discussion, groupes de travail)
- une série de médias et supports (tels notes de cours, images fixes ou animées, séquences sonores, etc.)

Le tout faisant usage de stratégies variées alliant souvent le présentiel et la distance en fonction des objectifs visés et des contraintes du projet.

Quel accompagnement proposent l'ULg et l'ULB ?

La mise à distance d'un cours représente bien plus qu'une simple réplique du cours papier sur un serveur et demande un accompagnement et un suivi dans ses différentes phases d'élaboration :

- analyse des besoins et de la pertinence pédagogique
- conception pédagogique
- réalisation graphique et technique
- expérimentation
- évaluation

Chaque projet est accompagné par un minimum de 2 chercheurs. Il bénéficie aussi de l'appui du personnel technique et de l'apport d'un graphiste.

Cet accompagnement par le LabSET (ULg) et le CTE (ULB), d'une durée approximative de 12 mois, inclut également une formation tant technique que pédagogique des acteurs des projets accompagnés.

La formation pédagogique est organisée par le LabSET. Elle se déroule en partie en ligne et en partie en présentiel. Elle a été conçue de façon à correspondre et donc à servir directement aux différentes étapes d'élaboration de son propre cours à distance. Elle mobilise et met en pratique des méthodes et outils variés à vivre et à expérimenter, utilisables par chacun des 13 organismes dans leur propre projet (isomorphisme et accent systématique sur le transfert).

Un principe préside au « téléportage » de ces cours : la volonté de doter les étudiants de compétences transférables à diverses situations de la vie courante où leur expertise sera requise. Dans cet objectif, les professeurs tentent de faire vivre une série d'activités impliquant une action « située » (contextualisée) de l'apprenant. L'auto-questionnement, l'apprentissage par problème, la dialectique et l'auto-évaluation sont autant de méthodologies qui y contribuent. Ces formations visent à assurer une pérennité aux projets et à rendre autonomes les organisations participantes dans la gestion de leurs futurs cours à distance.

Perspectives

Les 13 projets sont en cours d'expérimentation (test sur public cible réel entre janvier et avril 2002) et seront présentés le 30 mai 2002 à l'occasion d'une journée de dissémination.

Une première séance de démonstration des produits a eu lieu le 13 décembre 2001 au Château de Colonster (ULg). Ces démonstrations ont clairement montré la diversité des méthodologies mises en œuvre dans ces cours, la richesse pédagogique qui s'en dégageaient et la valeur ajoutée y apportée par l'enseignement à distance.

Un nouvel appel à projets (FORMADIS 2) vient d'être lancé. Une seconde vague de projets sera donc développée en 2002-2003, sur le même schéma qu'en 2001, avec un accent important sur la formation des enseignants de façon à produire des cours d'une qualité pédagogique maximale. En septembre 2002 s'ouvrira par ailleurs à l'ULg un DES en pédagogie de l'enseignement supérieur, comprenant notamment une option spécialement centrée sur la réalisation de cours à distance. Les participants au projet FORMADIS pourront être crédités d'unités valorisables dans ce DES.

Pour tirer des enseignements constructifs de ces projets FORMADIS, les questions suivantes feront l'objet d'une évaluation transversale dont les résultats seront disponibles dès septembre 2002 :

- Comment les enseignants/formateurs ont-ils vécu cette expérience de mise à distance de leur cours : l'accompagnement et la formation par une équipe de chercheurs, les contraintes, les apports ?
- Comment les étudiants perçoivent-ils cette innovation : leur utilisation du cours, la qualité de leurs apprentissages, les interactions avec l'enseignant et avec leurs pairs, etc. ?
- L' « après-FORMADIS » : quel est le degré d'autonomie des enseignants/formateurs et leur pouvoir de dissémination au sein de leur institution ? L'objectif d'effet démultiplicateur du projet est-il atteint ?

Une évaluation « statique » des cours développés sera complétée d'une évaluation dynamique, c'est-à-dire d'indicateurs inférés de l'utilisation réelle de ces nouveaux cours. Ces indicateurs ouvriront eux aussi des débats enrichissants sur ce qu'est un cours efficace et sur l'apport de nos cours et de nos accompagnements individualisés à la formation continuée des enseignants.

Références bibliographiques

Poumay, M. (2001). L'utilisation de cas concrets en pédagogie. Modèles pour décrire et analyser des cas et leurs usages didactiques. Mémoire de post-graduat, Diplôme d'Etudes Spécialisées en Technologie de l'Education et de la Formation (DES-TEF). Université de Liège.

Poumay, M., Leclercq, F., Demily, F. & Georges, F. (2000). Apports Qualitatifs d'une structure de support aux enseignants à une méthodologie basée sur l'Etude de Cas en EAD. In Ianni, G. et al. (Ed.). Identités multiples et pratiques interculturelles, Firenze : Grafiche Capelli Sesto Fiorentino, 143-158.

Poumay, M., Leclercq, D. & Demily, F. (2000). Quality in web activities through case studies over an integrated platform. In E. Wagner & A. Szucs (Eds), *Research and innovation in Open and Distance learning*, Proceedings of the Forst Research Workshop of EDEN (European Distance education Network), Prague, 276-279.

Poumay, M. & Leclercq, D. (2000). Support structure for the development of quality distance courses over the Internet. In J. Connors & F. Dawes (Eds), *Towards the e-learning community : Challenges for Business and Education*, Bolton : CEM, 38-41.

ECRIRE AU NET : COMMENT ASSOCIER LES TIC A L'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE ?

Sandrine BIEMAR, Emmanuelle MAGOGA et Marc ROMAINVILLE

Département éducation et technologie

FUNDP

Albert LEROY et Véronique PETIT

Catégorie pédagogique

HENAC

Problématique

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) s'appuient très largement sur l'écrit, à la fois lu et produit. Elles exigent également des connaissances techniques assez pointues si l'on veut évoluer efficacement dans l'environnement virtuel auquel elles donnent accès. Elles nécessitent plus que jamais un regard critique sur les outils ainsi que sur les données qu'elles permettent de consulter.

Si elles requièrent des compétences spécifiques, elles constituent également un support intéressant pour soutenir certains apprentissages. Pourtant, une large majorité des enseignants, récemment équipés en matériel informatique et multimédia dans leurs écoles, perçoivent difficilement les apports possibles de ces TIC au niveau des apprentissages disciplinaires. Ils se tournent dès lors plus facilement vers les méthodes qui ont fait leurs preuves et laissent les ordinateurs de côté ou les relèguent à des tâches de second ordre, qui ne permettent pas de tirer parti de leurs réelles potentialités.

Dans le cadre de la recherche que nous menons depuis 1999, nous avons voulu montrer l'intérêt que les TIC présentent pour l'apprentissage de l'écriture. En effet, vu qu'elles recourent abondamment à l'écrit, à la fois lu et produit, elles suscitent la mobilisation des compétences de lecture et d'écriture et offrent un certain nombre d'outils particulièrement intéressants pour soutenir leur développement. Dès lors, pour éviter une sous-utilisation des ressources désormais mises à la disposition des enseignants et de leurs élèves, il nous a semblé opportun de tenter de mettre à la fois à jour et en actions les potentialités effectives des TIC dans le cadre de cet apprentissage.

Les questions de recherche

L'approche choisie est celle de la recherche-action. Nous nous sommes à la fois centrés sur la compréhension des mécanismes d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture et sur l'élaboration de nouvelles pratiques pédagogiques dans ce domaine, intégrant l'usage des TIC.

Les questions principales guidant le travail sont :

- Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves lorsqu'ils écrivent ?
- En quoi les fonctionnalités des TIC permettent-elles de répondre à ces difficultés et de contribuer à leur « résolution » ?
- Quelles sont les fonctionnalités spécifiques des TIC, qui constituent une plus-value par rapport à d'autres supports, pour développer des compétences spécifiques du savoir-écrire ?

Méthodologie

Ce travail de recherche-action a pris la forme d'une collaboration étroite entre des enseignants des cycles 8-10 et 10-12 ans de neuf écoles fondamentales et des enseignants du premier degré de trois établissements secondaires de différents réseaux d'enseignement, le département pédagogique de Malonne de la Haute-École Namuroise Catholique et le département d'éducation et technologie des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.

Le recueil de données (représentations des outils TIC, pratiques de classe, difficultés d'apprentissage) par entretiens et questionnaires et leur analyse a ancré l'adaptation, la construction et la validation de 23 fiches d'activités. Le partenariat développé avec les quatorze enseignants a assuré l'aller-retour continu entre la théorie et la pratique. Les nécessités du terrain exprimées par le groupe d'accompagnement ont permis des réorientations constantes.

Actuellement, un fichier constitué de 5 rubriques à la fois consacrées aux activités et à leurs conditions de mise en œuvre est mis à la disposition des enseignants à l'adresse suivante : <http://www.det.fundp.ac.be/spu/recherches/ecriture/accueil.htm>. Cette première diffusion s'inscrit dans une démarche de validation des outils ainsi créés. Les remarques et expériences des enseignants qui testent l'une ou l'autre fiche permettent d'améliorer et de développer ce fichier. Dans l'optique de faire connaître nos travaux et de permettre leur propagation, une journée de "dissémination" des résultats de la recherche a été organisée le 23 janvier dernier. Elle a réuni une cinquantaine d'enseignants issus de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Une majorité d'entre eux s'est montrée intéressée pour collaborer à la démarche de validation.

Les principaux résultats

Il nous paraît capital de tenir compte des difficultés des élèves dans l'apprentissage de l'écriture afin d'identifier les potentialités des TIC et de les mettre à profit là où les besoins sont les plus importants. Et c'est dans cette articulation que beaucoup d'enseignants se sont montrés assez démunis. En effet, les résultats de nos analyses montrent que les activités d'écriture menées avec les TIC permettent avant tout de motiver les élèves et de gérer le retravail des productions, aspects importants mais qui ne semblent pas poser le plus de problèmes. La construction de la phrase, le choix et l'orthographe des mots sont davantage pointés comme difficultés mais ne trouvent pas, au sein du recours aux TIC, de soutien pour les dépasser.

