

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

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, viennent 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)

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**Discours de Madame Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique**

Ministère de la Communauté française
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Mesdames et Messieurs,

Je suis très heureuse de vous accueillir et d'être avec vous pour ouvrir les travaux de ce premier congrès des chercheurs en éducation.

Ce projet, lié à mes attributions en matière de recherche scientifique, et plus particulièrement en matière de recherche en éducation, a vu le jour peu après mon entrée en fonction.

Il me tient particulièrement à cœur. Pourquoi ?

Parce que je suis convaincue que les recherches en éducation menées en Communauté française méritent largement de parler d'elles et de faire parler d'elles. Le travail de nos chercheurs est foisonnant, riche et diversifié, souvent de très grande qualité, comme en témoigne l'intérêt qu'il rencontre à l'étranger.

Et chez nous ? Car c'est surtout chez nous qu'il doit en rencontrer.

L'Administration a pris des initiatives récentes pour diffuser les résultats des recherches en éducation : si vous ne les connaissez pas encore, vous pourrez découvrir dans le hall d'accueil la publication « Le point sur la recherche en éducation » et la rubrique « Recherche en éducation » du site pédagogique interréseaux « Agers ».

Mais il me semblait qu'il fallait également créer des moments de rencontre, d'échanges et de communication directe permettant aux chercheurs de nos universités de s'exprimer et de débattre.

De s'exprimer et de débattre entre eux. De s'exprimer et de débattre aussi avec les publics auxquels s'adressent leurs travaux : les enseignants et les futurs enseignants.

Entre eux. Ils seront plus de cinquante à dire, au cours de ces deux journées, quelles sont leurs préoccupations, quelles questions ils se posent et comment ils se les posent, à quelles conclusions, souvent provisoires, ils arrivent.

Ils – et elles – sont pédagogues, didacticiens, bien sûr, mais aussi, romanistes, économistes, juristes, sociologues ou psychologues.

C'est plus de cinquante regards croisés qu'ils livreront ainsi sur l'école. De ce croisement, ressortira l'approche plurielle, interdisciplinaire et systémique que l'ensemble des sciences humaines peut nous donner de l'enseignement. En cette matière, comme en toute autre sans doute, l'économiste ou le pédagogue ont à apprendre du juriste ou du sociologue.

Au-delà de leur formation ou de leur spécialité de départ, ce qu'ils ont en commun, c'est souvent une véritable passion pour l'éducation et pour l'enseignement. Ce centre d'intérêt en a fait des chercheurs en éducation, et ils sont de plus en plus nombreux à se sentir et à se dire « chercheurs POUR l'éducation ».

Peu d'occasions leur étaient données jusqu'ici de confronter en un même lieu leurs points de vue, leurs horizons, leurs connaissances.

Mesdames et Messieurs les chercheurs, je tiens à vous remercier très chaleureusement d'avoir répondu avec empressement à mon invitation. Je vous souhaite de passer de bons moments pendant ces deux journées, je suis convaincue que vous apprendrez beaucoup les uns des autres.

Ces moments seront aussi interface entre chercheurs et enseignants. Mieux diffuser les résultats des recherches, c'est aussi les faire sortir des cénacles des spécialistes. Quel serait l'intérêt d'avoir des recherches en éducation novatrices, pertinentes et brillantes si elles restent confinées dans les services universitaires ? Si elles ne se confrontent pas aux questions, aux attentes, aux réalités vécues par les enseignants ? Si en définitive, elles ne parviennent pas à nourrir la pratique des enseignants ?

Dans la revalorisation de la formation des enseignants que je prépare, j'ai voulu que l'on puisse identifier très clairement l'acquisition de la démarche scientifique. L'enseignant doit être capable de créer, d'innover, de tester, d'actualiser ses pratiques.

L'enseignant doit être un chercheur. Il doit entretenir avec le savoir scientifique un rapport critique et autonome. Par son rapport au savoir, il doit pouvoir montrer à l'élève que le savoir n'est pas figé mais en évolution perpétuelle. Que le savoir n'est pas de l'ordre de la croyance, qu'il doit être questionné de manière rigoureuse et lucide.

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

Je ne crois pas être en train de vous asséner des propos incantatoires. Pour preuve, vous êtes plus de 250 enseignants et futurs enseignants dans cette salle... parce qu'elle ne contient que 300 places et que nous avons dû refuser du monde pour la séance d'ouverture.

Tout comme les chercheurs, Mesdames et Messieurs les enseignants et futurs enseignants, vous avez répondu massivement à mon invitation : vous êtes plus de 600 à vous être inscrits à l'ensemble des travaux du congrès. Je vous remercie, vous aussi, pour votre intérêt et je vous souhaite, à vous également, de très bons moments.

Enfin, en tant que responsable politique, il me paraît juste de dire que les recherches en éducation nous aident et éclairent les choix politiques que nous posons. Je crois qu'il n'y aurait jamais eu de « décret missions » si nos universités n'avaient produit autant de travaux sur la pédagogie différenciée, l'évaluation formative, la notion de compétences, par exemple.

Dans mon projet de revalorisation de la formation des enseignants, au-delà de tout ce que m'ont apporté les « gens de terrain », en particulier dans les Départements pédagogiques des Hautes Ecoles, je peux témoigner des éclairages précieux que m'ont apportés les chercheurs. Nous, politiques, nous ne rêvons pas une nuit de faire une réforme, nous la construisons pas à pas avec les acteurs de terrain et avec les chercheurs.

Organiser un tel congrès, c'est aussi un hommage que le politique rend à la recherche. Qui nous sert, et qui nous bouscule parfois aussi.

Voilà toutes les raisons pour lesquelles ce projet de congrès s'est imposé. Il restait à en définir la forme.

J'ai donc lancé un appel à communications auprès des universités. J'ai reçu plus de 120 propositions de communications. Je les ai soumises à un comité scientifique dont vous trouverez la composition dans le programme. Le comité s'est trouvé bien en peine de départager les propositions.

Devant l'impossibilité de les présenter toutes, ce qui nous aurait pris plus de quatre journées pleines, le comité m'a proposé, dans les deux journées fixées, de construire un programme autour d'une série d'ateliers thématiques mais de garder toutes les communications pour les publier sous forme d'Actes. Tous ceux d'entre vous qui se sont acquittés de leurs droits d'inscription recevront ces Actes dès leur parution. Les autres devront faire l'effort d'aller les chercher sur Internet.

Ce congrès est le premier d'une série que j'espère longue. Il aura lieu tous les deux ans, il tournera dans les différentes universités de la Communauté française.

Pour sa première édition, M. Vanherweghem, recteur de l'ULB a bien voulu nous accueillir, et je l'en remercie.

La deuxième édition aura lieu en 2002, et, si tout s'arrange, nous migrerons en Brabant wallon, où l'UCL nous recevra.

Mais entre-temps, dans la foulée du premier congrès, d'autres travaux auront lieu. En effet, je vous annonce la création de la première association des chercheurs belges de langue française : l'ABC-éduc. Le comité scientifique de ce congrès, que je remercie pour sa précieuse collaboration, en sera le premier conseil d'administration. Cette association, déjà dotée de statuts qui seront officiellement signés ce soir, s'est fixée pour mission principale de promouvoir et de valoriser la recherche en éducation en Communauté française et à l'étranger. Je lui souhaite pleine réussite dans son entreprise et je ferai ce qui est en mon pouvoir pour la soutenir.

Je veux également dynamiser la diffusion des rapports de recherches. En 1995, le Centre de Recherches sur l'enseignement des mathématiques, le CREM, dirigé par le Professeur Nicolas Rouche, que beaucoup d'entre vous connaissent, a clôturé une recherche en produisant un ouvrage intitulé « La mathématique de la maternelle jusqu'à 18 ans ». L'administration l'a reproduit et envoyé dans les écoles.

Des spécialistes de l'enseignement des mathématiques italiens ont découvert ce livre lors d'un congrès international auquel participait le Professeur Rouche. Très intéressés, ils ont demandé à en faire une version italienne, en collaboration avec une maison d'édition. Aujourd'hui, on le trouve en librairie, en italien, en Italie. Chez nous, il est épuisé, introuvable.

J'ai donc demandé à l'administration de sortir de ses tiroirs les rapports de recherche susceptibles de retenir l'attention des enseignants et de bénéficier de tirages autres que confidentiels et je lui ai demandé de les soumettre à nos maisons d'édition. Plusieurs d'entre elles se sont montrées fort intéressées et j'attends qu'elles me fassent des propositions concrètes pour que ces travaux figurent à l'avenir en bonne place dans leurs collections.

Ce premier congrès auquel vous assistez, vous l'avez compris, s'inscrit donc dans un ensemble de mesures pour valoriser notre recherche en éducation.

Pour terminer, je remercierai également les membres de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique pour leur aide matérielle à l'organisation du congrès.

Et, à tous et à toutes, je vous souhaite deux fructueuses journées.

Je vais maintenant faire le difficile exercice de vous présenter quelqu'un que certainement vous connaissez déjà. Il s'agit du Professeur Jacques Tardif que j'ai voulu inviter pour la conférence d'ouverture de ce congrès.

Jacques Tardif est professeur à l'université de Sherbrooke au Québec. Connue dans notre pays notamment pour son ouvrage « Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive », il a relevé le périlleux défi d'être lu autant par les chercheurs que par les enseignants. Le Professeur Tardif mène actuellement des recherches sur l'intégration des nouvelles technologies dans les apprentissages et sur le transfert et le développement des compétences.

Aujourd'hui, il va aborder devant vous une préoccupation, qui est le fil rouge de ce congrès : l'influence des recherches en sciences de l'éducation sur la compréhension de l'apprentissage et de l'enseignement.

Nous nous retrouverons à 11 h 30 pour ce qu'on appelle le verre, et en l'occurrence, le sandwich de l'amitié.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LE DECRET DU 24 JUILLET 1997 DEFINISSANT LES
MISSIONS PRIORITAIRES DE L'ENSEIGNEMENT
APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE**

Xavier DELGRANGE et Hugues DUMONT
Centre de droit de la culture - FUSL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'exposé des motifs du décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement débute par ces mots : "ce décret aurait dû être le premier de tous les textes législatifs organisant l'enseignement obligatoire. Définissant les missions de l'Education, il est le texte fondateur de tous les autres. Pour la première fois de notre histoire scolaire, nous tentons de dire à tous ceux que l'école concerne, les élèves, d'abord, les parents, les enseignants mais aussi les milieux culturels, économiques, sociaux ce que nous attendons de l'éducation, quel genre de citoyen nous voulons former" ¹.

Si son intitulé affiche l'ambition du décret, il n'en révèle pas toute la richesse du contenu. Loin de se contenter d'assigner des missions à l'enseignement, le décret établit un mode de participation des membres de la communauté éducative à l'élaboration des normes scolaires (socles de compétences, programmes,...) et au fonctionnement de l'école (conseils de participation, projet éducatif); il bouleverse la structure pédagogique des études; il définit de nouvelles règles en matière d'inscription, d'évaluation, de renvoi et de participation financière des élèves et en organise le contrôle.

Pour analyser en profondeur ce décret, le Centre de droit de la culture des Facultés universitaires Saint-Louis a organisé le 25 septembre 1998 une journée d'études interdisciplinaire et pluraliste. Les actes de ce colloque ont été publiés dans un ouvrage qui réunit les études scientifiques de juristes, de philosophes, de sociologues et de pédagogues provenant de différents horizons idéologiques. Il contient en outre la réaction des différentes composantes de la communauté éducative (pouvoirs organisateurs, syndicats, associations de parents, centres P.M.S., Conseil de l'Education et de la Formation).

Les idées forces qui se dégagent de l'ensemble des interventions peuvent être regroupées selon trois axes, qui marquent autant de ruptures avec la conception de l'enseignement qui a présidé à l'élaboration du Pacte scolaire, en 1958 : il s'agit du mode d'élaboration de la norme scolaire, de l'application du principe d'égalité et du contenu de la liberté d'enseignement.

En 1958, la norme scolaire, en l'occurrence le Pacte scolaire, a résulté d'un compromis entre les acteurs institutionnels de l'époque, à savoir les partis politiques. Afin de concilier les deux conceptions antagonistes de l'enseignement, confessionnel d'un côté, non confessionnel et public de l'autre, l'on a permis le développement de la concurrence entre des réseaux représentant ces deux tendances. Le décret missions s'élabore dans un tout autre contexte, fait de rareté budgétaire en Communauté française à la suite de la communautarisation de l'enseignement en 1988. Les années '90 ont été celles de la rationalisation, avec les tensions sociales qu'elle a suscitées. Cela a provoqué un certain dépassement de la concurrence entre les réseaux et l'émergence de nouveaux acteurs, de terrain, au côté des acteurs institutionnels. Le décret missions s'inscrit dans le prolongement des Assises de l'enseignement, même si, en fin de compte, les acteurs institutionnels sont parvenus à récupérer la maîtrise du processus décisionnel. L'aspect novateur et fondateur du décret missions se concentre ainsi essentiellement dans la définition des missions de l'école, les autres dispositions ayant été élaborées et rédigées de manière plus traditionnelle. L'originalité réapparaît dans la détermination du mode d'élaboration des socles de compétences et compétences terminales, confiée à des instances où sont représentées les différentes composantes de la communauté éducative et que le législateur est invité à ratifier ou amender. Par ailleurs, au sein des établissements scolaires, le décret missions impose la création d'un conseil de participation qui devrait permettre aux différents acteurs de la communauté éducative de participer à l'élaboration de normes internes et à la gestion de l'école.

¹Doc. C.C.F., 1996-1997, n° 152/1, p. 2.

En 1958, la liberté de l'enseignement a suscité une concurrence qui a débouché sur une hiérarchisation des établissements scolaires en terme de niveau d'enseignement, faisant ainsi apparaître un clivage socio-économique au sein de chaque réseau. Un objectif essentiel du décret missions est de renforcer l'égalité des chances des élèves, notamment en forçant la convergence du niveau d'enseignement des différents établissements scolaires. Le décret missions a réussi à transcender le clivage des réseaux en adoptant le point de vue de l'élève plutôt que celui des pouvoirs organisateurs ou des parents. L'ambition du décret est de dépasser la simple égalité de traitement voire même l'égalité des chances pour tendre vers l'égalité des acquis, les établissements de tous les réseaux devant tout mettre en oeuvre pour faire effectivement acquérir par tous les élèves au moins un même ensemble de compétences de base. Le décret missions procède tout d'abord à une uniformisation de la structure pédagogique de l'enseignement, l'enseignement maternel et les huit premières années de l'enseignement obligatoire formant désormais un continuum pédagogique où l'on devrait davantage prendre en compte le rythme propre à chaque élève. Il impose ensuite une certaine standardisation du niveau des études, la délivrance des diplômes et certificats se faisant en fonction de l'acquisition des socles de compétences puis des compétences terminales. Cela implique tout à la fois une certaine similitude des programmes et une homogénéisation des critères d'évaluation. Un contrôle de cette convergence est organisé, non seulement par l'inspection mais aussi par l'institution de conseils de recours qui peuvent réformer les décisions des conseils de classe en comparant les compétences acquises par l'élève et celles assignées par les socles de compétences et les compétences terminales. Toujours dans le souci de rendre plus effective l'égalité entre les élèves, le décret énonce de nouvelles règles, qui diffèrent peu ou prou d'un réseau à l'autre, en matière d'inscription et de renvoi des élèves. Enfin, le décret se soucie encore de l'égalité matérielle des élèves en encadrant la participation financière qui peut être exigée. A cet égard, la question demeure posée de savoir si le décret respecte les traités internationaux qui exigent la gratuité de l'enseignement primaire et l'absence de régression dans la marche vers la gratuité dans l'enseignement secondaire.

En 1958, la liberté de l'enseignement se fondait essentiellement sur la liberté des parents de choisir, au travers de l'école dans laquelle ils allaient inscrire leur enfant, entre un enseignement confessionnel ou non, libre ou officiel, mais aussi entre différents niveaux d'études et méthodes pédagogiques. Le décret missions, en renforçant l'égalité des élèves, atténue nécessairement cette liberté dans la mesure où il impose nombre de règles communes à l'ensemble des établissements scolaires. Certains s'inquiètent d'une entreprise d'uniformisation dont pâtirait l'oeuvre d'enseignement qui requiert la liberté tandis que d'autres regrettent au contraire un trop grand respect de la liberté des enseignants et des établissements, notamment dans l'absence de l'instauration d'un contrôle externe des acquis des élèves, garant d'une véritable égalité. Un tel débat gagne le terrain juridique, où la question de la constitutionnalité du décret est posée. Pour la Cour d'arbitrage, d'une part, les objectifs assignés à l'enseignement doivent constituer des minima et non des maxima ; d'autre part, la législation scolaire ne peut être à ce point vaste et détaillée qu'elle ne laisserait plus aux écoles la liberté de réaliser des objectifs pédagogiques propres. Les juristes n'ont pu s'accorder sur le respect par le décret missions de cette double exigence. Par ailleurs, en consacrant le rôle prépondérant des organes de représentation et de coordination des différents réseaux, le décret missions réduit d'autant l'autonomie des pouvoirs organisateurs au sein de ces réseaux.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ANALYSE DES FACTEURS DETERMINANT
L'ATTRIBUTION DES MOYENS DESTINES A LA
POLITIQUE DE DISCRIMINATION POSITIVE EN
COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE**

Marc DEMEUSE

SPE (Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Résumé de la communication

Le système éducatif de la Communauté française de Belgique a connu différentes étapes dans son évolution vers plus de justice dans l'attribution des moyens humains et financiers. Un décret récent¹ définit un mode d'attribution des moyens destinés à une politique de discrimination positive qui entrera concrètement en vigueur lors de la rentrée scolaire 2000-2001. Ce décret prévoit, de manière explicite, l'implication d'équipes universitaires dans l'établissement des critères objectifs d'attribution des moyens supplémentaires. La mission de la première équipe interuniversitaire² consistait à présenter un système d'indicateurs qui permettrait à la Commission des Discriminations positives de faire des propositions au Gouvernement.