Nos travaux se sont d'abord centrés sur l'analyse des fonctionnalités des TIC permettant un réel apport au niveau de l'apprentissage de l'expression écrite et en particulier, ses dimensions morfo-syntaxiques, lexicales, orthographiques et procédurales.

Les activités récoltées ont été revues et développées en fonction des potentialités identifiées. Les principaux atouts et limites du recours aux TIC dans l'apprentissage de l'expression écrite ont ainsi été pointés.

Ces constats ont permis de mettre à jour la nécessaire insertion du recours aux TIC dans un dispositif pédagogique cohérent en fonction des compétences visées. Certaines précautions et conditions nécessaires pour optimiser l'apport de la technologie au sein du processus d'apprentissage de l'écriture ont été dégagées et rassemblées en « règles d'or ». De même, les activités d'écriture développées au sein du fichier balayent l'ensemble du processus de production et de révision d'écrits, composé de huit facettes. Chaque fiche présente le descriptif complet d'une activité permettant de développer l'une ou l'autre facette du processus d'écriture, en réponse à des besoins ou des difficultés rencontrés par les élèves dans l'apprentissage de l'écriture.

De plus, grâce au soutien des enseignants partenaires, la plupart des fiches sont illustrées par des productions d'élèves. Elles concrétisent le travail mené et donnent des balises aux enseignants qui désirent mettre en œuvre l'une ou l'autre activité.

Perspectives

Les fiches d'activités constituent l'un des résultats visibles d'un cheminement qui s'ancre dans notre constante préoccupation de soutenir l'apprentissage de l'écriture en profitant des opportunités offertes par les TIC. La place donnée à ces outils tente de révéler leur plus-value pédagogique au sein de cet apprentissage.

Les règles d'or et les fiches se veulent être un véritable support pour les enseignants soucieux de recourir aux TIC au service du développement de compétences d'expression écrite. Un travail de ce type devrait être réalisé pour toutes les disciplines à enseigner afin de pouvoir mettre à jour les potentialités des TIC mises au service de l'ensemble des compétences, et ainsi, de soutenir leur intégration dans l'enseignement et l'apprentissage.

Bibliographie

- Biémar, S., Leroy, A., Petit, V. & Romainville, M. (2001) Écrire au Net : Pour une utilisation efficace des TIC dans l'apprentissage de l'écriture. *Le point sur la recherche en éducation*, 19.
- Biémar, S., Leroy, A., Magoga, E. Petit, V. & Romainville, M. (2002) Écrire au Net : Comment associer les TIC à l'apprentissage de l'écriture ? *Le point sur la recherche en éducation*, à paraître.
- Collectif sous la direction d'A. Leroy et M. Romainville (1995) Écrire... pour apprendre, Cahiers du SeGEC, n° 2.
- Collectif sous la direction de L. Gemmenne, A. Leroy et M. Romainville (1998) Écrire pour apprendre : activités d'éveil et de sciences, Cahiers du SeGEC, n° 9.
- Petit V. (1997) Intégrer les NTIC dans les pratiques pédagogiques, Forum Pédagogies, pp. 29-31.
- Petit V. (1999) Innover. Quand les ordinateurs frappent aux portes des écoles..., Forum Pédagogies.
- Piolat, A. & Roussey, J-Y. (1995). Le traitement de texte : un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. *Repères*, 11, 87-102.
- Piolat, A. & Roussey, J-Y. (1990). Écrit-on mieux avec un ordinateur ? *Journal des psychologues*, 86, 40-43.

Plane, S. (1995). De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage : une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre. *Repères*, 11, 3-14.

Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Editions saint Martin.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

<http://www.det.fundp.ac.be/spu/recherches/ecriture/accueil.htm>

UTILISATION PEDAGOGIQUE D'INTERNET DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. POURQUOI ET COMMENT UTILISER INTERNET A DES FINS PEDAGOGIQUES ? COMMENT EVALUER L'ACQUISITION DE COMPETENCES CHEZ LES ELEVES ?

Sylviane HUBERT et Valérie MASSART
Service de Technologie de l'Education
ULg

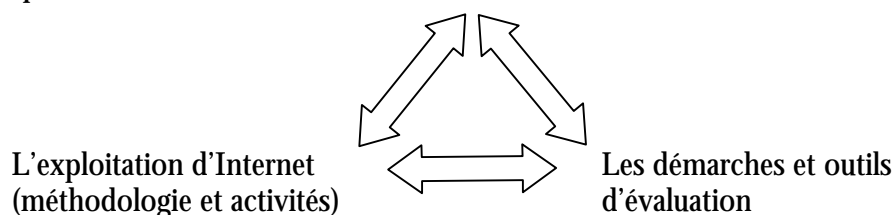
Introduction

Dans le cadre d'une recherche financée par le Ministère de la Communauté française¹, une équipe de chercheurs du STE-ULg et des enseignants d'établissements secondaires liégeois ont réfléchi à la manière d'utiliser Internet de manière pédagogique dans le cadre du cours de français. Cet article met en évidence, suite à cette expérience, des éléments de réponse à trois grandes questions :

- pourquoi utiliser Internet en classe ?
- comment l'utiliser ?
- comment évaluer les compétences développées chez les élèves grâce à cet outil ?

Pendant deux ans, enseignants des cours de français et d'informatique et chercheurs ont mis en œuvre, en étroite collaboration, une démarche progressive d'utilisation pédagogique d'Internet en classe : cibler les compétences à développer chez les élèves au travers d'activités utilisant Internet, tracer les grandes lignes d'un projet visant ces compétences (avec la collaboration des élèves), enrichir cette ébauche de projet, le réaliser (et le faire évoluer), le réguler et évaluer les compétences acquises par les élèves (Hubert et al, 2000 et 2001a). Cette démarche est basée sur le principe de la « triple concordance » (Tyler, 1950 in Leclercq & Denis, 1999) dans lequel trois axes principaux s'articulent.

Les compétences visées chez les élèves



¹ Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interrégionaux.

Pourquoi utiliser Internet ?

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC, dont Internet fait partie), ont un impact important sur la (ré)organisation de l'enseignement, tout comme dans de nombreux autres domaines. L'emploi de cet « outil » permet notamment de diversifier les activités que les enseignants proposent à leurs élèves. La fourniture d'équipement informatique par le Ministère de la Région Wallonne dans les établissements primaires et secondaires (les « Cyberécoles » ou les « Centres Cyber Médias ») et l'installation de cybercentres pédagogiques dans les catégories pédagogiques des Hautes Ecoles par le Ministère de la Communauté française amplifient cet impact (Charlier et al, 2001).

Dans le cadre précis de cette expérience, utiliser Internet, c'est utiliser un média parmi d'autres pour atteindre des objectifs pédagogiques. Internet complète le panorama des ressources existantes. Il offre l'opportunité aux élèves de vivre des types d'activités pédagogiques diversifiées, au travers desquelles ils définissent leur projet et collaborent à sa réalisation. Différents niveaux de compétences sont susceptibles d'être développés chez les élèves (en accord avec les socles de compétences) par une utilisation pédagogique d'Internet : des compétences transversales, des compétences spécifiques au cours de français et des compétences techniques (ces dernières étant des « facilitateurs » pour l'exploitation d'Internet et non une fin en soi).

Au travers de rencontres sur le terrain, enseignants et élèves ont souligné de nombreux apports de l'utilisation d'Internet dans leurs cours : éveil de l'intérêt, transformation des relations professeur/élèves (pied d'égalité), développement de la structuration de la pensée, de l'analyse, etc². Pour les enseignants, l'utilisation d'Internet favorise une autre dynamique que celle rencontrée lors d'activités plus « traditionnelles », car les élèves sont davantage acteurs. Elle accentue la collaboration, la communication, l'esprit critique et la créativité, tout en offrant un support d'actualité. Les élèves évoquent l'autonomie dans leur travail et la motivation que suscite l'emploi de cet outil (Hubert et al, 2001b).

L'introduction de l'équipement informatique (et par conséquent d'Internet) provoque des changements. Ces situations novatrices ont, ici, favorisé la réflexion pédagogique et modifié la dynamique motivationnelle de la classe (Pichault, 2001).

Comment utiliser Internet à des fins pédagogiques ?

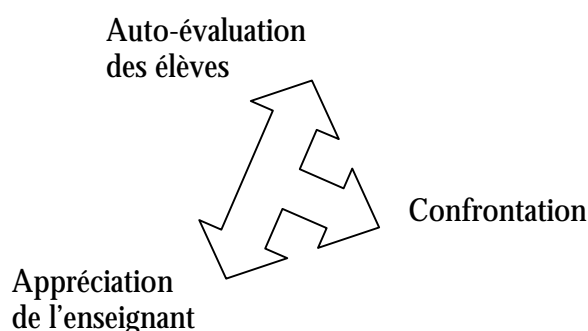
Durant cette recherche, l'utilisation pédagogique d'Internet s'est concrétisée sous la forme de « scénarios pédagogiques » ou projets mis en œuvre collaborativement par les élèves. Au travers de ces scénarios, trois facettes principales de l'utilisation d'Internet ont été envisagées et le plus souvent combinées : l'exploration (cueillette d'informations), la communication (interactions, échanges d'informations, coopération à distance) et la création (résolution de problèmes, production). Cette classification est davantage proche de celle de Harris (1995) que celles d'autres auteurs (Bibeau, 1997 et 1998 ; Seguin, 1997).

² Les enseignants ont aussi évoqué des problèmes techniques rencontrés et des lacunes de formation.

L'enseignant devient un animateur, qui tente de varier les paradigmes d'apprentissage/enseignement (Leclercq et Denis, 1998) : la transmission d'informations par l'enseignant est moindre, au profit de paradigmes mettant davantage l'élève en position d'acteur (exploration, expérimentation et création).