Le mécanisme décrit par le Décret consiste à identifier des établissements et des implantations dont les élèves constituent des populations qu'il faut aider davantage que d'autres pour avoir des chances raisonnables d'atteindre les mêmes objectifs pour tous. C'est sur ces mécanismes d'identification, majoritairement extra-scolaires (le Décret ne retient que deux facteurs scolaires: le retard externe³ et le taux d'élèves inscrits dans l'enseignement professionnel, et encore à titre de facteurs aggravants), que porte l'étude. Ce problème d'identification est compliqué par la nécessité de mettre en œuvre un système portant sur plus de 825.000 élèves, c'est-à-dire l'ensemble des jeunes scolarisés en Communauté française de Belgique, depuis le début de l'enseignement maternel jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Le système belge francophone, à l'issue de son expérience des ZEP⁴, dans sa recherche de critères objectifs, s'inspire de différents modèles et expériences étrangères pour construire son propre indicateur et propose, depuis le Décret de 1998, un système basé sur les élèves scolarisés dans chaque école et dans chaque implantation plutôt qu'un système de zones défavorisées dans lesquelles se situeraient des établissements à aider.

Les caractéristiques socio-économiques des élèves sont mesurées indirectement, par le biais des caractéristiques socio-économiques des quartiers qu'ils habitent (revenus moyen et médian, niveau moyen d'études atteint, taux de ménages monoparentaux, répartition des résidences selon une taxonomie des niveaux de confort...) car l'accès direct aux données socio-économiques liées aux élèves est impossible, tant par l'opposition que sa mise en œuvre rencontre que par les problèmes techniques à résoudre et les coûts qu'elle impliquerait.

¹ PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, Décret du 30 juin 1998 *visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*

² Cette équipe était composée de Marc DEMEUSE (coordinateur), Christian MONSEUR (Service de Pédagogie théorique et expérimentale, actuellement en mission à l'Australian Council for Educational Research), Alain COLLARD, Pierre MARISSAL, Gilles VAN HAMME (Institut de Gestion de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire, Université libre de Bruxelles) et Bernard DELVAUX (Centre de Recherche interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation sociale, Université catholique de Louvain). Son travail s'est déroulé d'octobre 1998 à mai 1999.

³ Le retard externe est défini comme le retard accumulé par les élèves d'un établissement scolaire en dehors de celui-ci, lors des années antérieures. Cette distinction vise à ne pas renforcer, en les finançant indirectement, des pratiques de redoublement que le système tente par ailleurs de limiter au maximum.

⁴ C'est Françoise DUPUIS, Présidente de la Commission des Zones d'Education prioritaire et Membre du Parlement de la Communauté française de Belgique qui est à l'origine du premier projet de décret relatif aux discriminations positives (DUPUIS, 1996, 1998).

Le problème posé à l'équipe interuniversitaire revient en fait à identifier un certain nombre de caractéristiques de chacun des quartiers qui composent le territoire national (environ 19.000 secteurs statistiques) et à rapporter celles-ci aux écoles et implantations, une fois la population scolaire de chacune d'elles correctement établie. Cette méthode, déjà mise en œuvre de manière opérationnelle dans d'autres contextes avec les mêmes perspectives (ROSS, 1983) ou de manière expérimentale (DEMEUSE, 1995, 1996a, 1996b), connaît, avec ce décret, sa première application à l'échelle de tout le système éducatif belge francophone, rendue possible grâce à la "carte élève".

L'équipe interuniversitaire s'est attachée à étudier les aspects concrets de la transposition du Décret en termes opérationnels et à proposer une première solution qui se conforme aux prescrits du Législateur, tout en se basant sur les connaissances scientifiques actuelles dans ce domaine. La sélection des variables du modèle proposé tient à la fois compte des contraintes imposées par le décret, de la disponibilité des données et de la réponse à la question fondamentale : ces variables indiquent-elles a priori des conditions de scolarité difficiles du point de vue matériel, de la possibilité de soutien familial, de l'existence ou non d'un environnement socio-économique qui donne un sens à la réussite scolaire ?

Cette analyse a été menée sur douze variables (tableau 1) à travers l'ensemble des quartiers du territoire de la Communauté française pour lesquels toutes les données nécessaires étaient disponibles.

Tableau 1 - Les 12 variables retenues pour constituer l'indicateur synthétique de niveau socio-économique par quartier.

1. Revenus moyens par habitant (1995).
2. Revenu médian par ménage (1995).
3. Part des personnes ayant terminé leurs études et qui disposent d'au moins d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (1991).
4. Part des ménages avec enfant dont un des membres dispose au moins d'un diplôme de l'enseignement secondaire (1991)
5. Taux de chômage⁵ en 1997.
6. Taux d'activité des femmes de 18 à 60 ans ayant terminé leurs études.
7. Part des professions de bas standing (1991).
8. Part des professions de haut standing (1991).
9. Part des logements disposant d'un téléphone (1991)
10. Part des logements disposant du grand confort⁶ (1991).
11. Nombre de pièces pour 100 habitants (1991).
12. Le taux de monoparentalité⁷.

La solution actuelle, par rapport au système des ZEP, permet de prendre en compte non pas la zone d'implantation des établissements, mais les caractéristiques de leur population. Elle ne recourt pas au système des quotas d'inscription (SMEESTERS, 1998) que, par exemple, la Communauté flamande utilise pour limiter les effets ghettos. N'appliquant pas cette "solution", elle ne garantit naturellement pas d'échapper à cet effet pervers et constitue, pour certain, une forme de progressisme mou (FRANCO, 1996). La généralisation d'un financement lié au besoins, comme le décrivent ROSS et LEVACIC (1999), au-delà des populations les plus fragiles, constitue peut-être une solution à cette critique, en évitant un marquage propre aux ZEP. Une telle solution n'est pas contradictoire avec la mise en œuvre d'un quasi marché, lié à la totale liberté de choix du chef de famille, dans le système scolaire belge. L'adaptation régulière des moyens à la population, couplée au contrôle réel des performances des établissements (ce qui ne se fait actuellement pas), pourrait permettre d'éviter un grand nombre de travers induits par une différence d'allocation selon les difficultés supposées des élèves et de s'assurer que chacun a réellement des chances égales d'émancipation sociale.

⁵ Ensemble des demandeurs d'emploi (y compris non rémunérés) / Ensemble des personnes présentes sur le marché du travail (= celles occupant un emploi + demandeurs d'emploi).

⁶ Logements disposant d'une cuisine d'au moins 4 m², d'un téléphone, de l'eau courante, d'une salle de bain, du chauffage central et d'une voiture.

⁷ Part des ménages avec enfant(s) de 0 à 20 ans ne comportant qu'un seul adulte.

Bibliographie

- DEMEUSE M. (1995). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances "objectives" des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française. *Eduquer et Former*, 2, 15-27.
- DEMEUSE M. (1996a). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances "objectives" des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental. In D. BAIN, Fonctionnement de l'évaluation dans la formation - Evaluation du fonctionnement de la Formation. *Actes du colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education ADMEE - Europe (Genève, 1994)*.
- DEMEUSE M. (1996b). *Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances "objectives" des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française, Rapport final. 3^e phase*. Liège: Service de Pédagogie expérimentale de l' Université de Liège et Bruxelles: Ministère de la Communauté française, Organisation générale des Etudes.
- DEMEUSE M., MONSEUR C., COLLARD A., MARISSAL P., VAN HAMME G., DELVAUX B. (1999). *La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive. Etude interuniversitaire commandité par le Ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre du Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*. Rapport non publié.
- DUPUIS F. (1996). *Proposition de décret relatif à la détermination et à la mise en oeuvre d'une politique de discriminations positives dans l'enseignement*. Bruxelles: Conseil de la Communauté française de Belgique. 11 janvier 1996 (session 1995-1996, 45 (1995-1996), n° 1).
- DUPUIS F. (1998). La discrimination positive, un choix nécessaire. Quelques réflexions au sujet d'un décret controversé. *Reflexions* (Revue de l'Institut Emile Vandervelde, Bruxelles). Septembre 1998, 27, 39-43.
- FRANCQ, B. (1996). *La discrimination positive, forme d'un progressisme mou*. Bruxelles: Editions Anavlys. Cahiers caustiques.
- ROSS K.N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Needs*. Hawthorn (Australia): ACER Research Monograph n°20.
- ROSS K.N., LEVACIC R. (1999). *Needs-Based Resources Allocation in Education via Formula Funding of Schools*. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- SMEESTERS, B. (1998). Discriminations positives: solution ou poison ? *Agenda interculturel*. 163. 4-11.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**GOUVERNANCE DES UNIVERSITES :
QUELS CHANGEMENTS ?**

F. THYS-CLEMENT

Centre de l'Economie et de l'Education - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Il y a déjà plus de trente ans que la Carnegie Commission reconnaissait que « The governance of higher education in the United States is currently more subject to challenge than it has been in most earlier historical periods » ([1973] p.1). Cette problématique est plus que jamais présente au sein de l'Association des Universités Européennes (CRE – XI^e Assemblée générale « Le rôle public des universités », [1998] / « Cinq pistes pour améliorer le financement des universités », [1997]) qui inscrit à son agenda l'impérieuse nécessité pour les Universités de développer leurs efforts afin d'adapter leurs stratégies aux besoins nouveaux d'un monde qui connaît des mutations accélérées et complexes.

L'économiste considère de deux façons opposées l'enseignement supérieur : ou bien les universités sont fondamentalement des organismes mis en place par la collectivité pour son propre bien (comme le bien collectif, les pouvoirs publics doivent, dès lors, prendre en charge le financement universitaire) ; ou au contraire, les universités sont des entreprises qui rendent des services commerciaux aux individus qui en retirent profit et qui, par conséquent, doivent en assumer le prix.

De fait, l'on a assisté à une évolution majeure de baisse relative du financement public des universités, qui sont dès lors confrontées à la recherche de moyens complémentaires, soit auprès d'autres sources publiques de financement (internationales ou régionales) mais aussi privées (entreprises et ménages) dans un contexte de concurrence accrue (CRE ([1997])).

Ces évolutions déstabilisent l'organisation des universités désormais, à la fois, nettement plus redevables de comptes qu'auparavant auprès des autorités publiques tout en étant soumises aux contraintes du marché pour l'accueil des étudiants, le développement de projets de recherche développement, et la gestion des activités de services à la société.

La compréhension de ces transformations relève d'un paradigme nouveau que l'on peut qualifier de « capitalisme académique » (Slaughter Sh. and L.L. Leslie [1997]). Ce concept éclaire les changements en cours dans la structure de gouvernance des universités confrontées à la recherche de fonds extérieurs pour assurer non des apports financiers périphériques mais bien leur financement central. Ce financement complémentaire est soumis à une concurrence de marché (tant vis à vis des autres institutions universitaires que des firmes privées) qui suppose et impose des modifications dans les comportements d'organisation du fonctionnement de la recherche scientifique mais aussi du recrutement et de l'encadrement des étudiants, transformations pour lesquelles les universités sont mal préparées (OCDE [1999]).

Cette évolution indique qu'en plus des modifications externes profondes des attentes qu'expriment les partenaires des universités vis à vis des rôles qu'elles devraient remplir, celles-ci sont aussi confrontées à des changements de nature organisationnelles dans leur fonctionnement interne (Braun et Merrien, [1999]). Mais la perspective de la rationalité d'agent principal décrivant la délégation de tâches spécifiques du principal (le consommateur) vers l'argent (l'université) est peu praticable comme le montre Merrien et al [1998].

Cependant la notion de missions à remplir et d'objectifs à rencontrer, bien que définie de manière large et évolutive, devrait rencontrer des évaluations qui quittent le domaine de la discussion avec les pairs et obligent à la discussion plus large. Ainsi, la question des indicateurs de performance doit être abordée de front et ne peut être laissée à seule discrétion de quelques chercheurs isolés voire de journalistes.

Les conclusions d'un Séminaire OCDE (voir B. Bayenet et al [2000]) indiquent que trois types d'indicateurs pourraient servir d'outils de pilotage : ainsi notamment ceux qui serviraient aux objectifs stratégiques de l'Université et qui exprimeraient les processus du nouveau paradigme.

Dans ce cadre, la mise en place d'un capitalisme académique modifie le poids relatif des disciplines au sein des universités, car certaines d'entre elles ont naturellement plus accès aux fonds publics de financement de la recherche : biotechnologie, sciences nucléaires, ... et même les disciplines

économiques. Comment arbitrer un partage équitable avec les disciplines telles que la sociologie ou la philosophie romane ?

Ces évolutions diminuent le poids relatif des principes de gouvernance par la collégialité en augmentant les nécessités du management et renforcent le cloisonnement entre disciplines et les titulaires de celles-ci suivant le principe que ceux qui ont des ressources ont aussi le pouvoir de décision. Les implications de ces évolutions sont importantes pour la gouvernance académique car ces services décentralisés se gèrent eux-mêmes (à l'instar de petites entreprises) et ne se sentent guère impliqués par l'université au sens large du terme. La structure de gouvernance peut s'en trouver modifiée dans le sens de l'affaiblissement des niveaux intermédiaires de décisions (départements, Facultés) les services mieux financés travaillant plus directement avec le sommet de l'université. Ces évolutions pourraient être renforcées par l'implication du financement par les entreprises, rarement concernées par l'ensemble des fonctions de l'université et qui de plus ont tendance à ne connaître que le « patron » d'une activité de recherche bien déterminée et non les responsables de l'institution universitaire.

Références

BAYENET, B., FEOLA, C. and TAVERNIER, M. , (1999), Rapport de synthèse du Séminaire international de Gestion (une activité conjointe de la CRE et de l'IMHE/OCDE) « La gestion stratégique des Universités – Politique d'évaluation et évaluation des politiques », ULB, 3-8 septembre, Bruxelles, à paraître.

BRAUN, D. and MERRIEN, F.-X., Editors, (1999), « Towards A New Model of Governance for Universities – A Comparative View », *Higher Education Policies*.

Carnegie Commission on Higher Education, (1973), *Governance of Higher Education – Six Priority Problems*, Mc Graw-Hill Book Co.

CRE (Association of European Universities), (1997), « Five Ways to Improve University Funding », *CRE DOC*, n° 2, February, Geneva.

CRE, (1998), *The Dialogue of Universities with their Stakeholders : Comparisons between Different Regions of Europe*, 11th General Assembly, Berlin.

MERRIEN, F.X., BUTTET, A.-Ch. et ANSELMO, FI., (1998), *La nouvelle gestion publique de l'enseignement supérieur*, mandat du Conseil Suisse de la Sciences avec les soutien du Service des Affaires Universitaires Canton de Vaud, UNIL / ISSP.

O.C.D.E., (1999), *Benchmarking industry science relationships and research based spin offs*, Paris.

SLAUGHTER, Sh. and LESLIE L. L., (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, *The J. Hopkins University Press*, Baltimore and London.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES SYSTEMES SCOLAIRES SONT-ILS EGALEMENT
INEQUITABLES ?**

**Marie-Denise ZACHARY, Vincent DUPRIEZ et Vincent VANDENBERGHE
GIRSEF**

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

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Les structures et l'organisation d'un système scolaire ont-elles des répercussions sur l'équité pédagogique de ce système, c'est-à-dire sur l'intensité du lien entre l'origine socio-culturelle des élèves et leurs performances scolaires ? Nous posons dans cette contribution l'hypothèse que plus un système éducatif recourt à un tronc commun long, plus il est équitable, et nous tentons de la vérifier à partir des résultats obtenus par différents pays européens aux enquêtes internationales.

L'organisation des systèmes éducatifs en Europe

Le choix, au début de l'enseignement secondaire, entre le maintien de formations clairement différenciées en fonction des objectifs poursuivis ou le regroupement des élèves au sein d'un long cursus commun fut typiquement la problématique posée à la majorité des pays industrialisés dans les décennies qui ont suivi la fin de la seconde guerre mondiale. Deux types de logiques ont présidé à la définition des structures scolaires dans les pays européens confrontés à la massification de l'enseignement secondaire : l'enseignement intégré réunissant trois types d'orientations et leurs trois finalités (préparation académique, préparation technique et formation professionnelle) dans une seule institution et avec un même curriculum pour un même groupe d'âge, ou l'enseignement différencié séparant ces trois finalités en trois écoles distinctes, avec des objectifs et des curriculums différents. Les pays nordiques (Suède, Danemark, Norvège, Finlande) se sont inscrits dans la perspective de l'enseignement intégré, mettant sur pied une école unique caractérisée par trois spécificités : pas de distinction entre enseignement primaire et secondaire inférieur, redoublement exceptionnel et place des options très faible. Ces différentes caractéristiques contribuent ainsi à créer des établissements et des classes dont la population est hétérogène, vu le refus d'une répartition des élèves entre filières différentes, entre options fortes ou faibles, ou encore sous une forme atténuée, en faisant redoubler massivement les élèves les plus faibles.

A l'autre extrême, le système scolaire germanique (Allemagne, Luxembourg, Suisse alémanique et Autriche) s'inscrit dans la perspective d'un enseignement différencié, caractérisé par une brève scolarité primaire et un choix précoce entre une école préparant à une formation professionnelle, scientifique ou permettant l'accès à l'enseignement supérieur. Entre ces deux extrêmes, il est plus difficile de situer les autres modes d'organisation des systèmes scolaires. Dans une logique proche de l'enseignement intégré, on peut classer les différents pays qui ont opté pour un tronc commun au début de l'enseignement secondaire (France, Italie, Espagne, Portugal et Grèce), en ayant cependant recours aux options et au redoublement comme mode de gestion des élèves en difficulté d'apprentissage. Dans une certaine mesure, la « Comprehensive school » britannique, créée en 1964, poursuit le même objectif de regrouper tous les élèves dans le même institut, avec des itinéraires de formation fort similaires. Cependant, celle-ci cohabite avec des écoles plus élitistes, ce qui n'y encourage guère l'égalité de traitement. Il s'agit d'une organisation scolaire bigarrée, qui ne peut être entièrement assimilée à la logique de tronc commun.