Comment évaluer les compétences acquises par les élèves au travers de ces scénarios ?

Une réflexion sur l'évaluation des différents niveaux de compétences acquis par les élèves au moyen de ces activités a été engagée. Un dispositif et des outils d'évaluation des compétences transversales ont été adaptés et testés dans les classes : ils sont basés sur l'utilisation de grilles que l'enseignant complète en fonction des compétences qu'il désire évaluer et s'axe sur trois composantes : une auto-évaluation des élèves (1), une appréciation de l'enseignant (2) et une confrontation des points de vue (3) (Hubert et al, 1998 et 2001b, Hubert et Denis, 2000).



L'évaluation des compétences spécifiques au cours de français a également été envisagée de manière formative, au moyen de la correction des productions des élèves sur base de critères définis par l'enseignant. Les élèves se sont également auto-évalués sur les compétences techniques liées à Internet (rôles d'utilisateur et de concepteur). Cette auto-évaluation, confrontée à une appréciation de l'enseignant, a permis de détecter les lacunes techniques des élèves et de leur proposer des défis leur permettant une initiation aux fonctionnalités de base d'Internet.

La mise en œuvre d'un portfolio (ou « dossier progressif ») s'est avérée plus difficile. Un dossier visant à contenir les étapes de travail entreprises par les groupes d'élèves, mais aussi leurs recherches sur Internet, les traces et l'analyse de celles-ci, etc. n'est pas aisé à gérer tant pour les élèves que les enseignants. Ceci peut s'expliquer, entre autres, par le temps que réclame la tenue d'un portfolio et la difficulté pour les élèves d'y classer leurs documents régulièrement (ceci d'autant plus que ces documents reposent souvent sur un travail collectif).

Par ailleurs, une évaluation formative des compétences techniques (notamment liées à la recherche sur Internet) a également été pensée dans un des établissements participant à la recherche (Massart, 2001). L'outil d'évaluation et d'auto-formation « EvalNet », accessible via le Web, est constitué d'une série d'exercices que l'apprenant réalise et pour lesquels il reçoit un feed-back spécifique.

Conclusion et perspectives

Afin de pouvoir démultiplier le travail effectué dans le cadre de cette recherche, les chercheurs ont conçu une « valise pédagogique » sur l'utilisation d'Internet à des fins éducatives (Kit'Net, 2001c). Celle-ci, sous forme d'un site Web, intègre les diverses ressources conçues, adaptées et exploitées durant la recherche. Elle est destinée aux enseignants et aux élèves. Les divers documents sont téléchargeables afin de pouvoir être adaptés en fonction des caractéristiques du projet mené et des besoins des enseignants et des élèves.

Une telle expérience est enthousiasmante car elle met en évidence la motivation d'enseignants à utiliser l'équipement informatique dont ils disposent et la diversité des scénarios qu'ils envisagent pour une utilisation pédagogique d'Internet. Cependant, pour porter réellement ses fruits, elle doit être envisagée à long terme, comme toute innovation. L'acquisition de compétences transversales est un travail de longue haleine. Concevoir des guides (recueils d'activités, manuels, site) vise à aider les enseignants dans cette tâche.

Bibliographie

BIBEAU, R. [1997]

Les défis de l'école virtuelle, <http://netia59.ac-lille.fr/>

BIBEAU, R. [1998]

La toile éducative, [http://netia59.ac-lille.fr/Ref/pedagogie/Robert Bibeau/ecole.htm](http://netia59.ac-lille.fr/Ref/pedagogie/Robert_Bibeau/ecole.htm)

CHARLIER, B., DENIS, B., DESCHRYVER, N., HUBERT, S., JANS, V., LIMBOS, B., MASSART, V. & ROBAEY, Y [2001]

Formation continuée des formateurs d'enseignants à un usage critique des Technologies de l'Information et de la Communication, Rapport d'activités, FUNDP (DET) et ULg (CRIFA du STE).

HARRIS, J. [1995]

Les applications pédagogiques d'Internet, [http://www.ac-orlean-tours.fr/svt/travaux/Autoformation OT/education/educ.htm#2](http://www.ac-orlean-tours.fr/svt/travaux/Autoformation_OT/education/educ.htm#2)

HUBERT, S., BOSMANS, C. & DENIS, B. [1998]

Education par la Technologie : Outils d'évaluation formative des compétences transversales, Guide pratique, Service de Technologie de l'Education, Université de Liège.

HUBERT, S. & DENIS, B. [2000]

Des outils pour évaluer les compétences transversales, Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en Education, 24-25 mai 2000, Bruxelles.

HUBERT, S., PETIT, C., DEMILY, F., DETROZ, P. & DENIS B. [2000]

@pprentissage et utilisation d'Internet, Comment utiliser Internet à des fins éducatives ? Comment évaluer les effets de l'emploi d'Internet sur le développement de compétences transversales et spécifiques chez les élèves de l'enseignement secondaire ?, Rapport de recherche, Service de Technologie de l'Education, ULg.

HUBERT, S., PETIT, C. & HOUGARDY, A. [2001a]

@pprentissage et utilisation d'Internet, Comment utiliser Internet à des fins éducatives ? Comment évaluer les effets de l'emploi d'Internet sur le développement de compétences transversales et spécifiques chez les élèves de l'enseignement secondaire ?, Rapport de recherche (en complément du site Kit'Net), Service de Technologie de l'Education, ULg.

HUBERT, S., PETIT, C., DEMILY, F., DETROZ, P. & DENIS B. [2001b]

De l'utilisation pédagogique d'internet dans l'enseignement secondaire, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche

- Scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux, in *Le Point sur la Recherche en Education*, n° 20, juin 2001.
- HUBERT, S., PETIT, C. & HOUGARDY, A. [2001c]
Kit'Net, Valise pédagogique pour une Utilisation Pédagogique d'Internet, CRIFA du Service de Technologie de l'Education, <http://www.crifa.fapse.ulg.ac.be/upi/>
- LECLERCQ, D. et DENIS, B. [1998]
Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage, in *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Mardaga, 81-105.
- LECLERCQ, D. & DENIS, B. [1999]
Méthodes de Formation et Psychologie de l'Apprentissage, Université de Liège.
- MASSART [2001]
EvalNet, Outil d'initiation et d'évaluation formative des compétences relatives à l'utilisation d'un navigateur et à la recherche d'informations sur Internet, <http://www.crifa.fapse.ulg.ac.be/evalnet/>
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique [1999]
Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire, Bruxelles.
- PICHAULT, F.[2001]
Ressources humaines et Changement stratégique, De Boeck Université, Bruxelles.
- SEGUIN, P. [1997]
Les « catégories » d'applications pédagogiques d'Internet,

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

<http://www.virtuel.collegebdeb.qc.ca/pedagogie/parea/index.html>

L'APPORT DES NTIC POUR L'APPRENTISSAGE DU LATIN DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET À L'UNIVERSITÉ

Alain MEURANT
Faculté de Philosophie et Lettres
UCL

Financé pendant deux ans par le Fonds de Développement Pédagogique de l'Université de Louvain, le serveur pédagogique *Itinera Electronica* ⁽¹⁾ est développé depuis 1998 par l'ensemble des professeurs de latin de la faculté de Philosophie et Lettres de cette institution ⁽²⁾. Son intention est de mettre à la disposition de ses utilisateurs des outils électroniques susceptibles de les aider à découvrir les rouages de la langue latine ou, selon le niveau de connaissance acquis, à mieux les maîtriser. En fonction de ces objectifs, il a paru bon de segmenter l'entreprise en trois embranchements : le premier consacré à l'enseignement universitaire (où se combinent les phases d'acquisition et de maîtrise exigées des étudiants de cette discipline), le deuxième réservé à l'enseignement secondaire (où ont été bâtis, avec l'aide des enseignants de ce niveau, une vingtaine de parcours pédagogiques richement étoffés), un troisième enfin centré sur l'enseignement à distance et la formation continuée. Seuls les deux premiers seront ici rapidement présentés.

Leur construction et les ramifications qu'elle a progressivement générées ont été conçues en tenant compte de deux constats. Le premier vise l'usage même des NTIC en contexte pédagogique. Après avoir découvert les possibilités offertes par l'ordinateur dans leur environnement professionnel et consenti parfois beaucoup de temps à la maîtrise de la machine, beaucoup d'enseignants s'interrogent encore sur les conditions de son implantation durable dans leur pratique quotidienne : outre le fait de naviguer sur la Toile à la recherche d'une information ou pour y récupérer des données utiles à la gestion d'un questionnaire, comment – pour autant que l'équipement soit en nombre – utiliser pratiquement les NTIC avec un groupe d'une vingtaine d'apprenants ? Par ailleurs, et c'est le deuxième constat, les professeurs du secondaire sont tenus depuis septembre 2001, d'appliquer un nouveau programme de latin centré sur des compétences à évaluer. La deuxième prescrit à l'apprenant de « présenter, par écrit ou oralement, une approche originale de textes latins travaillés en classe ou inconnus, en appuyant chaque articulation de sa démarche tant sur des éléments textuels précis que sur toute information disponible ». Ce libellé enjoint donc au professeur de vérifier l'aptitude de ses élèves à bâtir un commentaire personnel de textes lus ou traduits en classe ; non seulement personnel, mais original aussi. Cette démarche n'est certes pas neuve, elle fait partie de la pratique habituelle des cours de langues anciennes.

⁽¹⁾ <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itinera/default.htm>

⁽²⁾ Prof. P.-A. Deproost, L. Isebaert, J. Poucet, A. Léonard et A. Meurant (coordinateur et responsable académique du projet) bien aidés par J. Schumacher, le responsable informatique de la faculté, qui réalise l'architecture informatique du projet *Itinera Electronica*, en produit aussi l'analyse informatique et suggère lui-même de fructueux développements.