Dans une perspective de différenciation de la formation, mais moins prononcée que dans le modèle allemand, il faut situer le cas des Pays-Bas, généralement qualifié de premier cycle à filières. Celles-ci coexistent au sein d'un même établissement et des passerelles sont prévues afin de permettre des bifurcations entre les filières de formation. Historiquement, l'organisation du système scolaire belge est fort proche de celui des Pays-Bas et jusqu'au début des années 90, une différenciation des élèves s'opérait de manière très nette dès le premier degré de l'enseignement secondaire, d'une part par la voie de la formation professionnelle où se retrouvaient approximativement 25 % des élèves d'une classe d'âge et d'autre part par un subtil jeu de choix parmi les très nombreuses options proposées dans la formation générale. Depuis 1988, le système scolaire a été communautarisé et suit donc des logiques différentes selon les choix politiques opérés en Belgique flamande, francophone ou germanophone. Pour la Belgique francophone, les réformes initiées depuis lors tendent à se rapprocher de la logique du tronc commun, suite à une forte diminution de la population orientée vers l'enseignement professionnel dans les deux premières années du secondaire et à l'interdiction de redoublement entre la première et la deuxième année du secondaire.

Les structures scolaires produisent-elles un effet ?

Blondin et Monseur¹, sur base de l'enquête de l'IEA relative aux performances des élèves en compréhension à la lecture (réalisée au début des années '90), ont montré qu'il existait une forte disparité entre pays quant au recours qu'ils font à l'*ability grouping*, c'est-à-dire au regroupement des élèves en fonction de leurs compétences. Sur base des résultats globaux, ces auteurs estiment, par une analyse de la variance, la part de la variance des scores qui est associée à l'appartenance à la classe. Pour les pays européens, deux groupes se distinguent : ceux pour lesquels l'appartenance apparaît comme davantage déterminante (Pays-Bas, Allemagne, Suisse) et qui correspondent aussi à des pays à différenciation précoce de la formation ; et ceux pour lesquels l'appartenance à la classe intervient de façon moindre dans les résultats (Suède, Danemark, Norvège, Finlande) et qui ont choisi un système à tronc commun long. Les différences apparues dans le degré d'hétérogénéité des classes ne permettent cependant pas de conclure que les pays à tronc commun sont plus équitables.

Une manière de répondre à cette question est d'étudier le lien entre origine socio-économique des élèves et scores obtenus. C'est ce que nous avons tenté en partant de l'enquête TIMSS réalisée en 1995 et qui porte sur les connaissances en mathématiques et en sciences. A partir des données disponibles dans TIMSS, nous avons élaboré un indice composite d'origine socio-économique comprenant notamment le niveau d'éducation des parents et des variables liées davantage au capital culturel des familles. Les résultats des élèves ont été estimés par régression linéaire en fonction de cet indice socio-économique standardisé. Les pays retenus pour l'analyse sont la Norvège, la Suède, l'Allemagne, la Suisse, la France, la Communauté française et la Communauté flamande de Belgique. Sur base des résultats de cette analyse, nous mettons en évidence un lien entre le maintien d'une structure indifférenciée longue et une plus grande équité pédagogique du système face à des élèves de diverses origines sociales. Ces premiers résultats prometteurs nous encouragent à investiguer dans cette voie, en tentant d'affiner l'indice de statut socio-économique auquel nous avons recours et en réalisant des analyses similaires sur d'autres bases de données, telles que PISA qui sera bientôt disponible.

¹ Blondin C. ET Monseur C. (1998), Une approche des modalités de regroupement des élèves au travers des études de l'IEA, *Education comparée*, vol. 52.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES FORMES DE COORDINATION DANS LE SYSTEME
D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE
DE Belgique : UN MONTAGE COMPOSITE**

V. DUPRIEZ, C. MAROY

GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Au cours des trois dernières décennies, les attentes vis-à-vis de l'école se sont largement multipliées et s'expriment dans un cadre critique où la légitimité de l'école et de ses acteurs est suffisamment mise en cause pour entraîner des interrogations sur la définition même du projet scolaire et sur les objectifs qu'il doit poursuivre. Par quoi, dès lors, le relatif consensus social autour de la mission de l'école a-t-il été remplacé pour orienter conduites et interactions en son sein? Quels sont les mécanismes, explicites ou sous-jacents, qui permettent à l'action éducative de se construire avec un minimum de stabilité et de coordination entre acteurs ? Comment, par ailleurs, comprendre et articuler les récentes manifestations des politiques scolaires, apparaissant quasi-simultanément dans plusieurs pays industrialisés, telles que les définitions de compétences à développer chez les élèves, les projets d'établissements ou la valorisation de la concertation entre enseignants ?

C'est à ces interrogations que nous tentons de répondre en développant une double approche de la régulation dans le champ scolaire, régulation entendue au sens large comme le processus de production des règles et d'orientation des conduites des acteurs. Notre réflexion est menée à deux niveaux et en deux temps. Il s'agit tout d'abord - moment structurel - de penser l'articulation des formes de coordination qui contribuent à un moment donné à maintenir une relative cohérence dans la structure et le fonctionnement de ce qu'il est convenu d'appeler le « système scolaire » en tentant de dépasser l'analyse relativement classique qui oppose deux modes de gouvernance du système, l'Etat et le marché, respectivement associés à des logiques de contrôle ou de liberté. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une typologie des formes de coordination de l'action (Hollingsworth & Boyer, 1997). Ce modèle appliqué au cas de la Belgique francophone permet de comprendre la nature particulièrement complexe de la régulation structurelle à l'œuvre dans une institution scolaire dont l'histoire explique le caractère relativement composite. Le second moment complémentaire de l'analyse, esquissé à partir des travaux de Reynaud (1988,1993) et de Friedberg (1993) en sociologie des organisations, renvoie à la prise en compte des « jeux d'acteurs » dans leur capacité à produire des règles de référence. Il s'agit de saisir la régulation au sens actif, comme production des règles ou cadres de référence ou comme appropriation située et contingente de ces règles.

Cette approche a été mise en œuvre dans son volet structurel, en analysant les formes de coordination prégnantes en Belgique francophone où, malgré un discours politique qui magnifie le local et valorise l'autonomie des établissements scolaires, nous ne pouvons que constater une relative perte d'influence des établissements au profit d'instances plus centralisées parmi lesquelles il faut considérer outre l'Etat régulateur, les associations de pouvoirs organisateurs. Ce renforcement va de pair avec l'apparition de règles substantielles communes à tous les établissements relatives essentiellement aux programmes d'enseignement et aux statuts des enseignants. Par ailleurs, des règles de procédure communes tendent à faire converger le mode de fonctionnement des établissements, règles communes qui ont fait l'objet d'un consensus entre les autorités des différents « réseaux d'enseignement » et l'Etat régulateur. Ces règles tendent sinon à limiter les marges d'autonomie des acteurs locaux du système (pouvoirs organisateurs, directions, enseignants), du moins à affecter les jeux et les stratégies de ces acteurs dans la mesure où des obligations de concertation sont instaurées soit entre établissements scolaires soit au sein de ces derniers.

La régulation du système scolaire s'apparente ainsi à un montage composite où se juxtaposent diverses formes de coordination parmi lesquelles aucune ne semble suffisamment puissante pour orienter significativement et durablement l' « action scolaire ». On assiste dès lors à des combinaisons subtiles où s'entrecroisent les effets de la régulation publique, les propositions et pressions des associations de pouvoirs organisateurs, eux-mêmes issus de communautés sociologiques, le poids réel de chacune des organisations décentralisées et les rapports de concurrence. Pour « lier » ces différentes formes et les acteurs qui les accompagnent, des réseaux s'établissent et les pouvoirs publics en appellent à la concertation qui apparaît comme une incantation à de nouveaux types de rapports sociaux.

Ce « montage composite » ne correspond donc pas à un « système » cohérent, cher à une perspective rationnelle ou systémique des organisations. Les politiques successives et l'histoire des rapports sociaux dans l'enseignement ont composé et fait évoluer ces formes de coordination, conduisant à faire jouer de concert la coordination par le marché et les établissements scolaires d'une part, les « réseaux » et l'Etat d'autre part. L'analyse des formes de coordination favorisées par le décret « missions », moment important dans l'histoire scolaire récente, conduit aussi à constater le renforcement de l'Etat et des associations de « pouvoirs organisateurs ». Il en résulte le renforcement au moins potentiel de la cohérence et de la centralisation du système.

Cette cohérence se jouera cependant essentiellement sur un plan local et les projets partiellement homogénéisateurs des autorités resteront lettre morte, si les acteurs des établissements scolaires parviennent à jouer de leur marge de manœuvre locale pour en neutraliser ou en détourner les prescriptions. Les établissements scolaires comme ensembles organisés restent en effet des lieux de production de règles essentiels dans l'ensemble, dans la mesure où nombre d'aspects que l'Etat s'efforce de réguler par diverses normes substantielles ou procédurales (au niveau de l'offre scolaire des établissements, de la construction d'un curriculum commun orienté vers des « socles de compétences », des comportements des professeurs, etc.) restent en définitive tributaires de la manière dont les acteurs vont jouer plus localement dans deux autres formes de coordination : les réseaux (au sens de Hollingsworth et Boyer) et les partenariats qui les constituent d'une part, la logique interne de chaque organisation scolaire locale d'autre part.

L'agenda politique met de plus en plus l'accent sur les questions de pilotage, d'administration des systèmes et organisations scolaires. De plus en plus, une interrogation de nature gestionnaire et économique tend à les ausculter quant à leur rationalité et à leur efficacité. Le risque de telles interrogations est d'ignorer à quel point les systèmes d'enseignement sont certes « organisés » mais selon des logiques inscrites dans l'histoire et les rapports sociaux. Notre cadre d'analyse vise à poser les questions de la régulation et de la coordination au sein des systèmes d'enseignement en évitant d'adopter un point de vue purement fonctionnaliste ou institutionnel. Il s'agit de développer une approche de la régulation qui fasse droit à l'historicité et aux processus de transaction, de conflit dans la construction des règles, mais qui fasse aussi place aux acteurs et à leurs inscriptions sociales et historiques. Le système scolaire – en Belgique particulièrement – se laisse difficilement réduire à une approche a-historique et a-sociologique.

Bibliographie

- Beckers J. (1998), *Comprendre l'enseignement secondaire. Evolution, organisation, analyse*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Crozier M. et Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, collection Points.
- Derouet J. L. (1992), *Ecole et Justice*, Paris, Métailié.
- Dupriez V. et Maroy C. (1998), "Liberté d'enseignement, sens et concurrence", *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, 152-164.
- Dupriez V. et Maroy C. (1999), « Politiques scolaires et coordination de l'action », *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, N°4.
- Dupriez V. et Zachary, M.D. (1998), « Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement », *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1611-1612.
- Francfort I., Osty F., Sainsaulieu R. et Uhalde M. (1995), *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Friedberg E. (1993), *Le pouvoir et la règle*, Paris, Le Seuil.
- Hollingsworth J.R. et Boyer R. (Ed) (1997), *Contemporary capitalism. The embeddedness of institutions*, Cambridge University Press.
- Maroy C. et Dupriez V. (2000), La régulation dans les système scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, *Revue française de Pédagogie*, N°130, 73-89.
- Maroy C., Remy J. et Van Campendhoudt L. (1996), "La foi et le métier", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol 100, 91- 124.
- Reynaud J-D. (1988), "Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 5-18.
- Van Haecht A. (1998), « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques », *Education et Sociétés*, 1, 21-46.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**AMBIGUÏTES ET PARADOXES D'UNE STRATEGIE DE
"CONVERSION IDENTITAIRE" DES ENSEIGNANTS**

Branka CATTONAR et Christian MAROY*

GIRSEF

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

UCL

Ministère de la Communauté française

Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,

Ministre de l'Enseignement supérieur

et de la Recherche scientifique

Divers acteurs non-enseignants intervenant dans le champ éducatif tiennent actuellement des discours enjoignant les enseignants à transformer leurs pratiques, et au-delà, leur identité professionnelle. Après avoir exposé brièvement le "modèle de professionnalité enseignante"¹ qu'ils souhaitent promouvoir, nous interrogerons la signification sociale de ces discours dans le contexte éducatif actuel, au regard notamment d'une évolution des modes de régulation et de coordination du système scolaire². Notre propos s'appuie d'une part sur une analyse de contenu de discours portés par plusieurs "intervenants scolaires" en Communauté française (experts, pouvoirs organisateurs, intervenants pédagogiques, mouvements pédagogiques, syndicats et associations de parents); et d'autre part sur les résultats d'une recherche portant sur l'évolution des modes de régulation du système éducatif³.

Consensus autour du modèle du « praticien réflexif »

Au-delà de divergences mineures, l'analyse des discours des différents intervenants scolaires révèle d'abord un large consensus sur la nécessité de transformer le métier enseignant face aux évolutions récentes du système éducatif et de la société, et ce principalement via la formation perçue par tous comme un enjeu prioritaire. Les intervenants partagent ensuite une vision voisine de ce que devrait idéalement être, faire et savoir l'enseignant aujourd'hui. L'enseignant doit développer une professionnalité proche du modèle du "praticien réflexif" (Paquay, 1994), qui tend à se substituer aux modèles plus anciens du "maître instruit" ou du "technicien" de l'apprentissage. Tous considèrent ainsi que face à un contexte éducatif et social complexe et changeant (public scolaire plus hétérogène, finalités éducatives plurielles), l'enseignant doit devenir un *praticien réflexif*: un acteur "autonome" capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Face à un public plus difficile et au problème de l'échec scolaire, l'enseignant est également appelé à devenir un *spécialiste de l'apprentissage*, menant une pédagogie différenciée et constructiviste faisant de l'élève l'acteur de son apprentissage. Enfin, face aux nouvelles "missions" de l'école et à la complexification de son rôle, l'enseignant est enjoint à travailler en équipe et à développer des pratiques institutionnelles en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement.

Une stratégie de changement problématique

Ce discours porteur d'une volonté de changement du métier enseignant doit être rapproché des réformes d'enseignement en CFB visant à rendre le système plus homogène (notamment en ce qui concerne le curriculum ou les pratiques d'évaluation). Une telle rhétorique participe en effet d'une stratégie de changement de l'institution scolaire qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants. Certes, les changements de professionnalité sont invoqués pour faire face aux défis d'un travail enseignant devenu plus complexe. Cependant, ces défis prennent sens non seulement au regard des nouvelles missions de l'enseignement fraîchement explicitées (Décret Missions) mais surtout par rapport aux logiques à l'œuvre dans les politiques scolaires effectives. La stratégie de changement du métier semble une mesure d'accompagnement des réformes en cours qui vise à les rendre effectives et conformes aux buts visés, s'agissant par exemple de la promotion de la concertation entre les enseignants. Cette stratégie a deux caractéristiques importantes: d'une part, il ne s'agit pas simplement d'un changement « technique » de quelques compétences mais bien d'un changement plus profond qui devrait engager l'identité professionnelle ou l'habitus de l'enseignant; d'autre part, le changement collectif –

B. Cattonar est sociologue et chercheuse au Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d' Education et de Formation (GIRSEF) de l'Université de Louvain-la-Neuve; C. Maroy est sociologue, chercheur qualifié du FNRS et directeur du GIRSEF/UCL. Ce travail a bénéficié de la convention ARC97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.

¹ Entendu comme l'ensemble des pratiques, d'attitudes et de compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession.

² Pour un développement plus complet, voir Cattonar B., Maroy C. (à paraître). Voir aussi Cattonar B., Mangez, E. (2000). Ce travail s'inscrit dans une recherche plus globale sur "le travail enseignant" (le "profil sociologique" du corps enseignant, les pratiques enseignantes, les conditions de travail et d'emploi, l'(in)satisfaction professionnelle, les identités professionnelles).

³ Voir Dupriez V. et Maroy C. (1999), Maroy C. et Dupriez V. (à paraître), Maroy C. (à paraître).

l'adaptation de l'école aux nouvelles données de la société - est pensé simultanément comme procédant du changement de règles institutionnelles et du changement culturel des individus. Il y a peu de place dans cette stratégie pour des négociations avec des acteurs collectifs intermédiaires (pour négocier par ex. les conditions institutionnelles de mise en place dans les établissements d'une organisation du travail pédagogique comme les temps de concertation).

On peut alors s'interroger sur les chances de succès d'une telle stratégie dans le contexte actuel de l'enseignement en CFB. Une telle stratégie de conversion identitaire suppose une large adhésion des enseignants autour du modèle du « praticien réflexif » et une mobilisation autour de la nécessité de changer de référence identitaire. Or, il apparaît peu probable que la rhétorique du changement professionnel suscite une réelle mobilisation collective. Tout d'abord, cette rhétorique, valorisant l'autonomie et la réflexivité de l'enseignant, pourrait produire une injonction paradoxale dans la mesure où elle se déploie au moment même où diverses réformes tendent à cadrer davantage l'exercice du métier⁴. De plus, le nouveau modèle de professionnalité, fort abstrait, n'est-il pas pour cette raison de nature à hérisser les enseignants ? Est-il par ailleurs souhaité par les enseignants qui n'ont pas participé à sa conception ? En outre, si la redéfinition du métier proposée s'efforce d'être revalorisante puisqu'elle en fait des "acteurs autonomes" et qu'elle reconnaît la complexité de leur travail, elle est très exigeante et pourrait aussi être perçue comme trop responsabilisante pour les individus-enseignants. Enfin, les dernières grandes mobilisations d'enseignants en Belgique (grèves de '89-'90, '95-'96 et mouvements récents) ont porté sur leurs conditions d'emploi et de travail. Dans un tel contexte, on peut penser qu'un modèle aussi exigeant a peu de chance de susciter facilement une mobilisation forte.

La conversion identitaire demandée aux enseignants risque donc d'être longue et difficile... Un tel scepticisme à l'égard des chances de succès de cette stratégie doit cependant être tempéré par le fait qu'elle peut s'inscrire dans un horizon de long terme et marquer ultérieurement la conception de la formation initiale des enseignants. Elle pourrait -à long terme- porter ses fruits, si elle informe de façon significative l'identité professionnelle initiale des enseignants.

En définitive, c'est peut-être moins le modèle du « praticien réflexif » qui pose problème, que les conditions dans lesquelles il est proposé et les modalités au travers desquelles le changement organisationnel et pédagogique du système est pensé. Tout se passe comme si un modèle de changement technocratique s'imposait de plus en plus, au sens où le changement y est thématiquement évacuant sa dimension proprement politique. Le changement proposé aux enseignants est présenté comme le produit d'une nécessité interne et externe incontournable, face à laquelle une solution quasi unique se profile : la nécessaire conversion de tous au nouveau modèle de professionnalité. Dans ce scénario, les enseignants sont appelés à se transformer « individuellement » mais peu de place semble faite pour qu'ils puissent se saisir collectivement des enjeux bien réels que constituent le changement du métier enseignant et l'organisation du travail scolaire.

⁴ Nous pensons, par exemple, à la mise au point d'outils comme les « socles de compétences » et les « profils de formation », à la diffusion de « batteries d'épreuve étalonnées », à la possibilité de recours des « usagers » contre les décisions des conseils de classe en matière de redoublement et d'orientation, etc.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ACCOMPAGNER L'IMPLANTATION DES
COMPETENCES, UN TRAVAIL DE PROFESSIONNEL :
IDENTITE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES
CONSEILLERS PEDAGOGIQUES**

Evelyne CHARLIER, Karine DEJEAN et Mireille HOUART
LDET
(Département Education et Technologie) - FUNDP

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

L'objectif de la communication est de présenter une réflexion sur les notions d'identité et de développement professionnel des conseillers pédagogiques de l'enseignement catholique dans le cadre de l'introduction des compétences dans l'enseignement secondaire. Les conseillers pédagogiques ont un rôle fondamental à jouer dans l'appropriation par les enseignants des nouveaux programmes liés à l'introduction des socles de compétences. Ces réformes sont l'occasion pour eux de s'interroger sur leur rôle, leurs missions et leurs compétences professionnelles, en un mot leur identité professionnelle. Dans ce cadre, nous avons mis au point un dispositif de formation qui vise le développement professionnel et l'acquisition de compétences spécifiques à la profession. Ce dispositif s'inscrit dans le cadre d'un modèle de l'identité et du développement professionnel que nous décrivons brièvement ici.

Le modèle de l'identité et du développement professionnel sous-jacent au dispositif

Nous postulons que le conseiller pédagogique est un professionnel (Gohier et al., 1999) et que si une partie de son travail est le fruit de l'application de procédures routinisées, une partie beaucoup plus importante de celui-ci réside dans la construction de ses propres réponses pour affronter des situations complexes et pour développer des stratégies en vue d'atteindre des objectifs (Blanchard et al., 1998).

Le développement professionnel des conseillers pédagogiques peut être défini comme un processus de transformation orienté, par des projets et inscrit dans des situations (Elliot, 1995 ; Fuller, 1969 ; Kremer-Hayon, 1995 ; Donnay et Charlier, 1998b). Le système scolaire a ses contraintes, ses logiques propres qui déterminent en partie les occasions de développement professionnel qui seront offertes aux conseillers pédagogiques, notamment dans des interactions avec les autres acteurs (enseignants, élèves, collègues C.P., directeurs d'école, préfet d'éducation, etc.) et avec les réalités. Ainsi le développement professionnel s'inscrit dans un contexte social, un environnement spatial et temporel spécifique (Argyris and Schön, 1970; Charlier and Ghyssens, 1997; Verhoeven, 1999). Le développement professionnel suppose une prise de conscience de son identité professionnelle. Mieux saisir les spécificités de son rôle, de sa mission, expliciter ses compétences, les valeurs qui les sous-tendent, les attentes de l'institution et des collègues vis-à-vis de soi-même, son projet professionnel constituent un support du développement professionnel.

L'identité professionnelle peut être analysée comme un processus et comme un produit du développement professionnel. Dans ce cas, elle est le résultat d'une construction collective, favorisée par des échanges dans des réseaux d'analyse des pratiques qui peuvent aider le professionnel à mieux comprendre les situations vécues et ainsi permettre une prise de recul, une distanciation favorables à l'action.

Description du dispositif de formation

La formation est un moment privilégié du développement professionnel. Nous avons construit un dispositif de formation dont les caractéristiques sont les suivantes :

- Il met en œuvre des stratégies de formation diversifiées :
 - centrées sur l'échange et l'analyse des pratiques: séances de co-développement entre pairs à partir d'incidents critiques réellement vécus, analyse réflexive et formalisation des pratiques, simulations, jeux de rôle de la pratique de conseillers pédagogiques
 - offrant des occasions d'apports d'experts susceptibles de favoriser le professionnalisme dans le travail des conseillers
 - débouchant sur la construction d'outils, de concepts et de stratégies d'intervention

- offrant un accompagnement individuel et collectif dans la définition de l'identité professionnelle
- Il intègre une évaluation régulière de la formation afin d'en évaluer la régulation et l'adaptation aux attentes, besoins et impératifs du terrain.
- Il s'articule autour de travail en différents groupes offrant des occasions de confrontation de points de vue d'acteurs partageant la même profession (ils sont tous conseillers pédagogiques) mais travaillant dans des contextes un peu différents (intervenant dans des provinces différentes et appartenant à des disciplines différentes).
- Il entrecoupe le processus de formation de retour sur le terrain, pour expérimenter des pratiques et intégrer des moments d'analyse de ce vécu.
- Il s'inscrit dans la durée (30 journées de formation réparties sur un an et l'année suivante 10 jours de suivis c'est-à-dire un jour par mois).

Identité et développement professionnel: perceptions des conseillers pédagogiques

Le dispositif de formation avait pour but de renforcer l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques et de contribuer en conséquence à leur développement professionnel. Par des interviews individuelles et de groupes effectuées à différents moments (au début de la formation et après six mois), nous avons recueilli de manière systématique des données concernant les dimensions qui fondent l'identité professionnelle des participants. L'analyse de ces données nous informe sur l'évolution de l'identité professionnelle en cours de formation. Nous avons ainsi identifié des dimensions significatives de cette évolution, comme par exemple:

- Une prise de conscience par les conseillers pédagogiques des spécificités de leur rôle et une reconnaissance d'un ensemble de compétences propres qui forgent le métier de conseiller (par exemple, pouvoir identifier et décoder les tensions dans une école, pouvoir gérer les résistances, pouvoir dégager des points d'appuis et des stratégies efficaces pour accompagner le changement, pouvoir aider les enseignants à développer un langage commun qui leur permet de mettre des mots sur ce qu'ils font et d'échanger à propos de leurs pratiques) ;
- La maîtrise d'outils et de stratégies pour dialoguer avec des équipes d'enseignants ;
- La prise de conscience de l'importance de la création de réseaux d'échanges de pratiques, qui s'est traduit dans les actes par des échanges d'outils, de techniques, de scénarios, de stratégies d'intervention ;
- La maîtrise d'un langage commun entre conseillers pédagogiques qui permet aux C.P. de se positionner en tant que « corps professionnel » dans le système scolaire.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**PROJET SOLIDARITE - ACCOMPAGNEMENT D'EQUIPES
EDUCATIVES DANS LA REALISATION DE LEUR PROJET
D'ETABLISSEMENT**

B. MOUVET, A.S. LENOIR, J. MUNTEN, V. MASSART, M.A. MUYSHONDT
Service de Méthodologie de l'Enseignement - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

La question générale à laquelle veut répondre le projet « Solidarité » est la suivante : **comment aider des équipes éducatives à s'approprier (faire leurs, « appliquer »...) des décrets, réformes ou innovations de manière telle que leurs efforts ne doivent pas être repris à zéro, au coup par coup, lors de prochains décrets, réformes ou innovations ?**

Reformulée et précisée, la question du projet se décline en deux sous-questions :

- quelles devraient/pourraient être les caractéristiques d'une démarche d'accompagnement des équipes éducatives (sa durée minimale, ses fonctions essentielles...);
 - quel serait/pourrait être le profil d'un intervenant (ses compétences minimales, son statut...)
- qui assurent aux équipes un soutien efficace dans l'appropriation-construction d'une « méthodologie de l'action éducative collective » c'est-à-dire d'un ensemble de principes d'action, de règles de fonctionnement, de procédures ... que l'équipe éducative, progressivement et de manière personnalisée-contextuée, se donne à elle-même comme outil/instrument transférable de vie et de travail collectifs?

Pour construire des réponses à ces sous-questions, le projet déploie et analyse un dispositif d'accompagnement des établissements dans la mise en œuvre du Décret-Missions. Le dispositif implique les 50 écoles communales fondamentales d'un même Pouvoir Organisateur et 2 Athénées de la Communauté française. Son analyse progresse avec son déploiement.

Le dispositif-cadre d'accompagnement compte 5 dimensions: un soutien de terrain des équipes (avec la collaboration d'étudiants de licence en sciences de l'éducation), une formation des chefs d'établissement, des échanges entre établissements, l'intervention de médiateurs entre les écoles et les familles, la régulation permanente des travaux avec les autorités responsables des équipes. Concrètement, ces dimensions sont ou non mises en jeu, et sous des modalités différentes, selon les établissements et l'état d'avancement des travaux.

L'analyse-évaluation du dispositif est permanente, interactive et négociée par l'ensemble des partenaires concernés par chacune de ces dimensions.

Le temps imparti à cette communication ne permettant pas d'entrer dans les détails du projet, nous vous présenterons ici les résultats obtenus par et dans les écoles fondamentales: ces résultats, observés à l'échelle de tout un PO, sont confirmés par l'analyse de l'accompagnement des deux athénées. Sur le terrain, le dispositif a, jusqu'ici, permis les avancées suivantes:

* au niveau des équipes-établissements:

- dans toutes les écoles, formulation d'un projet d'établissement, approche des conditions d'un « bon » fonctionnement d'équipe et d'une « bonne » gestion d'une action concrète, planification et lancement d'au moins une action concrète;
- dans 17 écoles: conduite à terme d'au moins une action concrète positive;
- dans 7 écoles: élaboration « achevée » d'une méthodologie de l'action éducative collective;

* au niveau des directeurs: élaboration collective d'un référentiel théorico-méthodologique au croisement de l'animation pédagogique de leur équipe et de la gestion d'une action concrète collective;

* au niveau de l'ensemble du PO: recherche collective et première mise en place, par les directeurs et leurs cadres responsables, de mesures à prendre pour améliorer les conditions de travail de chacun; entre tous les partenaires: conscience accrue d'appartenir à une même communauté, un même PO.

Parmi les dimensions du dispositif-cadre les plus porteuses, l'analyse souligne l'organisation du soutien de terrain des équipes, enraciné dans les projets et demandes propres de ces équipes, articulant des journées pédagogiques d'établissement et un suivi régulier de chaque équipe dans la conception, la réalisation et la régulation-évaluation de ses actions et fonctionnements.

En termes de réponse aux questions de recherche, les développements et analyses du dispositif autorisent à ce jour les conclusions et recommandations qui suivent:

Relativement à la démarche d'accompagnement

- Le caractère « externe à l'établissement » de l'accompagnement est unanimement vécu comme essentiel: son existence constitue en soi un « plus » inhabituel qui encourage, autorise, rassure.
- Pour être efficace, ce soutien externe doit:
 - être au service croisé des enseignants et de l'innovation: souple et adaptable, ancré dans les pratiques, il prend en compte et intègre à tout moment les demandes, propositions, conditions de travail et inquiétudes des enseignants;
 - être réaliste et prudent: commencer « petitement », par des actions limitées, gérables, évaluables, et portées par des enseignants volontaires. Ces conditions limitent les risques d'échec et de découragement;
 - assurer à chaque étape la clarification-régulation des objectifs, processus et résultats de l'action;
 - s'inscrire dans la durée (3 années minimum);
 - offrir à tous les établissements d'un même PO à la fois un cadre d'accompagnement identique et un soutien personnalisé;
 - assurer aux chefs d'établissement un accompagnement privilégié;
 - articuler le pédagogique et l'administratif, le relationnel et l'institutionnel.

Relativement au profil de l'intervenant

- Des conditions relatives au positionnement, aux compétences et aux fonctions de l'accompagnant ont été mises en évidence:
 - son positionnement: extérieur à l'établissement, sans pouvoir objectif (en particulier de sanction);
 - ses compétences: disponible, à l'écoute, l'accompagnant doit avoir une bonne connaissance du terrain, ne porter aucun jugement sur ses partenaires, apporter du nouveau, être capable d'analyse et de théorisation, avoir une capacité de synthèse, être apte à une conduite de réunion qui assure l'expression de tous et chacun et vérifie l'accord de tous sur les décisions;
 - ses fonctions: l'accompagnant agit au croisement de l'équipe et du projet: il permet la gestion des tensions au sein de l'équipe et le renforcement de la cohésion entre ses membres; il éclaire et soutient la conception, la réalisation et l'évaluation de l'innovation engagée. Il favorise la construction d'un processus où clarification, régulation et suivi se combinent. Il assure une fonction de relais entre les enseignants et leurs responsables.

Un principe-clé traverse et transcende toutes ces conditions: développer à tous les niveaux de décision un processus identique à celui dont on souhaite favoriser la construction par les équipes.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DE LA PROFESSIONNALISATION
/BUREAUCRATISATION DU METIER D'ENSEIGNANT**

Eric MANGEZ

GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation) et CERISIS (Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale) - UCL

Ministère de la Communauté française

**Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique**

Cette contribution s'inscrit dans le cadre théorique de la sociologie des organisations appliquée à l'école. Partant des notions d'organisation bureaucratique et d'organisation professionnelle, son objectif est de questionner l'organisation du travail enseignant à partir de données quantitatives issues d'une large enquête auprès de 1200 enseignants du Hainaut. Certaines données qualitatives sont également utilisées.

Selon Bidwell (cité par Maroy, 1992), l'école est un système "lâchement intégré" qui combine des dimensions bureaucratiques (contrôle hiérarchique, nombreuses règles strictes distinguant les filières, les options, les années d'études) et des dimensions professionnelles (accord sur une série de normes professionnelles, grand espace de liberté laissée à l'action pédagogique de l'enseignant en classe). Ces deux modèles organisationnels présentent chacun une articulation complexe de mécanismes (Mintzberg, 1982). Le fonctionnement bureaucratique suppose la formalisation d'un certain nombre de règles s'appliquant à tous les membres de l'organisation. Le caractère bureaucratique de l'institution scolaire se traduit par un nombre important de règles formelles définissant par exemple les conditions d'accès à la profession, le nombre de périodes professeurs par établissement, le fonctionnement du système en années ou en cycles d'étude, la définition des diplômes et certificats, etc. (Meyer & Rowan, 1978). Mais, par ailleurs, une série de segments de l'école ne font l'objet d'aucune formalisation bureaucratique : il en est ainsi de la pédagogie, du choix des manuels, de l'organisation concrète du travail en classe, etc. autant de domaines qui sont souvent laissés à la discrétion de l'enseignant. Mais cela suffit-il à décréter l'existence d'un véritable corps de professionnels ? C'est en tous cas dans cet espace non régulé qui se joue la question de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Constituer le corps enseignant en un corps de professionnels au sens où l'entend la sociologie des organisations est un objectif qui refait surface régulièrement. En développant un discours valorisant l'enseignant comme personne-ressource capable d'accompagner l'élève dans son apprentissage en tenant compte de ses particularités, de son rythme, etc., les pédagogues, mais aussi la plupart des intervenants pédagogiques, renforcent encore davantage le modèle d'un enseignant constitué en véritable professionnel de l'apprentissage (pour une critique de ce discours dominant, Cattonar & Mangez, 2000). Le souci de professionnaliser les enseignants est souvent motivé par la variabilité des attitudes et l'hétérogénéité du public scolaire, la caractéristique majeure d'un professionnalisme enseignant étant précisément cette capacité de répondre à des situations complexes non prévisibles, nécessitant une pratique réflexive et une expertise solide de chaque professionnel, acquise lors d'une formation longue et spécifique.

Mais il ne suffit pas que des segments du fonctionnement scolaire ne correspondent pas au modèle bureaucratique pour en conclure la professionnalisation du métier : celle-ci suppose une série d'autres conditions (dont nous allons voir qu'elles sont loin d'être toutes rencontrées). Ainsi, une activité ne pourra fonctionner sur le mode professionnel que dans la mesure où elle passe par une formation longue et spécifique, conçue comme le fondement qui constitue les individus en "professionnels" (1). Mais la formation ne suffit pas à professionnaliser une activité. La maîtrise par le corps professionnel des enjeux politiques et sociaux qui le traversent est une condition importante de la professionnalisation (2). Ce qui fait le cœur de la professionnalisation, c'est également le partage d'une expertise commune importante par les professionnels (3).

La question de la formation

Bien que des différences se donnent à voir entre licenciés et régents, et entre catégories d'âge, les enseignants portent dans l'ensemble un regard plutôt négatif sur la qualité de la formation initiale dans une variété de domaines de compétences. Ce constat va à l'encontre de la professionnalisation du métier. Les enseignants ayant suivi une formation de type long se disent encore moins bien préparés que leur collègues ayant fréquenté un enseignement de type court, particulièrement en ce qui concerne des compétences telles que le maintien de l'ordre, la gestion de groupe, les compétences didactiques et l'évaluation des élèves. Des différences apparaissent également parmi les régents selon leur âge : signe probable d'une évolution déjà en cours de la formation initiale, les catégories d'âge les plus jeunes portent un regard moins négatif que leurs aînés sur les apports de la formation initiale particulièrement en ce qui concerne la capacité de travailler en équipe et de s'auto-évaluer. Mais à l'inverse, ils se disent un peu moins préparés que leurs collègues plus âgés en matière de maintien de l'ordre et de connaissance des contenus à enseigner. De tels effets d'âge sont cependant sujets à des interprétations diverses.

Les enjeux sociopolitiques

Le très faible intérêt que les enseignants accordent en moyenne à la connaissance des enjeux sociopolitiques du système éducatif discrédite également l'hypothèse d'une professionnalisation du métier. En effet, une des caractéristiques des groupes professionnels est leur investissement sociopolitique non seulement dans la revendication de moyens mais aussi dans l'ensemble des enjeux qui traversent le champ. Or, les enseignants semblent accorder peu d'intérêt à ces enjeux qui leur apparaissent comme secondaires par rapport aux questions urgentes prioritaires de gestion quotidienne de la classe et de l'apprentissage : plus de 35 % d'entre eux se disent à la fois peu compétents et peu intéressés par ces enjeux. En ce qui concerne plus particulièrement la politique de réussite du plus grand nombre clairement énoncée dans le décret de 1994, on constate une absence de consensus dans le corps enseignants, mais aussi à l'intérieur de chaque école. Bon nombre (plus de 50%) d'enseignants se déclarent opposés ou en décalage par rapport à ce projet politique pour l'école. A ce sujet, des divergences importantes apparaissent entre enseignants et directions (Mangez, Delvaux, Dumont, 1999).