On peut néanmoins légitimement s'interroger sur la réelle capacité de l'élève à composer, aux deuxième et troisième degrés (avec des exigences et des prescrits progressifs certes), une lecture *personnelle* et *originale* de textes travaillés au cours. Pour dire les choses sans fard, les commentaires textuels qu'il lui faut rédiger s'inspirent souvent directement de ce qui a été dit, fait, vu ou lu en classe. Peut-on dès lors véritablement parler de lecture *personnelle* et *originale* de textes anciens ? N'est-on pas, même en se montrant très attentif à cet écueil, dans une démarche plus soutenue par la reproduction que par la production ?

Il existe néanmoins des moyens d'échapper à cet enfermement : les *Itinera Electronica* en proposent quelques-uns qui, sans être les seuls sur le marché, offrent l'avantage non négligeable de faire évoluer l'apprenant à son rythme et de lui proposer une formation personnalisée. Quelques exemples permettront de mieux apprécier le profit que peut apporter une judicieuse implantation des NTIC au sein d'un faisceau de séquences d'apprentissage.

L'embranchement universitaire des *Itinera Electronica* accueille le cours que le professeur P.-A. Deproost dispense à ses étudiants sur le poète Horace ⁽³⁾, auteur également travaillé en humanités. Complètement équipées (mise en situation, grammaire, vocabulaire, traduction, commentaires au fil du texte et intégré), les *Odes* de cet auteur peuvent être lues en mettant l'accent sur l'une des facettes de cet imposant dispositif ou sur la combinaison de plusieurs d'entre elles. Mieux même – et c'est une (r)évolution considérable pour l'enseignement du latin, qui gomme ainsi une partie de la distance le séparant des langues vivantes – le texte peut désormais être écouté dans les salles de cours : des fichiers sons font en effet entendre un étudiant de licence récitant le texte latin sous le contrôle avisé du professeur L. Isebaert, spécialiste de l'intonation et de la scansion. Il en va de même pour le cours échafaudé autour du mythe d'Orphée, lui aussi régulièrement abordé en humanités, qui fournit de plus une riche iconographie sur le sujet.

À vrai dire, ces deux segments des *Itinera Electronica* fournissent à l'apprenant des *modèles* qu'on peut l'inviter à transférer sur des domaines nouveaux (conformément au principe des situations-problèmes) tout en modulant la demande (ce qui revient à déployer un faisceau de familles de situations) : fournir une analyse lexicale, grammaticale ou stylistique d'un texte, en réaliser la traduction, collecter les *realia* qui en éclaire le contenu, l'iconographie relative au sujet traité ou un commentaire d'ensemble. Au gré des besoins, toutes ces opérations peuvent être accomplies séparément, se plier à toutes les combinaisons voulues ou faire l'objet d'un travail de plus grande ampleur. Leur gestion sera individuelle ou collective. L'enseignant a ainsi l'opportunité de jouer sur plusieurs registres pour inciter l'apprenant à se construire un véritable (par)cours personnel où seront exploitées, dans un contexte interactif, des aptitudes particulières sur des matières selon un angle d'attaque qui, selon le cas, lui sera imposé ou laissé à son libre choix. Il est même loisible, comme c'est déjà le cas ⁽⁴⁾, d'intégrer les meilleures réalisations ainsi produites dans les *Itinera Electronica*, ce qui constitue pour les apprenants tout à la fois une gageure et une reconnaissance de la qualité de leur travail.

⁽³⁾ http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itinera/auteurs_latins/.

⁽⁴⁾ http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itinera/enseignement/auteurs_latins/.

Il est aussi possible d'étendre cette capacité de production à un domaine bien plus aride : celui de la technique de la langue. Les exemples sélectionnés en guise d'illustrations sont tirés des parcours que des enseignants du secondaire ont construits avec l'aide de l'encadrement de l'Université de Louvain et qu'ils continuent d'enrichir à leur guise de chez eux ou depuis leurs écoles. Le premier entend améliorer la connaissance des temps primitifs. Pour ce faire, un environnement interactif a été imaginé où ont été intégrés les verbes tirés d'un des manuels de vocabulaire latin les plus courants : en classe, le professeur peut concevoir, à l'infini, des séries de 10 exercices lui permettant de contrôler le niveau de maîtrise de ses élèves sur cette matière grammaticale (le résultat du test lui est adressé par courrier électronique). Qui plus est, tous peuvent répéter l'opération autant de fois que nécessaire, sachant que le contrôle final suivra la même procédure. Il est également envisageable de faire construire, en groupes ou individuellement ici encore, une nouvelle grille de temps primitifs à partir de l'auteur ou des textes travaillés au cours, le résultat de cette compilation étant exporté sur la Toile.

Il n'est pas non plus incongru de demander à un apprenant de construire lui-même des batteries d'exercices qui, après correction, peuvent être injectées sur les *Itinera Electronica* à destination de leurs utilisateurs. Voici une des méthodes proposées (et testée, avec des exigences différentes, de la seconde année d'humanités à la première candidature) : demander à l'élève de construire, à partir d'un texte qu'il décortique par exemple, 10 chaînes nominales composées d'un déterminant, d'un adjectif et d'un substantif dont seul le dernier se trouve décliné à un cas choisi par le concepteur, les deux autres éléments devant s'accorder avec lui avant de faire changer de nombre à la séquence ainsi constituée. Une fois terminé, l'exercice est envoyé, par courrier électronique, au professeur qui le corrige et peut renvoyer l'épreuve à l'apprenant autant de fois que nécessaire pour l'obtention d'un résultat correct.

Sur base de ces quelques exemples qui auraient pu être multipliés (citons seulement une palette d'outils lexicographiques permettant d'interroger, à partir d'une donnée textuelle bien précise, l'ensemble de l'œuvre d'un auteur, la possibilité de télécharger des logiciels d'exercices utilisables hors-ligne ou des procédures d'analyses électroniques de texte latin sur base d'une grammaire et d'un vocabulaire en ligne), on voit donc que l'utilisation, bien pensée et bien dosée, des NTIC dans un groupe-classe permet aux apprenants de développer, au sein d'un environnement interactif, leurs capacités d'autonomie et de créativité tout en suivant, à leur propre rythme (pour découvrir de nouvelles matières ou tenter de remédier à des lacunes), un enseignement dont ils sont alors devenus les acteurs privilégiés.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point/point18/18_1.pdf

CONSTRUIRE DES HYPERPAYSAGES. UN OUTIL D'EDUCATION INTERDISCIPLINAIRE A L'ENVIRONNEMENT

Christine PARTOUNE et Marie PIRENNE
Laboratoire de Méthodologie des Sciences Géographiques
ULg

Depuis 1999, le LMG et l'IEP travaillent en partenariat sur le potentiel pédagogique des hyperpaysages, d'abord pour le compte de la DGRNE¹, ensuite pour la Communauté française.

Un **hyperpaysage** est un document informatique réalisé au départ d'une photographie de paysage. Nous avons réalisé des photos panoramiques à 360°. Transformées en une composition virtuelle, ces images permettent une navigation dans les trois dimensions de l'espace. Comme n'importe quelle image dans une page web, des zones peuvent être rendues "sensibles" par la création d'un lien vers d'autres documents. Le paysage devient "cliquable" et donne accès à un texte, une image, une carte, une interview, une question, etc.

Postulat : la construction d'un hyperpaysage peut engendrer une autre manière de se situer, de percevoir et d'observer un paysage, induire une approche plus systémique du paysage et développer une conscience plus aiguë de nos responsabilités dans notre environnement.

Nos questions :

- à quelles conditions la construction d'un hyperpaysage permet-elle d'atteindre les objectifs visés?
- quelles sont les capacités mobilisées?
- comment évaluer les effets obtenus ?
- les NTIC apportent-elles un "plus" par rapport aux méthodes traditionnelles ?

Expérimentations :

- la construction d'hyperpaysages didactiques par les chercheurs;
- la construction d'hyperpaysages par des étudiants.

Le travail accompli a permis de définir plusieurs dispositifs pédagogiques possibles et de cerner leurs limites en fonction des moyens choisis.

Les hyperpaysages didactiques²

¹ Direction Générale des Ressources Naturelles et de l'Environnement de la Région wallonne

² Version CDROM contenant les deux hyperpaysages, disponible auprès de Mr Denis, au 02/213.59.49, Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux, rue Belliard, 9-13, 1040 Bruxelles.

Un premier hyperpaysage didactique a été réalisé à partir de la fagne de Malchamps à Spa, et une **expérimentation en 5^{ème} technique** a été menée en 2000-2001³.

Un second hyperpaysage didactique a été réalisé depuis la place Saint-Lambert à Liège. **Une expérimentation est en cours dans les trois Hautes écoles de Liège**⁴.

Ces deux hyperpaysages ont pour but de montrer ce qu'est un hyperpaysage et les possibilités pédagogiques de cet outil, compte tenu des impératifs techniques des écoles aujourd'hui.

La problématique retenue est l'aménagement du territoire, qui implique une approche interdisciplinaire.

Sur le plan pédagogique, les productions illustrent comment on peut s'adresser à des publics de sensibilités différentes, en combinant émotions esthétiques, connaissances scientifiques, intrigues, découvertes intuitives, rencontres, questionnements, recherches de liens,...

Construire des hyperpaysages

C'est surtout la création d'hyperpaysages qui nous intéresse comme démarche d'apprentissage. Elle consiste à imaginer un scénario de découverte à partir d'observations de terrain et de récoltes d'informations, de réaliser les éléments du scénario (textes, images,...) et d'organiser la structure qui les reliera.

La richesse et la complexité de ce travail de lecture-écriture dépendent, bien entendu, de la façon dont est perçu, vécu, analysé et interprété ce paysage, ainsi que des objectifs poursuivis. Mais que le parcours soit de nature artistique ou scientifique, il est lié à la façon dont les auteurs se positionnent individuellement et collectivement par rapport au paysage (jugements de valeur, désirs, projets d'avenir) et donc construisent ensemble du sens pour eux, en tant qu'acteurs d'une société responsable de son environnement.

Nous pensons que la construction d'hyperpaysages panoramiques est susceptible de modifier durablement le regard sur le paysage, pour différentes raisons.