Une expertise commune

Les groupes professionnels se caractérisent également par une expertise commune. On l'a vu, la formation initiale aux yeux des enseignants ne constitue pas un terreau pour cette expertise commune. L'apport complémentaire de la formation continue ne comble pas ce manque de professionnalisation : près de 20 % des enseignants n'ont suivi aucune formation entre mars 1996 et mars 1998 ; 44% des enseignants portent un regard plutôt négatif sur la formation continue.

Dernière voie à travers laquelle une telle expertise pourrait se construire, le travail en équipe demeure fort peu formalisé, fort peu organisé. Il porte rarement sur des enjeux de fond ou sur la définition de projets : le plus souvent, il naît de situation - problème ; il ne concerne que de petits groupes d'enseignants ayant des affinités particulières ; il débouche rarement sur des orientations qui s'imposeraient à tous.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES BUDGETS TEMPS DES PROFESSEURS
D'UNIVERSITE : UNE ENQUETE EXPLORATOIRE**

L. WILKIN et M. TAVERNIER¹

GRISH (Groupe de Recherche en Informatique et Sciences humaines) et Centre
d'Economie de l'Education - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'utilisation de leur temps par les professeurs d'université fait l'objet d'enquêtes aux Etats-Unis (notamment sous l'égide de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching dans le cadre de « surveys » régulièrement menés et publiés depuis 1987). Récemment, une enquête internationale portant sur quatorze pays (dont l'Angleterre, l'Allemagne, la Hollande et la Suède) a été menée avec l'aide de ma même fondation.

Ces différentes études sollicitent les académiques afin que ceux-ci estiment le temps de travail consacré à diverses activités : enseignement, recherche, participation aux organes de gestion de leur université, prestations extérieures, etc. Elles permettent des analyses d'évolution de la profession, des mesures de productivité, des comparaisons entre disciplines, types d'établissements, etc.

Dans le cadre d'une enquête par questionnaire, nous avons étudié la charge de travail des enseignants/chercheurs de l'Université Libre de Bruxelles (ULB). Combien d'heures travaillent-ils par semaine ? Quelle est la répartition de leur temps de travail entre les différentes activités qu'ils accomplissent ? etc. Nous rendons compte ci-dessous de quelques résultats tout en soulignant que ceux-ci sont actuellement soumis à des analyses plus approfondies.

Les données portent sur des questionnaires remplis par 159 professeurs de l'ULB, tous temps plein et nommés à titre définitif. L'échantillon est représentatif de la population de base.

- L'auto-estimation du nombre d'heures de travail, en période de cours, se situe, en moyenne, entre 51 et 52 heures par semaine. Ce nombre est semblable à ce qui s'observe dans la littérature sur d'autres pays. Les premiers croisements statistiques mettent en évidence des différences significatives suivant le titre des répondants, qui correspond le plus souvent à un « palier » dans la carrière.
- Les activités d'enseignement représentent 39 % du budget temps. Outre le fait que la disparité d'un enseignant/chercheur à l'autre est considérable, des différences significatives existent suivant le statut et le sexe du répondant mais aussi en fonction de l'engagement ou non de celui-ci dans un ou plusieurs projets de recherche. Les académiques qui ne sont engagés dans aucun projet de recherche inscrivent une part plus importante de temps pour l'enseignement. En période de suspension des cours, les répondants continuent à consacrer une partie non négligeable de leurs heures à leurs enseignements : 18 % (préparation de cours, encadrement de mémoires, etc.).

En période de suspension des cours, les répondants continuent à consacrer une partie non négligeable de leurs heures à leurs enseignements : 18% (préparation de cours, encadrement de mémoires, etc.).

¹ La recherche exploratoire a reçu l'appui du Programme Pôles d'attraction interuniversitaires P4/28 – Etat belge, Services du Premier Ministre – Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles.

- Les activités de recherche correspondent à 31 % du budget temps. Cette proportion est de 58 % pendant la période où les cours sont suspendus. Les variations ici observées parmi les enseignants/chercheurs ne s'expliquent pas aisément ni directement tant les paramètres qui peuvent intervenir sur le volume des activités de recherche sont nombreux.

L'analyse des corrélations montre néanmoins l'existence de liens inverses entre, d'une part, la proportion de temps consacrée aux activités de recherche et, d'autre part, les proportions de temps allouées aux services internes, à l'enseignement et aux services externes. Lorsque la première diminue, les suivantes augmentent. En période de suspension des cours, il est frappant de relever que les enseignants/chercheurs qui ne sont pas intégrés dans une équipe de recherche consacrent une plus grande partie de leurs heures de travail à leurs activités de recherche par rapport à ceux qui font partie d'une équipe.

- Les services internes à l'université est le troisième groupe d'activités le plus fréquent dans le budget temps annuel. Cette part est de 14 %. Les différences significatives sont ici les plus nombreuses en fonction du sexe, du statut, de la Faculté, de la discipline, voire de la sous-discipline.
- Les services externes à l'université concernent 76,4 % des enseignants/chercheurs pour une part moyenne égale à 8 % de leur budget temps.
- Finalement, la recherche de fonds occupe, en moyenne, 7 % du budget mais une bonne part d'entre eux n'y consacrent cependant aucune heure. Les enseignants/chercheurs les plus actifs à ce sujet sont ceux qui dirigent un centre ou une unité de recherche et/ou ceux qui ont déjà obtenu des fonds de recherche au cours des trois années antérieures à l'enquête. Par ailleurs, apparaissent des différences significatives entre disciplines et Facultés.
- Il convient également de préciser que le budget temps des professeurs d'université représente ce qu'ils disent faire *réellement*. Dans le questionnaire, nous avons proposé une série de définitions de profils qu'ils *souhaiteraient* être le leur. Pour 31,4 % des académiques, ce qu'ils font réellement ne correspond pas pleinement à ce qu'ils aspirent de faire. Dans le même ordre d'idée, la charge « idéale » d'enseignement définie par les répondants est, en moyenne, moins lourde que celle qu'ils assument.
- Les professeurs d'université qui aspirent à ce que leur fonction à l'université soit essentiellement définie en termes d'enseignements sont aussi ceux qui consacrent la plus grande part de leur budget temps annuel aux activités d'enseignement (65 %). Au contraire, ceux qui aspirent à un profil de « *chercheur* » sont ceux qui passent le moins d'heures pour les tâches d'enseignement (27 %). Cette différence est significative.
- L'enquête met également en évidence l'émergence d'une catégorie importante d'académiques qui se définissent comme « *enseignant/chercheur/gestionnaire* », consacrant une part importante de leur temps à gérer des équipes de recherche ou des départements.

S'agissant des services internes à l'université, les académiques qui ambitionnent le profil « *enseignant/chercheur/gestionnaire* » y consacrent proportionnellement le plus de temps annuellement par rapport à leurs collègues de l'échantillon qui ont choisi une autre description de fonction. Mais assez curieusement aussi, les professeurs qui privilégient le profil de « *chercheur* » allouent aux services internes à l'université une part de leur budget temps annuel plus élevée que la moyenne de l'échantillon.

Les « *chercheurs* » sont également relativement plus actifs, par rapport à la moyenne de l'échantillon, dans la recherche de fonds et les services externes à l'université.

La poursuite de la recherche vise à mettre en évidence les facteurs qui ont une influence sur la répartition du budget temps. Dans la mesure où l'activité universitaire se déroule dans un contexte où les enseignants disposent d'une large autonomie, quelles sont les variables qui déterminent l'allocation du temps entre les diverses activités ? S'agit-il de variables propres à la discipline, à l'organisation des départements, aux politiques de promotion, aux conditions de travail, etc. ? Autant de questions auxquelles nous tentons d'apporter une réponse.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LA DIRECTION D'ETABLISSEMENT SCOLAIRE DANS UN
CONTEXTE DE REFORME**

Michèle GARANT
FUCAM et UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Les observations présentées ci-dessous sont fondées sur une série de mémoires de fin d'études universitaires (Brou et Zomers, 1995; Mollaert, 1995; Kerkhofs, 1996; Tinant et Noël, 1996) menés à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, dans le contexte de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire en Belgique¹. Un certain nombre de résultats de ces travaux se rejoignent en ce qui concerne les attitudes et les pratiques de changement des chefs d'établissement considérés comme efficaces. Si ces chercheurs gardent un ancrage local, elles se révèlent largement en accord avec les travaux réalisés sur ces thématiques sur de plus larges échelles, en particulier dans les pays anglo-saxons.

Voici donc six modes d'action observés, spécifiques aux chefs d'établissement efficaces en contexte de réforme :

- **Un pilotage proactif plutôt que réactif** (Brou et Zomers, 1995; Kerkhofs, 1996). On observe que l'appropriation par les acteurs des éléments considérés comme pertinents d'une réforme se réalise activement lorsque l'établissement développe une dynamique proactive de projets et de priorités partagées. Pour reprendre Ph. Perrenoud (1996), le rapport à une réforme peut, caricaturalement, soit se vivre dans une logique défensive de "village gaulois", soit dans une logique avant-gardiste et activiste valorisant tout changement pour lui-même. On a observé combien seul un leadership soutenu, au clair avec les priorités, en situation d'observation active, est à même, dans une réforme, de s'approprier des opportunités d'amélioration en rapport avec le projet de l'établissement (Hargreaves et Hopkins, 1994).
- **Un pilotage flexible et évolutif** (Brou et Zomers, 1995 ; Mollaert, 1995; Kerkhofs, 1996), tenant compte de l'évolution -non linéaire- de la compréhension, des représentations et de l'implication des enseignants en cours de situation. Du point de vue du management des situations de changement, on voit ici toute l'importance d'espaces de délibération et de conflit socio-cognitif, et d'un management utilisant le "pouvoir de joker" dont parle F. Pichault (1993). Celui-ci décline les principes de base d'un management politique du changement, à partir de l'analyse des séquences de développement d'une innovation. Dans ce contexte, en référence à l'implémentation d'une innovation, le rôle du responsable est décrit comme pouvant utilement évoluer d'un positionnement incitatif à un positionnement de "laisser faire" puis à une position de gestion de conflits, enfin à une position d'arbitrage.
- **Un soutien à l'action et une garantie des ressources nécessaires à celle-ci** (Kerkhofs, 1996; Tinant et Noël, 1996). Dans ce contexte, le directeur est le principal dispensateur des ressources (organisation de l'horaire, répartition d'heures de coordination, organisation de journées pédagogiques...) et son rôle dans le changement sera plus fréquemment un rôle de soutien, à la fois moral et technique, qu'un rôle de pilote. L'organisation de ces ressources et la distribution de celles-ci est une question clé, non seulement en raison de l'organisation matérielle qu'elle facilite et de la sécurité de base qu'elle procure pour l'action et pour le développement professionnel (Leithwood, 1998), mais aussi en raison de la charge de reconnaissance symbolique et de soutien qu'elle signifie au yeux de l'enseignant (Garant, 1996). En lien avec les caractéristiques actuelles de la culture professionnelle des enseignants, il nous paraît que les références à des valeurs ou les rappels de priorités de pilotage ne seront crédibles aux yeux de ceux-ci que si elles sont chaque fois visiblement articulées aux questions de maintenance et de réalisation concrète.
- **Une prise en compte des représentations des enseignants.** En effet se dégage clairement, pour qu'il y ait changement d'attitudes et de pratique, l'importance de prendre en compte les représentations de l'enseignant et d'informer clairement celui-ci afin qu'il puisse être rassuré et

¹ Sous la dénomination d'"école de la réussite" ou d'"enseignement par cycles" la réforme de l'enseignement fondamental et secondaire lancée par le ministère de l'Éducation, de la recherche et de la formation de la Communauté française de Belgique se réfère à un choix de société se traduisant par la volonté d'assurer à tous, non seulement l'égalité d'accès à l'école, mais une égalité des chances de résultats de la formation. Cette position a fait l'objet d'un consensus des partenaires de la communauté éducative et de la formation dans la Communauté française. Ce consensus s'exprime à travers des objectifs généraux assignés au système d'enseignement par le Conseil de l'éducation et de la formation.

L'école de la réussite se veut centrée

- sur un essentiel à apprendre par tous, exprimé en termes de compétences et de problèmes à résoudre;
- sur un souci d'équité assurant à tous les mêmes chances de réussite face aux apprentissages considérés comme essentiels.

puisse nourrir son implication (Brou et Zomers, 1995, Kerkhofs, 1996). Nous avons observé combien l'enseignant manifeste de réserve vis-à-vis du changement imposé (Brou et Zomers, 1995), même lorsqu'il est convaincu du bien-fondé de celle-ci. Nous avons observé dans différentes recherches la soif d'autonomie, voire la frilosité du professionnel devant tout ce qui peut lui être imposé et ne lui garantit pas la maîtrise professionnelle de la situation.

- **Une facilitation de l'articulation entre projets individuels et organisationnels** (Brou et Zomers, 1995; Kerkhofs, 1996), ce qui améliore l'efficacité et l'ancrage du changement réalisé. Nous avons observé par ailleurs que le lien entre le changement au niveau individuel, au niveau d'une classe ou d'un projet, et l'inscription organisationnelle et institutionnelle de celui-ci n'apparaît pas spontanément, et que le lien avec les acteurs extérieurs au quotidien de l'école (parents, administrateurs, chercheurs, membres de la société civile...) n'est pas recherché. Dans ce contexte la place du " tiers ", agent de changement qui met les écoles en interaction entre elles et avec leur environnement, peut être significative -à condition cependant que ce tiers soit solidement professionnalisé (Hargreaves et Hopkins, 1994).
- **Une réorganisation du travail en termes de temps et de lieux de concertation.** Une constatation s'impose dans toutes les recherches : la nécessité de disposer de temps partagé pour analyser, évaluer, explorer les solutions nouvelles. En effet, que l'entrée dans la réforme ait été volontaire ou imposée, le fonctionnement adhocratique² qu'elle requiert pour se transformer en appropriations innovantes ne peut se réaliser sans des espaces de débat et de réflexivité en amont et en aval des cours, et reconnus comme temps professionnel. On observe par ailleurs qu'une pression du contexte, une obligation de modifications structurelles de fonctionnement dans l'horaire par exemple, peut induire des modifications de représentations et de pratiques et des effets d'appropriation (Tinant et Noël, 1996; Kerkhofs, 1996). Infirmant les hypothèses des chercheurs et les protestations indignées des enseignants lors de l'introduction de la réforme on a pu, après deux années, observer de l'avis des enseignants eux-mêmes, certaines modifications de pratiques, entre autres relativement au travail en équipe.

Nous concluons en rappelant combien aucune réforme n'est magique, combien toute restructuration ne conduit jamais "automatiquement" à une amélioration, mais passe inéluctablement par le jeu des acteurs et des modes de management.

Des mesures décrétées ne peuvent se révéler efficaces que si elles sont intégrées à une politique globale et soutenue qui articule le court, long et moyen terme, qui articule sans relâche les activités pédagogiques au quotidien, entre elles et avec les priorités de gestion.

Bibliographie

Brou B. et Zomers L. (1995). *La réforme du premier degré de l'enseignement secondaire : carcan ou tremplin pour l'innovation ?* Mémoire de licence en politiques et pratiques de formation, Louvain-la-Neuve (inédit).

Cros F. (Ed.) (1998). *Dynamiques du changement en éducation et en formation*. Paris : IUFM Versailles / INRP.

Garant M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation, in Bonami et Garant. (1998). Attitudes et pratiques de changement d'enseignants et de chefs d'établissement dans un contexte de réforme in Cros.

Hargreaves D. & Hopkins D. (1994). *Development planning for school improvement*. London/ New York : Cassell.

² Adhocratique : terme repris à la littérature anglo-saxonne, construit à partir de la locution " ad hoc ", et se rapportant à un mode de coordination souple réalisé en termes d'ajustements mutuels.

Kerkhofs J.F. (1996). *Attitudes et pratiques face à l'innovation pédagogique. Analyse de l'implantation du programme intégré*. Mémoire de licence en politiques et pratiques de formation, Louvain-la-Neuve (inédit).

Leithwood K., Leonard L. & Sharratt L. (1998). Conditions Fostering Organizational Learning in Schools, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 34, n° 2 : 243-276.

Mollaert Y. (1995). *Mise en place de l' "école de la réussite" : description de l'aide externe proposée aux enseignants*. Mémoire de licence en politiques et pratiques de formation, Louvain-la-Neuve (inédit).

Perrenoud Ph.

(1996). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ?, intervention au colloque international de l'AFIDES à Montréal, *La Revue des Echanges de l'AFIDES*, Vol.13, n° 14.

Pichault F. (1993). *Ressources humaines et changement stratégique*. Bruxelles : De Boeck.

Tinant B. et Noël D. (1996). *Le travail en équipe des enseignants. Induction de la réforme du premier degré sur une transformation des pratiques*, Mémoire de licence en psychopédagogie, Louvain-la-Neuve (inédit).

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LA FORMATION CONTINUEE DES CHEFS
D'ETABLISSEMENT – ENJEU DANS LA TRANSFORMATION
DE L'ECOLE**

Bernadette GIOT
SPE (Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Contexte

Dans la perspective de changement qui est celle de l'école actuelle, les chefs d'établissement voient se transformer leur fonction : au rôle de gestionnaire administratif, s'ajoutent désormais celui de gestionnaire des ressources humaines et celui de garant de la qualité pédagogique de l'école. La complexité de la situation explique le souhait souvent formulé de mettre en place des équipes de direction plutôt que de faire appel à des individus isolés. Mais actuellement, dans la plupart des cas, le directeur doit encore assumer seul les diverses fonctions propres à son statut. Dès lors, comment va-t-il « habiter son rôle » pour reprendre une expression de M. Gather Turler? Comment pourra-t-il éviter de se laisser imposer ce rôle par des pressions extérieures ou par l'urgence du quotidien? Comment va-t-il équilibrer son emploi du temps? Et quelles pistes définir pour lui assurer une formation continuée pertinente?

De septembre 96 à juin 97, à la demande du CECP (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces) et de son Centre de formation, une réflexion a été menée sur ce thème. L'approche de la littérature et le relevé des données disponibles en Communauté Européenne ont été complétés par le recueil d'avis de directeurs d'école impliqués dans des groupes de rencontre et d'échanges (22 personnes), ainsi que par la synthèse d'animations menées auprès de groupes de candidats directeurs en formation (une vingtaine de groupes).

Résultats et perspectives

Tant les candidats directeurs que les directeurs en place sont conscients de la modification des rôles qui leur sont attribués, mais ils se sentent peu préparés voire totalement démunis devant la complexité de la tâche, en particulier face aux exigences nouvelles liées à la gestion des ressources humaines et à la guidance pédagogique.

Une des caractéristiques dominantes des représentations du chef d'établissement, qu'on trouve aussi bien chez les candidats directeurs que chez les directeurs en fonction, est la croyance en la nécessité de posséder de nombreuses qualités personnelles, considérées parfois comme innées, telles que la tolérance, l'ouverture d'esprit, la disponibilité, le sens de l'ordre, etc. Pour la plupart des personnes interrogées, tout se passe comme si la réussite dans la fonction de direction était tributaire de ces qualités, plutôt que de compétences professionnelles acquises ou enrichies dans le cadre d'une formation.

L'isolement du chef d'établissement est considéré comme un problème majeur, pressenti par les candidats directeurs et évoqué avec insistance par les directeurs en fonction. De ce point de vue, chacun insiste sur l'apport de groupes de rencontre réguliers dans lesquels peuvent s'échanger les idées, les échecs et les réussites, et qui donnent l'occasion de se mettre au courant des dernières modifications de la législation ou des ouvertures nouvelles de la recherche.

La nécessité d'avoir de bonnes connaissances sur le plan administratif est soulignée par tous, mais plus par les candidats directeurs que par les directeurs en fonction, surtout lorsque ceux-ci sont en place depuis quelques années.

Enfin, et paradoxalement, les composantes pédagogiques de la fonction de directeur sont relativement peu mentionnées si ce n'est de manière vague et elles sont accompagnées de nombreuses questions.

Dès lors, des pistes peuvent être proposées pour l'élaboration de programmes de formation en prise avec les problèmes soulevés aux différents moments de la carrière du directeur d'école.

Trois périodes pourraient être ciblées dans cette carrière :

1. *L'entrée dans la fonction* serait préparée par un programme de formation destiné aux candidats directeurs. Il comprendrait au moins une sensibilisation aux différentes facettes du métier, une initiation à des compétences juridiques et relationnelles de base, une remise à jour de certaines connaissances pédagogiques, ainsi qu'une période de stage auprès d'un directeur chevronné.

2. *Aux premières années dans le métier*, correspondrait un programme de formation permettant de confronter les problèmes rencontrés sur le terrain à la théorie acquise en formation initiale, et d'approfondir ainsi les questions qui se sont précisées dans l'action quotidienne tant sur le plan juridique que relationnel ou pédagogique.

3. *Au moment où se stabilise l'exercice de la fonction*, il s'agirait d'échapper à la routine et à l'isolement en remettant à jour les acquis et en élargissant ses savoirs, en apprivoisant les changements et en les intégrant à sa pratique, en rencontrant des collègues d'autres horizons.

A chacune de ces périodes critiques, six axes de réflexion pourraient être abordés :

1. *Travailler dans la perspective actuelle de changement et d'innovation*. Mots clés pour la formation : information, débats, lectures, visites.

2. *Sortir de l'isolement*. Mots clés pour la formation : rencontres, partages d'expériences, création de réseaux.

3. *Définir des priorités, équilibrer les tâches et se donner des outils*. Mots clés pour la formation : analyse de ses pratiques, hiérarchisation des tâches quotidiennes, appropriation d'outils de gestion.

4. *Affronter la gestion des ressources humaines*. Mots clés pour la formation : sensibilisation à l'organisation de réunions, à l'animation d'une équipe pédagogique, à la régulation des conflits, aux démarches de facilitation des relations humaines.

5. *Définir un projet d'établissement*. Mots clés pour la formation : préparation à l'animation de concertations, à la définition d'objectifs et de moyens concrets, à la mise en place d'un suivi.

6. *Concevoir et valoriser les projets de formation des enseignants et de l'équipe pédagogique*. Mots clés pour la formation : définition de plans de formation incluant des aspects collectifs et individualisés.

Ces pistes de réflexion et d'action conduisent inévitablement à poser la question de la compétence et de la sélection des professionnels susceptibles d'encadrer la formation continuée des chefs d'établissement et d'en assurer le suivi sur le terrain.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DEVELOPPER LA COMMUNICATION DANS L'ECOLE :
DEMARCHES ET OUTILS DE PILOTAGE**

Dominique LECLERCQ, Sylviane CLAUS sous la direction du Prof. P. DUPONT
IAS (Institut d'Administration Scolaire) - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

La communication fait partie du paysage des écoles : en tout lieu et en tout temps des échanges s'établissent, des informations circulent entre les membres de la communauté éducative. Nul n'est tenu à l'écart de son développement.

Pourtant, peu nombreux sont ceux qui se sentent capables d'analyser leur propre mode de fonctionnement et celui de leur institution, et, bien moins encore, d'initier un processus de changement.

C'est la raison pour laquelle l'Institut d'Administration Scolaire a réalisé, à la demande de la D.G.O.E., un document proposant aux préfets et à leur équipe une démarche d'auto-évaluation et d'auto-développement de la communication interneⁱ. Celui-ci s'accompagne d'un CD-Romⁱⁱ fournissant aux écoles des outils informatisés leur permettant d'analyser elles-mêmes les données récoltées au moyen des instruments proposées.

Diverses méthodologies soutiennent cette démarche ; toutes ne sauraient être évoquées ici. Aussi proposons-nous de prendre, comme fil rouge dans cet exposé, les quelques questions auxquelles tentent de répondre les étapes développées dans ce document.

Etape 1 – Clarifier

Besoin de changement ? Changer quoi ? Changer quand ?

Il existe de **multiples façons d'envisager la communication** dans une école. Lorsqu'on interroge les acteurs scolaires à son sujet, les uns évoquent l'importance des contacts enseignants-élèves, les autres s'attardent sur le climat institutionnel, d'autres encore concentrent leur attention sur les modes d'affichage de l'information. Nombreux sont les concepts qui lui sont associés, et on peut s'attendre à autant de représentations de la communication que de personnes interrogées. Chacun lui donne une définition singulière sur base de ses expériences personnelles. Cette variété de perceptions n'a rien de gênant, bien sûr,... si ce n'est le risque de voir se développer dialogues de sourds et errements dans la mise en oeuvre d'actions concrètes. Aussi proposons-nous aux acteurs scolaires, comme de nombreux auteursⁱⁱⁱ, de s'accorder un temps de réflexion sur le sens que chacun lui prête dans l'école.

Les représentations collectives et individuelles de la communication étant éclaircies, il reste à l'école souhaitant soutenir de nouvelles actions en ce domaine, à **clarifier sa volonté** soudaine de communiquer davantage ou autrement. Est-on confronté à une préoccupation nouvelle ? Existait-il un désir latent de changement ? Comment s'inscrit le développement de la communication dans l'histoire de l'école ? Voilà des questions moins anodines qu'il n'y paraît si l'on ne souhaite pas que l'« évolution » poursuivie ne prenne l'allure d'une « révolution ». Tenir compte du passé, voire du passif, de l'établissement au regard de problèmes communicationnels permettra d'éviter bien des déboires.

Etape 2 – Photographeur

Changer ... sur base de quoi ?

Quelques analyses supplémentaires serviront à prendre la mesure des forces et faiblesses de l'école en matière de communication avant d'initier un changement.

* **le climat d'école** : s'avère difficilement contournable dans le sujet qui nous préoccupe, et ce, à double titre.

D'une part, on se trouve ici face à deux concepts étroitement liés : la communication est tout à la fois cause et conséquence du climat d'une école. Etudier l'un, c'est donc prendre la mesure de l'autre. D'autre part, le climat exerce une influence non négligeable dans la dynamique de changement^{iv}. En prendre la mesure semble donc s'imposer.

* **l'utilisation de l'espace** : est également un facteur explicatif de la communication. Dans une école, les lieux d'échange sont en effet très nombreux. En un sens, on communique partout : dans les classes, le réfectoire, les couloirs, etc. Certains endroits sont plus adaptés que d'autres, et il n'est pas inutile de se consacrer à leur analyse. En outre, on ne peut oublier qu'un établissement scolaire n'est pas un lieu statique : chacun le parcourt ; les uns se rencontrent, les autres pas ; et ce n'est pas toujours le fruit du hasard ! Il est donc impossible d'espérer étudier valablement la communication sans prendre en compte la dimension dynamique qui caractérise l'école.

* **la circulation de l'information**, la perception de **sa qualité et celle de la communication** finissent de dresser le tableau des caractéristiques du fonctionnement institutionnel.

De nombreux témoignages vont en ce sens^v : être informé, c'est détenir une part de pouvoir. Toute non-communication d'informations est vécue comme un rejet de l'individu hors des sphères de prise de décision (ou du moins de consultation). Etre dans l'ignorance de certaines informations, même de nature organisationnelle, laisse chez certains un arrière goût bien amer ... La circulation de l'information a ainsi des implications qui dépassent largement la simple connaissance de données relatives au travail. Cette dimension de la communication n'est pas à sous-estimer. On peut l'approcher à travers plusieurs méthodologies, les unes relatives au suivi du courrier dans l'établissement, les autres à l'analyse des perceptions des membres du personnel. C'est également l'occasion d'interroger les acteurs scolaires quant à leur vécu du fonctionnement de la communication en général.

Etape 3 – Développer, ajuster

Changer ... oui mais comment ? Impulser une dynamique nouvelle.

Les deux premières étapes proposées permettent de comprendre la communication interne. Ces balises étant posées, il reste à initier des stratégies de changement. Ce n'est pas chose aisée car, pour améliorer le fonctionnement de la communication, il faut pouvoir passer du stade des intentions à celui de la mise en œuvre de multiples démarches opérationnelles. Si celles-ci sont imposées par le chef d'établissement, et quelle que soit leur pertinence, elles risquent de rencontrer de nombreux obstacles dans leur application... La voie de la sagesse sera sans doute d'entraîner les membres du personnel à trouver des pistes de remédiation, à travers, par exemple, une **démarche d'émergence de mini-projets**. L'usage d'une telle méthodologie offre à chaque acteur la possibilité de devenir un consultant scolaire ; les uns et les autres sont mis face à leurs propres responsabilités.

Des résistances pourront néanmoins surgir. Initier, soutenir, gérer le changement dans un système ne se fait pas sans heurts. Comme toute innovation, le développement d'actions de communication, fut-il proposé dans un esprit de coopération et de participation, engendre des **peurs** ; les **résistances** en sont l'écho. On peut s'y attendre... et se préparer, autant que faire se peut, à les gérer. Des techniques permettent de décomposer les forces entravant le développement d'actions, avec, *in fine*, le souci de les dépasser, mais aussi celui de mieux comprendre ce qui oppose les acteurs du changement... Accepter l'autre, comprendre ses peurs et ses résistances, c'est aussi le prérequis d'une communication efficace !

ⁱ Leclercq, D, Claus, S (ss dir P. Dupont), « La communication au coeur des écoles. Proposition d'une démarche d'auto-analyse et de développement interne de la communication », Recherche commanditée par la D.G.O.E., Bruxelles, 1999.

ⁱⁱ Leclercq, D., Claus, S. (ss dir P. Dupont), « Développer la communication dans les écoles – Logiciels d'analyse de données », Bruxelles : D.G.O.E. - Mons : Université de Mons-Hainaut, 2000

ⁱⁱⁱ Etienne, R ; Amiel, M, « La communication dans l'établissement scolaire », Paris, 1995, Chotard et associés Edt

^{iv} Brunet, L. « Le climat de travail dans les organisations : définition, diagnostic et conséquence », Montréal, 1983, Edt Agence d'Arc.

^v Leclercq, D, Ossandon, M, Delforge, M (ss dir P. Dupont) « La communication dans les établissements scolaires, étude exploratoire », Informations Pédagogiques, 34, 1988, pp12-23.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**RAPPORT SUR LE THEME « STRUCTURE ET ORGANISATION
DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »**

Jean-Marie DE KETELE - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Si une synthèse n'est pas un simple résumé fidèle mais se présente bien comme une tentative visant à articuler dans un développement cohérent un ensemble d'informations diverses à partir d'un point d'entrée, il y a donc autant de synthèses que de points d'entrée; et, à partir d'un même point d'entrée, il y a autant de synthèses que d'auteurs. Au départ de toute synthèse, il y a donc un choix personnel; à l'arrivée, le style de l'auteur marque évidemment le produit. J'espère cependant que tant le choix du point d'entrée que la marque de l'auteur permettra à chaque lecteur de prolonger la réflexion qu'il a entamée lors de ce congrès particulièrement riche.

Mais quel point d'entrée choisir face à la diversité des communications? Qu'on en juge: treize communications réparties sur trois séances d'atelier.

La première a abordé certains aspects importants des politiques de l'éducation en communauté française de Belgique : le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement (Delgrange et Dumont), l'analyse des facteurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive (Demeuse), les changements dans la gouvernance des universités (Thys-Clément), les problèmes d'inéquité dans les systèmes scolaires (Zachary, Dupriez et Vandenberghe) et, finalement, les formes de coordination qui se mettent en place dans le système d'enseignement de la Communauté française de Belgique (Dupriez et Maroy).

Le décor d'un contexte politique en pleine mutation étant planté, la seconde séance s'est penchée plus spécialement sur la formation et le métier des enseignants. Des thèmes très divers ont été l'objet des communications : les ambiguïtés et les paradoxes d'une stratégie de conversion identitaire des enseignants (Cattonar et Maroy), l'accompagnement des enseignants confrontés à l'implantation des compétences par des conseillers pédagogiques et le travail de formation sur l'identité et le développement professionnel de ces derniers (Charlier, Dejean et Houart), l'accompagnement des équipes éducatives dans la réalisation de leur projet d'établissement (Lenoir, Munten, Muysshondt, Massart et Mouvet), les budgets - temps des professeurs d'université (Wilkin et Tavernier) et, transversalement à ces thèmes divers, l'évolution du métier d'enseignant dans un contexte de professionnalisation - bureaucratisation.

Dans ce contexte politique et en miroir de la seconde séance, la troisième a porté son regard sur la formation et le métier des chefs d'établissement à travers trois communications : l'évolution de la direction d'établissement scolaire dans un tel contexte de réforme (Garant), la nécessaire formation continuée des chefs d'établissement face à la transformation de l'école (Giot), le développement de la communication au sein de l'école et la nécessité de disposer de démarches et d'outils pour son pilotage (Leclercq et Claus).

Malgré cette diversité, des préoccupations communes traversent l'ensemble des communications. Une des plus importantes, à nos yeux, concerne la transformation du système éducatif. Ceci nous a amené à poser comment point d'entrée de cette synthèse la question centrale suivante : *quels processus de régulation observe-t-on déjà ou auxquels il faut s'attendre suite aux évolutions politiques visant la structure et l'organisation de l'enseignement et de la formation?*

Pour répondre à cette question centrale, il nous paraît opportun d'identifier, dans un premier temps et à grands traits, ce qui dans le contexte actuel tend à faire évoluer le système éducatif et quels sont les principaux processus de régulation qui émergent, ce qui ne va pas sans ambiguïtés. C'est ce que nous appellerons « les grandes vagues en vogue »; nous touchons là les processus de régulation dans ce que certains appellent une approche structurelle. Par la suite, nous essayerons de montrer comment les processus de régulation se manifestent dans une dynamique de tensions entre trois pôles fondamentaux : les enjeux pour le système éducatif et ses acteurs, les règles du jeu imposées explicitement ou tentant de s'imposer implicitement, les jeux des acteurs développant des stratégies en fonction de leurs perceptions des coûts et des bénéfices qu'ils peuvent retirer des différentes prescriptions, des ressources ou opportunités mises à leur disposition, des contraintes ou obstacles rencontrés.

Il s'agit ici de ce que certains auteurs appellent une approche active de la régulation. Pour articuler de façon la plus claire possible quelques-uns des éléments les plus importants, à nos yeux, des communications, nous procéderons en plusieurs temps : comment cette dynamique de tensions joue dans le système scolaire en général? comment joue-t-elle dans le contexte plus spécifique des universités? en quoi cette dynamique tend à faire évoluer le métier d'enseignant? en quoi tend elle à modifier le métier de chef d'établissement?

Signalons que dans la suite de ce travail, nous ne ferons plus explicitement mention des auteurs des communications, car ceci rendrait le texte plus difficilement lisible et cela d'autant plus qu'un certain nombre d'idées centrales ont été émises par de nombreux auteurs (les listes risquent d'être longues et rendre à César ce qui est perçu comme appartenant à César, est un travail qui relève parfois de la haute voltige).

Les grandes vagues en vogue

Objet central de la première communication et thème récurrent de nombreuses autres communications, la première vague, sans doute la plus importante dans le contexte actuel, a pour nom le célèbre décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement. Un des aspects les plus originaux du décret réside dans la volonté de répondre à la question : quel citoyen voulons-nous former? La réponse donnée officialise clairement un élargissement des missions de l'école : il ne s'agit plus simplement d'instruire, mais de développer toutes les composantes du développement de la personne, de former un jeune adulte compétent pour occuper une place adéquate dans le monde du travail, de mettre en place une éducation à la citoyenneté pour rendre le monde de demain meilleur. A travers ces trois missions de l'école, il y a une volonté nette des autorités politiques de faire évoluer le métier d'enseignant et de chef d'établissement. A travers le décret, on assiste aussi à une double volonté à la fois de plus grande centralisation pour certains aspects et une volonté d'instaurer une décentralisation au profit du local pour d'autres aspects. La volonté de centralisation se révèle à travers l'élaboration des socles de compétences et compétences terminales, confiée à des instances où sont représentées les différentes composantes de la communauté éducative et que le législateur est invité à ratifier ou amender; elle se révèle aussi par la volonté de contrôler les résultats du système éducatif par des dispositifs d'évaluation externe. La volonté de décentralisation se traduit par l'imposition de règles visant au niveau local à instaurer une démocratie participative avec les différents acteurs de la communauté éducative, visant à donner plus de pouvoir aux élèves et aux parents, notamment à travers les règles liées au recours en cas de contestation (cfr l'actualité récente). En essayant d'harmoniser le niveau de compétences de base, en installant une école de base à travers un continuum (maternel + 8 années), en voulant faire respecter la règle de la gratuité imposée par les traités internationaux, le décret manifeste une montée en puissance de l'égalité des chances des élèves.