- Créer des panoramiques induit une attitude peu habituelle : celle d'avoir une **saisie perceptive dans toutes les directions** de l'espace. Cette "immersion" peut avoir un double effet si elle est pratiquée régulièrement : elle participe directement à l'ancrage du schéma corporel dans l'espace; elle peut induire indirectement une manière de se situer dans le monde, avec les autres ou face à un problème, en prenant l'habitude d'en "faire le tour".

- Envisager les "clics" possibles amène à **s'interroger** sur le lieu, à **décrypter** l'espace, à laisser courir son **imagination** et à **se laisser capter** par mille et une choses. Le paysage devient un interlocuteur dont nous interprétons les signes et à qui nous pouvons faire dire des choses.

- **Sélectionner des lieux** où réaliser les panoramiques pousse à découvrir les multiples aspects qu'il est possible d'aborder.

- Construire un **scénario de découverte** pousse à s'impliquer, dès qu'arrivent des questions fondamentales : "qu'est-ce que je souhaite exprimer ?", "qu'est-ce qui pourrait intéresser des visiteurs potentiels ?", "en quoi mon hyperpaysage propose-t-il une lecture originale de l'environnement ?",...

³ Résultats de cette recherche : www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/hyperpaysages/spa. Hyperpaysage réalisé par les élèves de l'Institut du Sacré-Cœur de Visé : www.ful.ac.be/hotes/sacoeur

⁴ Résultats de cette recherche : www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/hyperpaysages/liege

- Chercher à profiter pleinement de la possibilité de créer des **liens multiples entre les nœuds** d'information participe à l'installation d'un schéma de pensée plus complexe que le schéma linéaire habituel.
- Mettre **en ligne** les productions conduit à s'interroger sur la façon dont une autre personne pourrait s'approprier les lieux choisis.
- Si l'on envisage une **production collective** intégrée, où différents producteurs doivent relier leurs hyperpaysages, le projet permet d'établir des liens dans un espace plus grand, entre davantage de lieux, d'enrichir ses représentations et d'acquérir des compétences collectives comme négocier la structure de la production informatique, se mettre d'accord sur un scénario, ...

Naviguer dans les hyperpaysages

Même si tel n'était pas notre objectif initial, les hyperpaysages didactiques que nous avons créés constituent néanmoins des outils pour découvrir les paysages choisis. C'est pourquoi nous avons conçu une série d'activités pédagogiques à cet usage, privilégiant la démarche de "situation-problème" pour découvrir des notions telles que l'aménagement du territoire, l'écosystème, ou encore le développement durable.

Une cellule technique et pédagogique auxiliaire

Le travail d'écriture du scénario d'un hyperpaysage peut avoir une durée extensible en fonction de l'ampleur du projet, mais les expérimentations montrent qu'il est possible d'atteindre un résultat très satisfaisant avec 10 heures de travail, comprenant les prises de vue et la rédaction des textes à l'ordinateur.

En ce qui concerne la réalisation informatique, les pré-acquis techniques hétérogènes des apprenants nécessitent le plus souvent un apprentissage différencié. L'investissement peut prendre au moins une dizaine d'heures supplémentaires. Cette étape suppose aussi un accès facile aux ordinateurs, et que ceux-ci soient équipés des logiciels nécessaires. Elle repose enfin sur une formation adaptée des enseignants.

Vu ces lourdes contraintes, susceptibles de décourager bon nombre d'enseignants, notre recherche confirme l'importance et l'intérêt de créer une cellule d'assistance technique, pour aider les enseignants à réaliser des hyperpaysages avec leurs élèves.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

[http:// www.ful.ac.be/hotes/iep](http://www.ful.ac.be/hotes/iep)

L'ENSEIGNEMENT A UN GRAND GROUPE TRANSFORME PAR INTERNET. RECIT D'UNE EXPERIENCE EN PREMIERE CANDIDATURE

Thomas DE PRAETERE et Françoise DOCQ
Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias
UCL

L'expérience que nous souhaitons partager avec nos collègues enseignants concerne un cours de philosophie pour les premières candidatures ingénieurs civils de l'UCL. La première candidature rassemble en moyenne 350 étudiants, et le cours de philosophie fait traditionnellement partie des cours attirant peu les étudiants. En septembre 99, Thomas De Praetere, nouvellement en charge du cours, veut relever le triple défi d'intéresser les étudiants, de les rendre actifs dans une démarche philosophique, et de leur faire percevoir la pertinence de la réflexion philosophique pour leur futur métier d'ingénieur. Il a mis sur pied, en 1999 puis en 2000, un dispositif de cours innovant faisant travailler les étudiants à la construction d'une œuvre philosophique, par petits groupes supervisés par un tuteur, le tout avec le support d'Internet.

A travers le récit de cette expérience, nous voulons mettre en évidence les questions et réflexions suivantes :

- Pour quoi innover dans le dispositif de cours ? En quoi l'apprentissage des étudiants a-t-il été plus riche ?
- Que devient le professeur dans un cours si différent du cours traditionnel ? En quoi son rôle, ses rôles, change(nt)-il(s) ?
- En quoi Internet a-t-il été utile pour la mise sur pied de ce cours ? Quels sont les « nouveaux possibles » offerts par le réseau ?

Des travaux antérieurs ont mis en évidence les transformations induites par l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement primaire et secondaire; citons notamment la revue documentaire canadienne de Gregoire et alii (1996)ⁱ et les rapports de la recherche longitudinale ACOTⁱⁱ (Apple Classroom of Tomorrow, 1995). Ces travaux ont montré que, au-delà d'un changement purement matériel et technique d'outil, l'intégration réussie des technologies dans l'enseignement sert de **catalyseur** à un changement d'environnement pédagogique. À l'occasion de la nouveauté que constitue l'utilisation des ordinateurs dans les classes, les enseignants repensent leur manière de donner cours et les activités d'apprentissage des élèves. Parmi les changements induits par l'utilisation des technologies, ces travaux recensent

- l'augmentation de la **motivation** des élèves,
- une participation plus active des élèves dans des activités d'apprentissage liées à des **productions**,
- l'augmentation du nombre d'**interactions** entre les élèves,
- le changement de rôle du professeur et la diversification des **sources d'information**,
- des objectifs d'apprentissage visant des **compétences de plus haut niveau** (analyse, synthèse, critique), ...

tous des éléments qui contribuent à faire évoluer l'environnement scolaire vers un environnement d'apprentissage davantage socio-constructiviste (selon le modèle de Lebrun, 1999, p.166)ⁱⁱⁱ.

Le récit d'expérience du professeur De Praetere pour son cours universitaire va dans le même sens. À partir d'un souhait de relever un défi pédagogique, à partir d'un intérêt personnel pour les outils Internet et au fil de la réflexion pédagogique, ce professeur a vu évoluer son enseignement, classiquement « magistral », vers un cours à méthode active, faisant intervenir de nouvelles personnes (des tuteurs, des experts) dans l'encadrement des étudiants, transformant le rôle du professeur et des étudiants et bouleversant le rapport au savoir.

En particulier,

- Les objectifs et méthodes d'apprentissage ont été revus pour être plus pertinents pour les jeunes ingénieurs en formation. Les étudiants ont appris autre chose et autrement que lors du classique cours de philosophie : ils ont appris à élaborer une argumentation philosophique sur des thèmes que rencontrent des ingénieurs professionnels dans leur métier, tout en confrontant leurs avis avec des collègues de travail, situation caractéristique du métier d'ingénieur. Ils ont développé cette compétence en utilisant les outils de demain (d'aujourd'hui ?) du milieu professionnel.
- Le professeur, de pourvoyeur d'informations et de savoir sur l'estrade, est devenu un organisateur d'activités d'apprentissage : organiser la constitution des groupes, attribuer les thèmes et les tuteurs, donner des consignes les plus précises possibles, les critères d'évaluation... tout organiser dans les moindres détails. Cette obligation de penser l'entièreté du dispositif dès le début du cours a été relevée par le professeur comme une amélioration en soi de grande importance, indépendamment des changements de méthode, d'outils... Un autre changement dans le rôle du professeur est qu'il est devenu tuteur d'un groupe d'étudiants, suivant pas à pas leurs échanges et arguments philosophiques, les conseillant, les encourageant... relation de proximité impossible face à un auditoire de 350 personnes.
- Enfin, la gestion matérielle des groupes, la possibilité de faire suivre chaque groupe d'étudiants par un tuteur malgré le faible budget disponible pour payer ces tuteurs, la possibilité de voir à tout moment où en est chaque groupe et quel est l'état d'avancement de leur travail... tout cela n'aurait pas été permis sans l'utilisation d'Internet et le passage par l'écrit. Les possibilités techniques offertes par Internet ont induit une méthode de cours différente qui elle-même a permis de repenser les objectifs du cours.

Le cours a été évalué par les étudiants à l'aide d'un questionnaire, les deux années où il a été donné. Ces évaluations ont montré des résistances de certains étudiants face à l'augmentation d'implication personnelle que demande le nouveau dispositif ou face à l'utilisation de forums Internet pour les discussions ou la relation avec le tuteur ; mais elles ont montré aussi un enthousiasme d'autres étudiants pour cette nouvelle façon d'apprendre, pour cette découverte de la philosophie (autrement que par une approche historique), pour la responsabilité donnée aux étudiants dans leur formation professionnelle. Comme pour toute innovation, les mentalités doivent évoluer et le dispositif s'affiner ; cela prendra sans doute encore quelques années.

Parmi les questions qui restent en suspens et qui devront être affinées lors des prochaines éditions du cours se pose celle de l'évaluation des étudiants. Comment articuler travail en équipe et implication personnelle ? Comment évaluer la production de groupe et la maîtrise individuelle des objectifs du cours ? Faut-il évaluer uniquement le produit fini (le rapport) ou faut-il évaluer le processus (la participation dans les forums de discussions) ?