En liaison étroite avec ce dernier aspect, les politiques développées récemment en termes de discriminations positives constituent une seconde vague importante. Le décret du 30 juin 98 se penche sur les critères qu'il convient de retenir pour donner plus de moyens à ceux qui en ont le moins (inégalité de traitement) pour tenter d'obtenir une égalité des résultats (maîtrise des socles de compétences). Pour tenter de tenir compte du contexte belge où la liberté de choix des parents aboutit à trouver souvent dans un même environnement local une école recrutant des élèves de milieux favorisés et une autre recrutant des élèves de milieux défavorisés, le décret définit des critères, non pas en termes de niveau moyen de performance à des épreuves communes standardisées (qui ne sont d'ailleurs pas obligatoires et qui ne participent pas de notre culture) ni donc à des critères socio-économiques du quartier d'implantation de l'école, comme c'est le cas dans des pays à forte centralisation avec une carte scolaire assez stricte, mais il définit des critères relatifs aux élèves recrutés par l'établissement, à leurs parents et aux quartiers où ils habitent.

Une équipe interuniversitaire a réussi à constituer un indice synthétique combinant douze variables et qui tiennent compte des contraintes imposées par le décret, de la disponibilité des données et de la réponse à la question fondamentale suivante : ces variables indiquent-elles a priori des conditions de scolarité difficiles du point de vue matériel, de la possibilité de soutien familial, de l'existence ou non d'un environnement socio-économique qui donne un sens à la réussite scolaire ? Mais au-delà du problème qui consiste à identifier de façon la plus pertinente possible les établissements devant bénéficier des politiques de discriminations positives, se pose plus largement le problème de l'équité du système éducatif de la Communauté française de Belgique. En effet, des études internationales, il ressort, par exemple, que le système éducatif de la Communauté française est à la fois moins efficace (c'est-à-dire qu'il amène moins d'élèves à un niveau supérieur de performance) et moins équitable (il augmente l'écart qui existe au départ entre les plus forts et les plus faibles) que d'autres pays et que la Communauté flamande. Les analyses sembleraient indiquer un lien entre la structure institutionnelle du système éducatif et les indicateurs d'efficacité et d'équité; par conséquent, une réflexion sur les modes de regroupement s'imposerait : composition des classes (un élève progresse plus s'il se trouve dans une classe de bon niveau); affectation des élèves entre établissements (effets potentiels similaires); structuration du système scolaire (le fait de garder ensemble ou non tous les élèves d'une même classe d'âge); coordination entre établissements d'un même bassin scolaire afin de permettre des choix d'orientation plus pertinents...

Véritable lame de fond apportée par la mondialisation et les nouvelles technologies de la communication, la troisième vague se concrétise avec les décisions du dernier Sommet de Lisbonne qui, pour la première fois, place le système éducatif au centre des décisions des chefs d'états européens. L'événement d'une « société cognitive », où le capital humain prend le pas sur l'investissement matériel, suppose une élévation du niveau global de l'éducation, une impérative introduction des nouvelles technologies de la communication à tous les niveaux d'enseignement et une importance accrue à la formation tout au long de la vie. Au-delà des coûts nécessités par l'introduction des nouvelles technologies au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique, confronté depuis quelques années à des contraintes budgétaires qui sont loin d'être surmontées, se posent d'autres difficultés non moindres, liées à la fois à la culture et aux habitus du monde enseignant et d'autre part à la rigidité organisationnelle de l'institution scolaire. Il y a donc là un fameux défi pour la Communauté française qui a un important retard à combler par rapport à d'autres pays (tout particulièrement les pays scandinaves) et même par rapport à la Communauté flamande. Ce déficit est d'autant plus difficile à combler qu'il n'existe pas une structure de formation continue et des incitants suffisamment forts pour toucher l'ensemble des enseignants.

Tabler sur la seule motivation de ceux-ci est d'autant plus irréaliste qu'un déficit de confiance assez profond s'est creusé suite à l'insuccès des mouvements de grève. Tout ceci s'inscrit dans un contexte de massification qui a pour conséquence de drainer de plus en plus d'élèves dans les filières de transition au détriment des filières de qualification, de soumettre les enseignants à des groupes classes plus hétérogènes pour lesquels ils n'ont guère été formés et qui les soumet à un stress bien plus élevé qu'auparavant, de voir s'inscrire dans l'enseignement postsecondaire un nombre bien plus important d'étudiants avec cependant depuis peu un renversement de tendance au profit de l'enseignement supérieur, de dégager un déficit de diplômes de qualification en fin de secondaire (beaucoup d'élèves arrivent en fin d'obligation scolaire sans être diplômés et ont une probabilité plus forte de s'inscrire dans un chômage à long terme) mais par contre une augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur de type court, d'entraîner à terme dans une spirale de dégradation de la qualité les universités de la Communauté française de Belgique qui, quoiqu'ayant subi la plus grande réduction budgétaire à francs constants depuis dix ans, ont su maintenir un niveau de qualité de l'enseignement et de la recherche que beaucoup de pays nous envient et qui sont soumises de plus en plus à des contraintes de recherche de fonds extérieurs, ce qui n'est pas sans poser des problèmes de gouvernance et d'éthique.

Une dynamique complexe de régulation au sein du système éducatif

Inévitablement ces vagues de fond entraînent toute une série de tentatives de processus de régulation, de recherches de nouveaux équilibres mais aussi de tensions, ce qui n'est pas sans entraîner de nombreux paradoxes. Cette dynamique s'inscrit dans une tension entre les enjeux posés au système éducatif dans le contexte qui vient d'être ébauché, les règles du jeu que les autorités et les acteurs tentent d'imposer volontairement ou non, les jeux des acteurs dans ce contexte en mutation.

On peut synthétiser brièvement les enjeux de la façon suivante :

- il ne s'agit plus simplement d'instruire l'élève, mais de former un citoyen capable de prendre et de construire sa place dans une société de plus en plus cognitive (tant dans le monde du travail que dans les autres aspects de la vie en société) et où toutes les personnes puissent vivre dans le respect des grands traités internationaux (Droits de l'Homme, Droits de l'Enfant, Chartes sur l'Environnement,...) sur lesquels l'état s'est engagé.
- il y a une volonté, tant des autorités politiques que scolaires, d'harmoniser un ensemble de compétences de base jugées nécessaires pour remplir ces nouvelles missions; elles constituent un socle obligatoire pour tous les réseaux d'enseignement.
- face à un monde en rapide mutation et suite aux impératifs du développement d'une société cognitive, il est impératif d'élever le taux global d'éducation; il conditionne le développement économique de la Communauté française de Belgique (et plus largement de la Belgique, de l'Union européenne) dans un contexte de compétition économique ; mais il conditionne également la réduction du chômage qui touche les couches de population les moins scolarisées; les statistiques montrées lors de l'atelier montrent un taux d'éducation trop faible comparativement à certains de nos voisins.
- au souci d'efficacité s'ajoute une volonté de plus grande équité, c'est à dire obtenir une plus grande égalité dans les performances manifestées par les différentes couches socio-économiques de la populations scolaire, en traitant inégalement celles-ci : donner plus de moyens à ceux qui en ont moins.
- les autorités politiques veulent imposer dans les structures du système éducatif la participation au niveau local d'une véritable communauté éducative, intervenant dans l'élaboration de la politique éducative locale (et donc dans les projets d'établissement) et ayant droit de regard sur les produits de l'école; ce faisant, elles veulent sortir l'école de l'isolement dans lequel trop souvent elle s'est complue et donner une place plus centrale à l'élève.

Ces vagues de fond et les enjeux qui lui sont liés ne sont pas sans impact sur les règles du jeu qui tentent de s'instaurer dans le système éducatif :

- une extraordinaire inflation des normes, règles et prescriptions de toutes sortes, et cela malgré l'autonomie des réseaux décrétée par le Pacte scolaire : imposition de socles de compétences, de normes de participation, de sanction et de règles de recours...
- à l'instar de ce qui se passe déjà outre-Atlantique, l'instauration d'une judiciarisation (plus de pouvoir à l'élève, aux parents, au respect des conventions internationales...).
- une tentative pour instaurer un Etat évaluateur, à travers le recours à des évaluations externes et à l'obligation de résultats.
- un arsenal complexe de critères pour identifier les établissements bénéficiaires des politiques de discriminations positives et de règles d'utilisation des ressources complémentaires.
- les pressions de plus en plus fortes pour imposer aux établissements un fonctionnement en relation étroite avec l'élaboration d'un projet d'établissement.

Face à un tel contexte, à ses enjeux et aux règles du jeu que l'on tente d'instaurer, les acteurs développent toute une série de jeux :

- comme les règles du jeu imposées offrent aux différents acteurs ce qu'ils perçoivent comme des opportunités et des contraintes (selon les acteurs, ce qui est perçu comme opportunité par les uns peut être perçu comme contrainte par les autres, et réciproquement), il se joue toute une série de jeux subtils de calcul (souvent peu conscients d'ailleurs) coûts - bénéfices : qu'est-ce que me rapporte ou me coûte en investissement ou de temps, ou de pouvoir, ou de plan de carrière, ou de possibilité de mise en évidence de potentialités plus ou moins mises en veilleuse ou de besoin de travailler avec des collègues ou au contraire besoin de ne pas se sentir sous le regard de l'autre? Ces jeux ne concernent pas seulement les enseignants, mais aussi les chefs d'établissement qui peuvent voir dans les nouvelles règles une complexification de leurs tâches administratives ou au contraire comme une opportunité d'élaborer un projet qui dynamise leur établissement; il en va de même des autres acteurs, dont les « interfaces », à savoir toute une série d'acteurs que l'on voit émerger dans le système : formateurs, conseillers, accompagnateurs, coordonnateurs, détachés et attachés...
- compte tenu de l'imprécision et de la difficulté de préciser, d'opérationnaliser et d'évaluer les socles de compétences telles qu'elles sont formulées (certaines de ces compétences sont d'ailleurs abusivement appelées « compétences »), les enseignants peuvent facilement naviguer entre compétences minima et compétences maxima, continuant ainsi à perpétuer les phénomènes de hiérarchisation existant entre classes fortes et faibles, filières valorisées ou non, options fortes et faibles, établissements réputés ou non; ils peuvent même assez facilement justifier leur façon de faire, en disant que l'on a mis une nouvelle étiquette sur un ancien produit.
- si l'adoption de critères socio-économiques plutôt que pédagogiques est justifiée dans le contexte belge pour identifier les établissements pouvant bénéficier de ressources complémentaires offertes par les politiques de discriminations positives, les établissements peuvent avoir la tentation d'utiliser ces ressources pour assurer un meilleur « confort » pour les acteurs en présence, sans avoir nécessairement des répercussions en termes d'efficacité et d'équité pédagogiques, parce qu'une réflexion insuffisante (voire inexistante) a été menée quant à la relation entre moyens disponibles, modes d'utilisation et résultats.

- comme l'expérience des réformes antérieures (non seulement en Belgique, mais dans la plupart des pays) le montre, il est facile de confondre entre « effet symbolique » et « effet réel »; les acteurs peuvent d'ailleurs facilement jouer avec cette confusion : les responsables au niveau central ou local peuvent facilement invoquer le fait qu'ils ont fait le nécessaire en prescrivant des règles pertinentes; les acteurs du terrain ont une vaste palette d'arguments pour justifier leur immobilisme, tels que « c'est encore une réforme de bureaucrates », « ils ne connaissent pas le terrain; qu'ils viennent deux mois dans une classe », « qu'ils nous donnent les moyens », « c'est un nouveau camouflet pour dénigrer ce que nous faisons », « de grands mots savants de psychopédagogues que nous ne comprenons pas; qu'ils consultent plutôt les enseignants », « ce qu'ils nous demandent ne relève pas de notre mission, mais de celle des parents »...

Cette dynamique de tensions entre enjeux, règles du jeu et jeux des acteurs n'est pas sans entraîner des effets paradoxaux, dont quelques-uns ont été cités dans les communications et qui mériteraient un suivi dans les recherches ultérieures. Parmi ceux-ci, épinglons les suivants :

- la tension entre pacte scolaire et décret : si le décret a fait évoluer le système (une certaine déparlisation et un décloisonnement partiel des réseaux, une montée en puissance de l'égalité et de la participation, une certaine reprise en main au niveau central...), de nombreux problèmes non résolus ou créés risquent de marquer régulièrement l'actualité : beaucoup de règles ou de normes restent floues et certaines d'entre elles rentrent en contradiction; émergence d'un plus grand pluralisme interne au réseau catholique qui induit comme conséquence que le choix confessionnel est de moins en moins un critère déterminant; une irruption du judiciaire, et donc du juge et plus simplement de la jurisprudence, parmi les acteurs scolaires (cfr les règles sur les inscriptions, les exclusions et les sanctions); l'émergence du contrôle en terme de convergence entre performances attendues par le décret et performances réalisées par les établissements...
- la tension entre démocratie représentative et démocratie participative des acteurs de la communauté éducative : nous sommes dans un état qui fonctionne selon le principe de la représentativité du peuple par les députés élus; or le décret instaure des modes de participation où ce sont les différents acteurs eux-mêmes de la communauté éducative qui élaborent les normes du fonctionnement de l'école.
- la tension entre décret et traité internationaux : s'il y a irruption du droit international dans le décret (Pacte des Nations Unies, Droits de l'Enfant), il s'agit essentiellement de certains aspects et ici encore il reste beaucoup de flou tant au niveau de l'application que des suites à donner en cas de non-application.
- une tension entre contrainte et liberté : le décret de 97 et les autres circulaires ont amené une inflation de règles et de normes; celles-ci restent souvent méconnues ou mal connues des acteurs du terrain et plus particulièrement des enseignants qui considèrent que l'essentiel est ce qui se passe entre les élèves et lui et que cela est de son seul ressort; la notion de « liberté académique » et de « rendement de compte » sont des concepts compris dans des sens divers (à plusieurs reprises, les communications ont fait appel aux travaux français de Derouet qui reconnaissent dans le système éducatif français, pourtant fort centralisé, un univers où coexistent des principes fort divers de justification et de légitimation); surtout dans le réseau libre où le chef d'établissement jouit d'une très grande autonomie (mais il est vrai que le décret améliore la situation des chefs d'établissement de la Communauté française), l'inflation des règles confronte les chefs d'établissement à un accroissement de charges qui peut entraîner toute une série d'effets qu'il sera important d'observer et d'analyser.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LE FINANCEMENT DES UNIVERSITES EN COMMUNAUTE
FRANCAISE DE BELGIQUE**

Benoît BAYENET - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le financement et l'organisation de l'enseignement universitaire font actuellement l'objet de réflexions, débats et décisions dans de nombreux pays occidentaux. Ces pays poursuivent, depuis plusieurs années, une politique de réduction des dépenses publiques. Sabrer dans les dépenses allouées à l'enseignement universitaire peut, dans le court terme, contribuer à soulager les problèmes budgétaires, mais hypothèque avec certitude notre avenir technologique et l'avenir des générations futures. La logique budgétaire s'oppose à la logique sociale et économique.

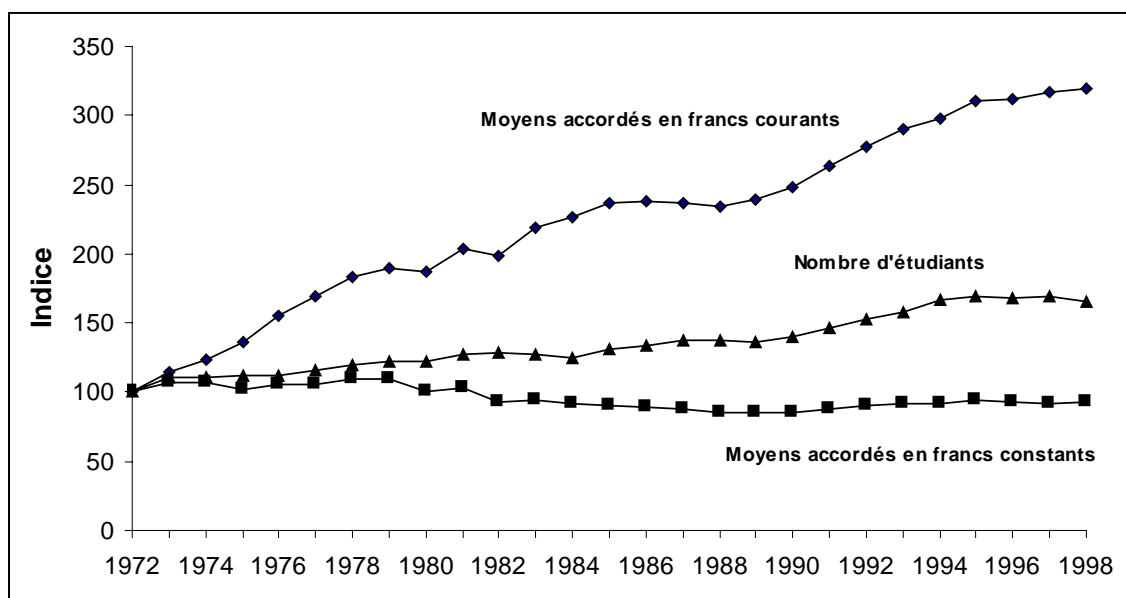
Les universités de la Communauté française de Belgique se trouvent aujourd'hui dans une situation de blocage financier structurel qui compromet tant leur compétitivité que leur intégration internationales et les empêche de répondre pleinement aux besoins de développements régionaux.

Des facteurs externes et les héritages du passé ont compliqué sensiblement leurs tâches. Depuis la crise des années septante, les pouvoirs publics s'inquiètent du coût croissant des dépenses d'enseignement et ont mis en place une contrainte budgétaire sévère. Le graphique 1 présente l'évolution en indice des moyens accordés aux universités francophones et du nombre d'étudiants qu'elles accueillent (inscriptions principales). L'évolution du montant total des allocations de fonctionnement à charge du ministère de l'Enseignement accordé aux universités est donnée en francs courants et en francs constants de 1972. Les données en francs constants permettent d'éliminer l'impact de l'inflation dans l'évolution des moyens accordés aux universités. L'évolution en indice montre clairement la décroissance des moyens accordés aux universités alors que la population universitaire augmentait. L'érosion des moyens alloués à l'enseignement universitaire s'était manifestée davantage que dans les autres niveaux d'enseignement, dont certains avaient vu, au contraire, leurs moyens augmenter¹.