Une autre question concerne l'encadrement des étudiants, lorsque le dispositif de cours fait intervenir plusieurs « encadrants » (professeur, tuteurs...) : comment coordonner les actions de ces intervenants ? Faut-il les impliquer dans l'évaluation des apprentissages ? Comment garantir un encadrement de qualité équivalente pour tous les étudiants ?

Enfin, la question du manque d'humanité de l'ordinateur et d'Internet mérite aussi d'être discutée, dans la mesure où plusieurs étudiants l'ont relevée dans les évaluations du cours. Ecrire dans un forum de discussion est-il plus froid que suivre un cours dans un auditoire ? Les rencontres écrites (donc forcément à distance) sont-elles moins humaines que des rencontres en face à face ? Le passage par l'écrit ne se justifie-t-il pas lorsqu'il s'agit d'apprendre à réaliser une argumentation philosophique ?

La présentation orale se déroulera sous forme de récit d'expérience, la narration du professeur étant mise en perspective par des diapositives reprenant des questions ou concepts pédagogiques clé, des commentaires d'étudiants issus de l'évaluation du cours, des points de vue de chercheurs en éducation. L'objectif de cette présentation sera de croiser les regards et les points de vue, afin de susciter le débat avec la salle après la présentation.

ⁱ Gregoire, R, Bracewell, R., @ Laferrière, Th. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. Revue documentaire*.
<http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html>

ⁱⁱ Apple computer, Inc (1995). *Changing the conversation about Teaching learning & technology A report on 10 years of ACOT research*.
<http://a400.g.akamai.net/7/400/51/c03abe60ced0dd/www.apple.com/education/k12/leadership/acot/pdf/10yr.pdf>

ⁱⁱⁱ Lebrun, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT MÉDICAL : UNE ENQUÊTE COMPARATIVE AUPRÈS DE 330 ÉTUDIANTS ET DE 83 ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Raymond REDING
Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias
UCL

L'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement universitaire constitue un des paramètres de la réforme des études en cours à l'Université catholique de Louvain, dans le cadre du projet pédagogique « Gérer sa formation ».

Hypothèse de la recherche

Nous avons formulé l'hypothèse qu'il existe, entre les étudiants et les professeurs de l'école de médecine, des divergences en terme d'accès, de compétences et d'attitudes vis-à-vis des TIC. L'identification de ces divergences devrait permettre de déterminer des points d'action différentiels au sein de ces deux groupes, et d'implémenter plus efficacement les TIC dans le curriculum médical.

Sujets et méthodes

L'enquête a été réalisée durant l'année académique 2000-2001 auprès de 330 étudiants (3^{ème} candidature, 1^{er} et 2^{ème} doctorats ; questionnaires distribués en amphithéâtre ; taux de participation : 330/499 inscrits, 66%) et de 83 enseignants de l'école de médecine (questionnaires envoyés par courrier ; taux de participation : 83/208, 40%). Les questionnaires, adaptés aux deux groupes (étudiants : 80 items ; enseignants : 79 items), portaient sur les possibilités d'accès aux dispositifs informatiques, ainsi que sur le sentiment de compétence et sur les attitudes vis-à-vis de l'introduction des TIC dans l'enseignement de la médecine. Une zone de commentaires libres était ménagée dans les deux questionnaires. Deux indices ont été élaborés, évaluant respectivement pour les deux groupes les compétences (traitement de texte, tableur, courriel et moteurs de recherche par l'internet) et l'opinion globale (indice < 0 : plutôt défavorable ; indice > 0 : plutôt favorable) vis-à-vis des TIC dans l'enseignement médical.

Résultats

L'enquête a permis d'objectiver un bon accès aux outils de base des TIC (accès à un ordinateur de bureau : 97% pour les étudiants et 100% pour les professeurs, NS), avec néanmoins un accès significativement meilleur des enseignants à une connexion internet ($p=0.0097$), à un lecteur de CDrom ($p=0.0010$), et à un ordinateur portable ($p<0.0001$), et des limitations d'accès notées par les étudiants dans les lieux collectifs (bibliothèque) et leur chambre sur campus durant la semaine. La comparaison des indices de compétence globale (moyenne \pm SD) a montré un résultat

significativement meilleur pour les enseignants (11.3 ± 1.2) que pour les étudiants (9.6 ± 2.5) ($p < 0.0001$). Il faut noter cependant les résultats mitigés des enseignants pour ce qui est des outils à visée proprement pédagogique (67%, 23%, et 12% des professeurs s'estiment à l'aise ou experts pour les outils de présentation, pour les listes de discussion et pour la création d'un site Web pédagogique, respectivement). De même, la comparaison des indices d'opinion globale a montré une attitude globalement plus favorable chez les enseignants (7.4 ± 7.2) que chez les étudiants (-0.1 ± 7.4) ($p < 0.0001$). Il est intéressant de noter que les étudiants qui utilisent internet sont significativement plus favorables aux TIC. Le déficit d'aide en personnel de soutien a été relevé par une majorité d'étudiants (89%) et de professeurs (65%), alors que les demandes d'une formation spécifique aux TIC ont surtout été enregistrées chez les étudiants (85% versus 38% chez les professeurs, $p < 0.0001$). Le manque de temps est évoqué par 54% des étudiants contre 73% des enseignants ($p = 0.0010$). Les communications étudiants-professeurs par courriel semblent favorisées par une petite majorité des étudiants et des professeurs (62% versus 54%, NS). Concernant la mise des syllabi sur le Web, les professeurs y sont plutôt favorables (61%), contre une petite minorité d'étudiants (6%) ($p < 0.0001$) : alors que les enseignants y voient divers attraits (possibilités d'illustration, mises à jour, ...), les étudiants veulent garder un document papier pour des raisons essentiellement pratiques. Signalons enfin qu'il existe un large consensus pour reconnaître l'apport potentiel des TIC dans l'enseignement et la carrière médicale future (étudiants : 90% ; enseignants : 92% , NS).

Discussion

L'enquête présente vraisemblablement de nombreux biais, et notamment un probable phénomène de sélection des enseignants qui ont répondu à l'enquête et qui font sans doute partie d'un sous-groupe plutôt favorable aux TIC. Néanmoins, l'analyse comparative des résultats permet d'identifier certaines divergences d'approche des TIC parmi les étudiants et les enseignants de médecine : (1) l'accès limité des étudiants aux dispositifs informatiques durant la semaine doit être pris en compte par les enseignants ainsi que par les autorités facultaires dans leur politique d'équipement informatique collectif et individuel ; (2) les étudiants sont très peu favorables aux « cours sur le Web » mais souhaiteraient plus volontiers avoir accès à une banque d'illustrations du cours ou communiquer par courriel avec les enseignants ; (3) Les étudiants sont surtout demandeurs d'une aide en personnel compétent pour la formation aux TIC, alors que les professeurs souhaitent essentiellement dégager du temps, deux préoccupations potentiellement contradictoires dans l'introduction des nouvelles technologies ; (4) il semble enfin que l'usage d'internet constitue un bon canal pour faire percevoir aux étudiants les bénéfices des technologies éducatives.

Conclusion

Malgré diverses initiatives individuelles, les TIC n'ont pas jusqu'à présent effectué de percée décisive dans l'enseignement universitaire en général, et en faculté de médecine en particulier. Les résultats comparatifs présentés ici pourraient permettre de mieux appréhender les éléments contextuels expliquant ce démarrage frileux, et par ailleurs alimenter une réflexion en profondeur sur l'adéquation progressive des divergences identifiées entre enseignants et enseignés dans leur approche des TIC.

RAPPORT DE L'ATELIER SUR LE THEME « LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT : POUR QUOI FAIRE ? »

Dieudonné LECLERCQ
Service de Technologie de l'Éducation
ULg

La notion de sens est au centre du colloque. Dans le titre du présent rapport et dans ses deux sections, j'utiliserai le terme "sens" dans deux de ses acceptions. La première est celle des flux de bénéfices : vont-ils de l'école vers la technologie, comme certains le dénoncent (deSélys et Hirtt, 1998) ou de la technologie vers l'école comme on est en droit de l'espérer ? Je tenterai de montrer, communications des ateliers à l'appui, que la tant annoncée "révolution copernicienne en éducation" se présente sous un jour nouveau. La deuxième acception est une de celles que Michel Develay a présentées dans son exposé introductif du Congrès : la dimension anthropologique des TICEs¹ à l'école, car il en a été aussi question dans les débats de l'atelier.

La révolution copernicienne en éducation : d'hier, d'aujourd'hui ou pour demain ?

Par son expression "Révolution copernicienne", Claparède (1931) a voulu décrire un renversement de la vision du monde de l'éducation de la même ampleur que celui que Copernic avait provoqué en mettant le soleil et non plus la terre au centre du système solaire. Pour l'éducation, il s'agit de mettre l'apprentissage et non plus l'enseignement au centre du système scolaire.

Une telle "révolution", a déjà eu lieu, il y a plus d'un demi-siècle. Pour les pays francophones, il suffit de citer l'œuvre de Célestin Freinet, ce pionnier de la pédagogie du projet, de la collaboration et de l'auto-formation à l'école primaire. Dans les pays anglophones aussi ; citons uniquement Howard Barrows (1980), le père de l'Apprentissage Par Problèmes en médecine, principe qui s'est étendu à bien d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur.

Or, à l'heure où l'on prône de plus en plus l'autonomisation des étudiants, notamment pour des raisons économiques de servuction² (Albertini, 1997), cette approche centrée sur l'apprenant, lui donnant la responsabilité de ses projets et de ses méthodes, est loin de s'être généralisée dans nos écoles primaires, nos lycées, nos Hautes Ecoles et nos universités. Les TICEs constituent-elles une opportunité incomparable de généralisation ? On le pensait déjà il y a dix ans, et pourtant ce fut insuffisant pour assurer le "décollage" massif, c-à-d d'une majorité des enseignants et des établissements, les expériences pilotes restant limitées et souvent liées à leurs promoteurs.

¹ Technologies de l'Information en Communication et Education. Bien qu'elles ne soient plus réellement "nouvelles", il serait justifié de continuer à parler des NTICEs, pour des raisons qui seront développées dans la deuxième partie du rapport.

² Par ce mot nouveau, les économistes lyonnais signifient "production de services dans laquelle la participation du bénéficiaire est importante". C'est le processus de "self" bien connu dans tous les domaines où la demande a explosé et où l'offre n'a pas pu suivre à un coût acceptable : self tanking, self banking, self restauration, etc. La demande d'éducation (tout au long de la vie) a elle aussi "explosé" et le phénomène de servuction s'y déploiera de plus en plus (Leclercq, 1997)

Aujourd'hui, étant donné la façon dont les TICEs sont exploitables et exploitées, en va-t-il autrement ? J'ai la conviction que oui. Pour deux raisons. Tout d'abord, la situation matérielle a changé avec l'existence des centres cybermédias des écoles. Condition insuffisante car les TICEs ne portent en elles des propriétés qui les rendent automatiquement efficaces ; on sait en effet (Clark, 1988) que ce sont les méthodes et non les supports qui font la différence. Condition nécessaire cependant pour qu'un nombre important de personnes (enseignant comme enseignés) aient "accès" à ces possibilités nouvelles...et développent ces approches inductives, constructivistes et responsabilisantes pour les étudiants. Or cette tendance est bien présente dans les contributions de cet atelier et dans les débats qu'elles ont suscités, même s'il faudra encore plusieurs années pour qu'elle prenne toute son ampleur.

Le présent rapport s'articulera donc en deux phases : d'abord la mise en évidence des points communs entre les dix communications, et la portée de cette cohérence, ensuite une évocation personnelle de certains débats tournés vers le futur.

Les dix contributions et leur cohérence : les bénéfiques vont dans le sens favorable à l'école

Que toutes ces contributions envoient les mêmes types d'ondes, comme si elles avaient été synchronisées à la manière d'un laser est un signe, mais la nature de ces convergences est une promesse. C'est qu'on l'a échappé belle. On pouvait en effet, avoir plusieurs craintes.

Crainte 1 : En rester aux étages inférieurs des processus cognitifs

On aurait pu craindre que les TICEs soient mises au service très majoritairement des **objectifs cognitifs inférieurs** de la taxonomie de Bloom : mémorisation, application convergente, excercisation systématique. Il n'en est rien. C'est au contraire l'analyse, la synthèse, le jugement critique qui sont mis en avant. Pour le **jugement critique**, on en trouve de beaux exemples, dans l'accent mis sur les commentaires personnels d'une part en latin (Meurant et Deproost) et d'autre part en philosophie (DePraetere et Docq) plutôt que sur la simple ingestion-restitution de ce qui est donné. Pour la **synthèse**, cette tendance est illustrée dans la réalisation d'hyperpaysages (Partoune et Pirenne), les auteurs visant à entraîner l'élève à faire, au propre comme au figuré, le "tour du problème", ou encore dans la conception de projets variés sur des thèmes liés à la formation des enseignants (comme dans les projets LEARN-NETT et FORM@HETICE)..

Crainte 2 : Maintenir l'apprenant en dépendance

On aurait aussi pu craindre que les TICEs se limitent à mettre en œuvre des paradigmes³ d'enseignement / apprentissage **peu autonomisants pour les apprenants** : transmission - réception, modélisation - imprégnation, pratique - guidage. (drill & practice)⁴. Cela n'est pas le cas. Les méthodes adoptées sont au contraire celles qui font la part belle aux **initiatives de l'apprenant** : l'exploration, la création, la confrontation entre pairs. Et ces méthodes sont exploitées avec leur logique méthodologique. Ainsi, les travaux réalisés dans l'expérience de latin sont valorisés, les meilleurs figurant dans le recueil "Itinera Electronica", tout comme les monographies des élèves de nos classes Freinet se retrouvent dans la "Bibliothèque du Travail" (la fameuse BT). On retrouve ce principe de la valorisation des productions dans plusieurs recherches, entre autres dans les projets "Classe puzzle" (Lafontaine et Terwagne), "Ecrire au net" (Biémar et al.), Kit'Net (Hubert et Massart) et FORM@HETICE (Charlier et al.).

Crainte 3 : Perte de socialisation

On pouvait craindre aussi une organisation scolaire où l'élève se retrouve de plus en plus isolé, face à une machine pendant des heures. Les présentations nous démontrent que cette crainte peut être oubliée comme l'avait d'ailleurs prédit Seymour Papert il y a 20 ans : l'ordinateur est devenu un instrument de travail presque aussi familier que le crayon, si bien qu'on ne dirait pas plus à son propos que l'on dirait "les élèves sont assis des heures devant un crayon". Et ce d'autant moins que, comme avec un crayon, l'usage des ordinateurs est alterné avec d'autres activités.

C'est même tout le contraire de l'isolement qui s'observe car les élèves travaillent le plus souvent en groupe, au point même que cela pose des problèmes pour évaluer l'apport de chacun au travail collectif. Les exemples de ce travail en synergie ne manquent pas : de la carte conceptuelle commune du projet UTICEF (De Lièvre et al.) au projet interuniversitaire LEARN-NETT de coopération entre étudiants et tuteurs d'institutions différentes en passant par le cours de philosophie pour ingénieurs (De Praetere et Docq), par les projets collaboratifs de Kit'Net (Hubert et Massart) ou par la Classe-puzzle et la télécollaboration de Lafontaine et Terwagne, ces derniers observant d'ailleurs que le projet collectif a d'autant plus de chances de réussite qu'il nécessite une forte interaction entre apprenants.

Chez les étudiants eux-mêmes, les craintes d'une désocialisation et d'une perte de la transmission traditionnelle restent cependant vives. Ainsi l'enquête de Reding et al met en évidence le souhait des étudiants en médecine de continuer à bénéficier de syllabi sur support papier et d'exposés en "présentiel" où l'enseignant s'aide du tableau noir traditionnel, respectant de ce fait un rythme

³ Le terme "paradigme" désigne en philosophie "ce que l'on montre à titre d'exemple, ce à quoi on se réfère comme à ce qui exemplifie une règle et peut donc servir de modèle...devant guider une activité humaine et lui servir de repère. [...] Ce concept a, chez Platon, un sens pédagogique et propédeutique : le paradigme est l'objet "facile" sur lequel on s'exerce avant de traiter d'un objet ressemblant au premier, mais plus difficile..." (Encyclopaedia Universalis, 1990, Th., 2606). Il est ici utilisé dans le sens de "Modèle simplifié".

Six paradigmes ont été décrits (Leclercq et Denis, 1998, 87-104). Trois à l'initiative de l'enseignant (sa fonction apparaît donc la première et celle de l'apprenant en second) : Modélisation-Imprégnation (en direct, en vidéo.); Transmission - Réception (oralement, par le livre..), Guidage - Pratique (Exercitation). Trois autres à l'initiative de l'apprenant (sa fonction apparaît la première et celle de l'enseignant en second) : Exploration - Documentation (fournir un environnement explorable, riche en ressources), Expérimentation -Réactivité (fournir un environnement réactif, réel ou simulé), Création -Confortation (soutien dans le défi que représente tout projet). Poumay (2001) suggère d'ajouter le paradigme "Confrontation-Débat" (entre pairs aussi). Voir aussi Lebrun (2002, 175).

acceptable, par opposition à des rythmes effrénés adoptés par certaines présentations multimédias. Une recherche de l'équilibre optimal reste donc un souci permanent.

Crainte 4 : Des diktats de la technologie

On pouvait craindre tout autant deux dangers opposés l'un à l'autre. A un extrême, les supports auraient pu être essentiellement textuels alors que d'autres médias sont pertinents. A un autre extrême, on aurait pu assister à une exigence de "multimédia à tout prix" pour exploiter les possibilités de la machine, pour rentabiliser les investissements ou d'autres raisons non pédagogiques de ce type.

Craintes à nouveau non fondées, comme le montrent divers exemples. A un extrême, que le projet "Hyperpaysages" (Partoune et Pirenne) combine les séquences visuelles animées avec des informations textuelles était prévisible. On est plus surpris (et en bien) par l'irruption dans un cours de latin (...) non seulement de l'image, mais aussi du son !! A l'autre extrême, on est rassuré par la résistance à ajouter à l'écrit du multimédia jugé superflu dans l'argumentation philosophique, le professeur De Praetere réaffirmant ainsi la priorité des options pédagogiques sur les options technologiques.

Crainte 5 : Déshumanisation et atomisation

On pouvait craindre encore que les prestations des enseignants se restreignent à des contacts déshumanisés avec les étudiants sur des contenus atomisés dont la signification d'ensemble soit perdue de vue par les uns et les autres. Crainte non vérifiée encore comme le montrent des pratiques de l'EAD où l'encadrant peut suivre d'une façon plus rapprochée un de ses groupes d'étudiants (Dupont, Georges et al. ; De Praetere et Docq, De Lièvre et al.). De plus, toujours avec l'EAD, le professeur est forcé de prévoir dès le départ l'ensemble des objectifs, des stratégies, des consignes, des critères, d'avoir préparé une architecture d'ensemble cohérente.

Crainte 6 : des professeurs isolés les uns des autres

On aurait pu enfin craindre que l'enseignant soit isolé de ses collègues. Peur injustifiée à nouveau quand on constate les stratégies de partage des ressources et de vécu d'expériences communes dans la majorité des projets, et tout spécialement FORM@HETICE (Charlier et Denis), Kit Net (Hubert et Massart), Ecrire au Net (Biémar et autres).

Les principes partagés

Ces objectifs sont poursuivis par des processus variés selon les projets, mais qui partagent un certain nombre de principes :

- La Triple concordance entre les objectifs, l'évaluation et les méthodes (comme le disent Hubert et Massart)
- L' Isomorphisme dans les méthodes : on fait vivre aux formés ce que l'on aimerait qu'ils fassent vivre à leurs propres étudiants (c'est particulièrement le cas dans LEARN-NETT, FORM@HETICE et FORMADIS)
- La centration sur l'apprentissage donc sur les activités des apprenants, débouchant elles-mêmes sur des réalisations tangibles, motivantes (pratiquement tous les projets d'action)

- La connexion à la vie réelle, comme c'est le cas des projets concernant les futurs médecins (Reding et al.) et les futurs ingénieurs (DePraetere et Docq), et, bien sûr, les enseignants et futurs enseignants.
- La personnalisation des projets, issus des formés eux-mêmes (dans la majorité des projets d'action).
- La métacognition ainsi que l'autoévaluation en plus de l'évaluation, et à la confrontation des deux (ex : Kit'Net, LEARN-NETT)
- La recherche d'effets démultiplicateurs (FORMADIS).
- La promotion de l'induction, partant de cas concrets, de problèmes à résoudre.

Des problèmes subsistent, évidemment. Ainsi, l'évaluation, la formation des encadrants, le soutien de spécialistes de l'informatique, les équipements et leur disponibilité, etc...

Les débats actuels et le sens anthropologique des TICEs à l'école

Métier et Profession

Dans son livre "Le praticien réflexif", Donald Schön (1983, 46) cite la distinction que fait Moore (1970) entre métier et profession : "*Un métier c'est l'antithèse d'une profession parce qu'il est basé sur des activités coutumières et modifié par essai et erreur dans la pratique individuelle ; au contraire, le terme profession comporte l'application de principes généraux à des problèmes particuliers et nos sociétés modernes se caractérisent par l'augmentation régulière de ces principes et par leur abondance*". Avec Glazer (1974), Schön distingue les professions "vedettes" telles que médecin, avocat, ingénieur et celles "de moindre prestige", telles que le service social, l'urbanisme, l'enseignement, etc. Les premières sont "régies par une finalité très claire -la santé, la victoire dans un litige, le profit -bref ce qui sécurise l'humanité, et elles opèrent dans des contextes institutionnels stables [...] par contre, les secondes sont affublées de buts changeants et ambigus et elles agissent dans un contexte de pratique institutionnelle instable".

Est-il justifié de revoir avec une telle frénésie les objectifs de l'éducation, par exemple ? Le monde et les humains changent-ils à ce point et avec cette ampleur ?

Nous pensons que oui, car nous vivons une période importante à ce point de vue. Ainsi, une question fréquemment posée telle que "*La technologie est-elle au service de l'éducation ?*" laisse supposer que l'on sait ce qu'est ou doit être l'éducation d'aujourd'hui, identique à celle d'il y a quelques décennies. Or les éducateurs sont aussi appelés à se pencher sur la définition même de l'objet de l'éducation, notamment parce que la technologie contribue, en partie, à définir l'homme. Une telle affirmation, provocatrice, nécessite une explicitation.

Pensée et instrument

Vygotsky, dans les années 30, par sa théorie "l'instrumentalisme", note "le caractère historique de la pensée verbale" (in Bronckart et Schneuwly, 1985, p.65), et "les instruments psychologiques" (que Claparède appelait "techniques intérieures" et Piaget "opérations mentales"), et il donne des exemples de ces instruments psychologiques : "le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles" (idem. P.39).

Une succession d'événements technologiques et politiques ont eu pour effet d'instrumenter la pensée et de changer la nature humaine.

Le premier de ces événements est l'apparition du **langage**, ce qui, selon Piaget allait permettre la pensée, car, selon lui, il y a intelligence sans le langage ; mais il n'y a pas de pensée sans le langage.

Cette apparition (il y a 10.000 ans ??) a fait des hommes désormais des **Parlants (P)**. Un second événement (il y a 5000 ans ?) est l'apparition de **l'écriture**, qui a transformé potentiellement ces

Parlants en **Scripteurs (S)** ou Scribes et en **Lecteurs (L)**, "potentiellement" parce qu'une minorité seulement des P sont devenus aussi des S et des L, depuis l'Égypte ancienne jusqu'au Moyen - Âge.

Un troisième événement, daté de 1434, l'invention de **l'imprimerie** par Gutenberg, fit des humains déjà Parlants-Lecteurs-Scripteurs (PLS) potentiellement des **Imprimeurs (I)** et des **Diffuseurs (D)**, potentiellement des PLSID car ces deux dernières fonctions furent pratiquées jusqu'il y a peu par une très faible proportion d'humains.

Un quatrième événement fut d'ordre politique et non technologique : l'instauration de **l'instruction gratuite et obligatoire** (1870 en Angleterre, 1896 en France avec la loi Jules Ferry, en 1914 en Belgique, en 1960 en Tunisie) qui donne en principe à **toute la population** en plus de la qualité de Parlants, les qualités de Lecteurs et de Scripteurs, des P-L-S..mais pas encore des "P-L-S-I-D".

Un cinquième événement fut, en 1980 (environ) l'apparition **d'ordinateurs individuels** utilisables en classe ou à domicile (les PC), faisant de la masse des P-L-S de potentiels Imprimeurs, des **P-L-S-I**, mais pas encore des Diffuseurs.

C'est à peine dix ans plus tard (1990) qu'avec **internet** s'offre la possibilité pour tous les P-L-S-I d'être aussi des Diffuseurs : chacun peut avoir son site, visitable, et largement diffuser ses productions. "**Tous des Diffuseurs**" est une potentialité nouvelle et à portée de main pour l'humanité, du moins celle qui vit dans nos contrées.

Des défis éducatifs actuels

On voit que l'éducation par les TICs et l'éducation aux TICs se confondent de plus en plus, les instruments faisant de plus en plus partie de notre culture, de notre pensée individuelle et collective. Le défi pédagogique à relever comporte donc tout autant une conception appropriée des enjeux (les besoins) et des objectifs que des stratégies et des instruments.

Bibliographie

- Albertini, J-M. (1997). Innovations pédagogiques et nouvelles technologies, in Boxus et al., *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, Actes du 15^e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), 27-41
- Barrows, H.S. & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem based learning an approach to medical education*, New York : Springer Publishing.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*, Neuchatel : Delachaux et Niestlé
- Clark, R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 4, 445-459.
- De Sélys, G. et Hirtt, N. (1998), *Tableau noir*, Bruxelles : Editions E.P.O.
- Freinet, C. (1936). *Essai de psychologie sensible*, Neuchatel : Delachaux et Niestlé

- Glazer, N. (1974), *Schools of the Minor Professions*, Minerva.
- Lebrun, M. (2002, 2^e édition). *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles : De Boeck.
- Leclercq D. et Denis B. (1998),
- Leclercq, D. (1997). Trois orbites de réflexion en pédagogie universitaire, in Boxus et al. *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, Actes du 15^e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), 17-26.
- Moore, W. (1970), *The Professions* (New York : Russel Sage Foundation).
- Poumay, M. (2001). L'utilisation de cas concrets en pédagogie. Modèles pour décrire et analyser des cas et leurs usages didactiques. Mémoire de post-graduat, Diplôme d'Etudes Spécialisées en technologie de l'Education et de la Formation (DES-TEF). Université de Liège.
- Schön, D.A. (1994), *The reflexive practitioner. How professionals Think in Action*, Basic Books, Inc. USA, traduit sous le titre *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Vygotsky, L. (1985), *La méthode instrumentale en psychologie, 1930*, traduit dans Bronckart et Schneuwly, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 39-47

GLOSSAIRE

FUNDP

DET (Département Education et Technologie)
Rue de Bruxelles, 61
5000 NAMUR

Unité des Sciences économiques
Département d'Analyse économique
Rue de Bruxelles, 61
5000 NAMUR

Département Sciences, Philosophies, Sociétés
Rue de Bruxelles, 61
5000 NAMUR

CREM (Centre de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques)
Rue Emile Vandervelde, 5
1400 NIVELLES

FUCaM

CPU (Centre de Pédagogie Universitaire)
Chaussée de Binche, 151
7000 MONS

UCL

ANSO (Département Anthropologie-Sociologie)
Place Montesquieu, 1, Bte 1
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

FOPA (Faculté ouverte pour adultes)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Grand'Place, 43
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

FORE (Unité de recherche sur les systèmes et les pratiques de formation)
Place Cardinal Mercier, 10
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

Département GLOR
Faculté de Philosophie et Lettres
Unité EGLA-Collège ERASME
Place Blaise Pascal, 1
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

GRIFED (Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique)
Place du Cardinal Mercier, 10
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

IPM (Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias)
Grand-Rue, 54
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Laboratoire de Didactique de la Physique
Bâtiment Marc de Hemptinne
Chemin du Cyclotron, 2
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Unité de recherche en psychologie de l'éducation et du développement
Place du Cardinal Mercier, 10
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

ULB

Centre de Sociologie de l'Éducation
Institut de Sociologie
Avenue Jeanne 44 – CP 124
1050 BRUXELLES

Centre de Sociologie Générale
Institut de Sociologie
Avenue Jeanne, 44 – CP 124
1050 BRUXELLES

Service des sciences de l'éducation
Avenue F. Roosevelt, 50 CP 186
1050 BRUXELLES

ULg

CRIFA (Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage)
Service de Technologie de l'Education
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Bd du Rectorat, 5 – bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

LabSET (Laboratoire de soutien à l'enseignement télématique)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Bd du Rectorat, 5 – bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

LMG (Laboratoire de Méthodologie des Sciences Géographiques)
Allée du 6 août, 2 - bât. B11
4000 LIEGE/Sart Tilman

Service de Didactique Générale et de Méthodologie de l'Enseignement Secondaire
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Bd du Rectorat, 5 – bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

SME (Service de Méthodologie de l'Enseignement)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Bd du Rectorat, 5 – bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

SPE (Service de Pédagogie Expérimentale)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Bd du Rectorat, 5 – bât. 32
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. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

UMH

UTE (Unité de Technologie de l'Education)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Place du Parc, 18
7000 MONS