¹ Pour une comparaison des dépenses accordées aux différents niveaux d'enseignement, voir Thys-Clément, F., « Le financement de l'enseignement supérieur », *Revue française de Finances publiques*, Paris, 1989, Van den Poel T., « Evolutie van de financierbare studenten en van de werkingstoelagen aan de Belgische Fronstalige Universitaire Instellingen in de periode 1971-1987 », *Universiteit en Beleid*, n°4, juillet 1988, OCDE, *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation et Verwaltung der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Abteilung Unterricht, Bruxelles-Eupen, 1991 et Bayenet B. et Bosteels O., *Le financement des universités en Belgique*, 1998, op. cit.

Graphique 1 : Evolution du nombre d'étudiants et des moyens accordés aux universités francophones en francs courants et constants de 1972 à 1998

Sources : Fondation universitaire, CREF et calculs personnels.



Alors que le monde universitaire francophone attendait une réforme en profondeur qui lui aurait permis de remplir ses missions, le décret du 1^{er} octobre 1998 de la Communauté française ne modifia pas fondamentalement les principes de financement et d'organisation des universités définis dans la loi du 27 juillet 1971. Initialement, le ministre de l'enseignement supérieur W. Ancion se proposait de remplacer la loi de financement des universités de 1971 mais a été amené à minimiser le projet initial de réforme. Une des mesures essentielles est la décision de la Communauté française de figer et limiter l'enveloppe globale accordée aux universités au montant de l'ordre de 16,5 milliards. Même si le financement reste basé sur le nombre d'étudiants dits subsidiés, les mécanismes de financement ne servent plus à déterminer l'allocation correspondant à chaque institution mais sa part respective dans le montant total des moyens fixés par le gouvernement.

La répartition des moyens entre les institutions se fait en fonction du rapport entre le nombre d'étudiants pondérés de chaque institution et le nombre total d'étudiants pondérés dans les institutions de la Communauté française. Le nombre d'étudiants pondérés de chaque institution est égal au nombre d'étudiants subsidiés des quatre années académiques précédentes divisé par quatre, dans chaque orientation d'études (maintien du principe de lissage sur quatre ans), multiplié par le coefficient de pondération par étudiant correspondant. Les coefficients de pondération applicables aux étudiants subsidiés par orientation d'études² sont construits sur la base des coûts forfaitaires correspondant à chaque orientation d'études. Il est évident que le montant obtenu dépend toujours très fort de la répartition des étudiants entre les orientations d'études mais, aussi de la répartition des étudiants entre les institutions puisqu'il s'agit désormais de répartir un montant déterminé par le gouvernement en fonction du nombre d'étudiants subsidiés pondérés respectifs de chacune d'entre elles. Enfin, remarquons que la prise en compte de nouveaux étudiants subsidiés à l'inscription (étudiants européens par exemple) ou au diplôme (troisièmes cycles, agrégations, etc.) ainsi que l'amélioration imposée de l'encadrement des candidatures n'a pas augmenté les moyens mis à la disposition des universités mais influence uniquement la répartition des moyens existants entre celles-ci.

Les simulations financières effectuées par le CREF sur la base des modifications de la loi de 1971 par le décret du 1^{er} octobre 1998 n'indiquent pas de variations significatives des allocations actuelles de fonctionnement compte tenu des incertitudes relatives aux nombres d'étudiants respectifs des institutions.

La philosophie du système per capita garantissait une judicieuse affectation du financement public de l'enseignement universitaire : ce système imposait aux différentes institutions d'avoir pour objectif stratégique non seulement la qualité de leur enseignement mais aussi l'accès largement ouvert aux élèves de l'enseignement secondaire. La dissociation du financement et du nombre d'étudiants pourrait inciter certaines institutions à sacrifier ce dernier objectif sur l'autel du premier.

De plus, le financement forfaitaire ne permet pas aux universités de faire face à une fluctuation importante (y compris entre les facultés) du nombre d'étudiants qu'elles accueillent. Faute d'ajustement du financement au nombre d'étudiants, l'institution pourrait adapter son nombre d'étudiants à son financement (stable). En conséquence, une des « grosses » universités pourrait limiter le nombre d'étudiants qu'elle accueille et forcer ainsi les autres institutions à faire de même.

On voit mal, en effet, comment ces dernières (quelle que soit leur volonté propre de préserver l'accès à leur enseignement) pourraient accueillir le surplus d'étudiants (non financés) rejetés par cette université !

Une révision fondamentale de la loi de financement des universités francophones est donc reportée à plus tard.

² Les programmes d'études sont désormais regroupés en six orientations d'études : le groupe A (les sciences humaines et sociales), le groupe B (premiers, deuxièmes et troisièmes cycles en sciences et en éducation physique ainsi que les premiers cycles en sciences appliquées, sciences agronomiques et ingénierie biologique, sciences médicales et science dentaire, sciences vétérinaires, sciences de la santé publique et sciences pharmaceutiques), le groupe C (deuxièmes et troisièmes cycles en sciences appliquées et médecine) et le groupe D (les deuxièmes et troisièmes cycles en sciences agronomiques et ingénierie biologique) comme définis précédemment, le groupe E (l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) et le groupe S (les deux premières années d'études conduisant au grade de diplômé d'études spécialisées en médecine générale ou à un des grades de diplômé d'études spécialisées en médecine spécialisée).

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LE ROLE ESSENTIEL DES MAITRES DE STAGE DANS LA
FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS. DESCRIPTION
ET ANALYSE D'UN PARTENARIAT STRUCTURE ENTRE UN
DEPARTEMENT PEDAGOGIQUE FORMANT DES
INSTITUTEURS ET SES MAITRES DE STAGE**

Vincent CARETTE
Service des Sciences de l'Education - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'école fondamentale de la communauté française vit depuis quelques années au rythme des réformes. En toile de fond de celles-ci, nous trouvons une volonté politique et pédagogique de transformer une école considérée comme sélective en une école formative. Travailler en cycles et en équipes, pratiquer l'évaluation formative, construire des compétences, travailler l'interdisciplinarité sont les concepts sur lesquels se base le projet de « l'école de la réussite ».

Le défi des écoles de formation des instituteurs est de former les futurs enseignants à cette école « formative » et à développer ces pratiques. Le défi est de taille car rares sont les écoles primaires inscrites dans cet esprit et nous devons constater que le rôle des écoles de formation est de former des étudiants à une école qui n'existe pas encore vraiment.

Dans ce contexte, comment former des instituteurs compétents capables de relever le défi de l'école de la réussite ? C'est la question sur laquelle très récemment la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique s'est penchée. Sans vouloir commenter ses propositions, il est cependant intéressant de constater que différents points de son document concernent la cohérence entre la pratique et la théorie et de manière plus précise le rôle essentiel des maîtres de stage.

L'expérience décrite dans cet article rejoint cette préoccupation et son analyse permet de souligner des éléments essentiels d'un rapprochement réussi entre les écoles de formation et le terrain.

Partant du constat que très peu d'étudiants réalisaient un transfert des concepts développés en formation théorique lors des stages pratiques, une équipe de formateurs de la Haute Ecole Galilée a entrepris une large consultation des différents acteurs de la formation : les professeurs, les étudiants et les maîtres de stage.

Très rapidement le constat d'un manque de contacts entre l'école normale et le terrain a été souligné. Ce constat rejoint les conclusions d'une étude¹ très intéressante réalisée au Québec montrant que le manque de relations entre les formateurs d'enseignants et les maîtres de stage entraîne des perturbations essentielles dans la formation des instituteurs. Celles-ci s'expliqueraient par une lutte de pouvoir et une non reconnaissance des connaissances professionnelles des maîtres de stage. En résumé et de manière sans doute caricaturale, la formation initiale se serait appropriée le monopole de la formation et utiliserait le terrain pour tenter de mettre en application ses principes pédagogiques et didactiques qu'ils proposent souvent comme des vérités. Cette situation amènerait les futurs enseignants à rejeter le discours théorique et à reproduire – on parle de mimétisme – les pratiques observées sur le terrain. La conséquence de ce fonctionnement est que les futurs enseignants qui devraient être moteur de changements reproduisent une tradition scolaire qui a montré toutes ses limites.

A la recherche d'une formation cohérente et suite à leur enquête, l'équipe pédagogique de cette Haute Ecole a mis en place ce qu'ils ont appelé des stages partenariats. C'est cette expérience que nous avons analysée.

¹ Raymond D. et Lenoir Y. « Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement » Perspectives en éducation De Boeck Université 1998

Les stages partenariats : une expérience originale

Les stages partenariats furent lancés dans la Haute Ecole en 1996. Suite aux différentes consultations, l'équipe fut convaincue qu'un rapprochement structuré avec le terrain était essentiel pour permettre un meilleur transfert des apprentissages. Le dialogue avec des instituteurs maîtres de stage mit en avant certains points essentiels à une collaboration efficace :

- **Les services mutuels** : Certains services comme les remplacements et accompagnement en classe de plein air sont régulièrement demandés.
- **Le besoin de dialogue** : Anciens élèves d'une école Normale, les maîtres de stage se sentaient toujours considérés comme des étudiants par les enseignants formateurs. De ce fait, les rares réunions de pré-stage étaient ressenties comme un monologue de l'Ecole Normale énonçant la vérité pédagogique.
- **Le besoin d'être reconnu comme formateur** : Des maîtres de stage dénonçaient les non-reconnaissance professionnelle de formateur par l'Ecole Normale. Très souvent, les rapports des maîtres de stage étaient peu considérés.
- **Le besoin de continuité** : Les maîtres de stage dénonçaient le manque de continuité dans la formation des étudiants. Parachuté durant deux à quatre semaines dans une classe, le stagiaire n'avait à leurs yeux qu'une vision réductrice et artificielle du métier d'enseignant.

L'organisation

Concrètement, chaque instituteur participant au partenariat s'engage à accueillir un étudiant au premier semestre et un étudiant au second semestre. L'étudiant durant le semestre se rend une matinée par semaine dans sa classe de stage. Il profite de ces matinées pour observer l'organisation de la classe et pour aider le maître de stage.

Durant le semestre, l'étudiant réalise un stage actif supervisé par le maître de stage présent en classe et par des enseignants formateurs présents à certains moments. L'étudiant remplace le maître de stage durant ses journées de formation et accompagne la classe en classes de plein air. Ceci permet au maître de stage d'être remplacé ou accompagné par une personne connaissant les élèves.

Pour permettre un partage des pratiques, un dialogue sur la formation des futurs instituteurs entre l'Ecole Normale et les instituteurs partenaires, cinq journées sur l'année sont organisées. Ces journées ne sont pas des journées de formation mais des journées de partage de pratiques et de débat pédagogique.

Expérimentée depuis septembre 1996, cette organisation a pu être évaluée à trois reprises. Des questionnaires ont été complétés chaque année par les différents acteurs.

De cette expérience, quelques enseignements peuvent être dégagés

- Le transfert lors des stages pratiques des compétences pédagogiques et didactiques enseignées en formation théorique semblent être conditionné à la qualité de la relation entre le maître de stage et l'institution de formation.
- La qualité de relation semble être influencée par le rapport au pouvoir qu'entretient l'institution de formation avec ses maîtres de stage. La qualité de relation se construit dans le temps.
- L'institution de formation ne doit pas prétendre former ses maîtres de stage. Ceci sous-entendrait que l'institution de formation a la maîtrise du savoir.
- Le débat pédagogique entre l'institution de formation et le terrain semble être une pratique efficace à la construction très progressive d'un discours commun. Toute imposition aux instituteurs d'un discours ne tenant pas compte de leur réalité entraîne une non écoute.
- Un partenariat structuré ne permet plus aux étudiants de rejeter la responsabilité de certains manquements sur le dos des maîtres de stage. Ceci est sans aucun doute un facteur important favorisant le transfert de compétences.
- Un partenariat structuré délimite plus clairement le rôle des différents acteurs.

ACTES DU 1^{ER} CONGRES DES CHERCHEURS EN EDUCATION

24-25 mai 2000, Bruxelles

LEARN-NETT : UNE EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF A DISTANCE

¹Bernadette CHARLIER – Amaury DAELE
Département Education et Technologie – Cellule d'Ingénierie Pédagogique – FUNDP
Françoise DOCQ – Geoffroy HECQUET – Marcel LEBRUN
Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias – UCL
Brigitte DENIS – Robert PEETERS
Service de Technologie de l'Education – ULg
Bruno DE LIEVRE – Nathalie DESCHRYVER
Unité de Technologie de l'Education – UMH
Simon LUSALUSA
Centre des Technologies de l'Education – ULB
Daniel PERAYA – TECFA – Université de Genève-CH

Ministère de la Communauté française

***Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique***

Depuis trois ans, au niveau belge francophone puis européen (SOCRATES-ODL), le projet LEARN-NETT¹ vise à expérimenter des modalités d'introduction de l'Enseignement Ouvert et à Distance (EOD) au sein de formations s'adressant à de futurs enseignants (agrégation et licence en sciences de l'éducation). Pour les initier aux usages des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), nous avons choisi de leur faire apprendre à utiliser ces technologies en leur faisant vivre une expérience d'apprentissage collaboratif. Concrètement, le projet LEARN-NETT leur propose de réaliser un travail de groupe à distance en utilisant les ressources et les outils de communication et de collaboration proposés dans un véritable campus virtuel². Pourquoi ces choix ? Quel est l'apport de l'apprentissage collaboratif dans ce contexte ? Quel usage est-il fait des technologies nouvelles ?

De nombreux travaux à propos de la formation des enseignants font état de l'importance pour ceux-ci de pouvoir construire leurs connaissances par l'action, la réflexion, l'échange et l'accès à une grande variété de ressources humaines et matérielles [2]. Selon ces travaux, ces processus peuvent effectivement être mis en œuvre par un apprentissage collaboratif. De plus, les TIC, en particulier leurs usages communicationnels, peuvent supporter un travail collaboratif en offrant des outils de communication, de création et d'accès à une grande variété de ressources [6]. En collaborant à distance, les futurs enseignants pourraient à la fois apprendre à communiquer, à collaborer, à utiliser les TIC et à élaborer quelques usages possibles de ces technologies pour l'enseignement et l'apprentissage.

Dans ce cadre, les auteurs (chercheurs, tuteurs, professeurs et étudiants ayant participé au projet) présentent LEARN-NETT en l'abordant selon quatre angles de vue complémentaires qui permettront de donner un aperçu des principaux résultats de ces trois années de recherche :

1. Quels dispositifs techniques et pédagogiques sont mis en œuvre pour supporter et assurer un véritable apprentissage ?
2. Quel est le rôle des tuteurs à distance dans ce contexte ?
3. Qu'apprennent les étudiants et que retiennent-ils pour leurs pratiques d'enseignement ?
4. Comment les professeurs impliqués intègrent-ils LEARN-NETT dans leurs pratiques d'enseignement universitaire ?

1. Quels dispositifs techniques et pédagogiques sont mis en œuvre pour supporter et assurer un véritable apprentissage ?

Le dispositif technique et pédagogique de LEARN-NETT est basé sur l'articulation et la complémentarité entre la présence et la distance. Les étudiants sont encadrés à la fois localement par des animateurs au sein de leur université et à distance par des tuteurs au sein de leur groupe de travail. D'un point de vue technique, pour soutenir le travail des étudiants, nous avons progressivement mis sur pied un campus virtuel intégrant notamment divers outils de communication et de collaboration accessibles par Internet.

¹ LEARN-NETT associe des chercheurs et enseignants belges de l'ULG, l'UCL, l'ULB, l'UMH, des FUNDP et de l'EAD (Charlier, B., Daele, A., Donnay, J., Lebrun, M., Docq, F., d'Hautcourt, F., Lusalusa, S., Denis, B., Peeters, R., Depover, C., Deschryver, N., De Lièvre, B., Pirllet, M., Rouard, A.) ainsi que des partenaires européens (Université de Lancaster, Saunders, M., Folley, M. - Université de Barcelone, Quintana, J., Serrat, N., Willem, C. - Université de Genève, Peraya, D., Joye, F. - Centre Gate CNRS de Lyon, Bonamy, J., Zeiliger, R. - Ecole de Commerce de Lyon, Esnault, L.). Coordonné par le Département Education et Technologie des FUNDP (Bernadette Charlier), ce projet est soutenu par l'Enseignement à Distance de la Communauté Française de Belgique (EAD) et par le programme SOCRATES.

² <http://tecfa.unige.ch/proj/learnnet>

Nous voudrions ici nous centrer sur le design pédagogique du campus virtuel. Selon Peraya, Piguot et Joye [8], un campus virtuel est « *un espace de travail virtuel, intégrant de multiples outils gérés dynamiquement, organisé conceptuellement et structurellement à partir de la métaphore du campus* ». L'organisation de l'espace du campus LEARN-NETT présente deux dimensions différentes. La première concerne la distinction entre trois espaces destinés à des publics différents : public, étudiant et organisateur. Ces trois espaces se présentent sous la forme d'un bureau virtuel et constituent les mondes autonomes du campus. La deuxième dimension est celle de l'interface qui est identique pour tous les utilisateurs, mais dont les outils disponibles se différencient selon les espaces (Figures 1 et 2).



Figure 1 : l'espace de travail étudiants (outils de travail) Figure 2 : l'espace de travail organisateurs (ressources)

Les outils disponibles dans les 2 espaces (menus verts à gauche des écrans) sont différents selon l'espace où l'on se trouve. D'autres fonctionnalités sont également disponibles pour les organisateurs à partir du menu bleu en haut de l'écran : ajout de ressources, d'archives ou de News.

Les fonctions associées à ces espaces sont les suivantes :

- faciliter le déplacement dans le campus (barres de menus et aide contextualisées et cartes des espaces) ;
- donner accès aux informations relatives à la communauté LEARN-NETT (pages personnelles des étudiants et des tuteurs, travaux des groupes, consignes de travail, contextes des institutions partenaires, archivage de documents divers, News) ;
- favoriser la régulation et la gestion du travail collaboratif (carnet de bord pour les étudiants et tuteurs, gestionnaire de tâches) ;
- permettre la communication synchrone (MOO) et asynchrone (café-forum général, forum pour chaque groupe de travail) ;
- favoriser le partage de ressources pédagogiques (ressources générales et ressources pour le groupe).

Parmi ces outils, certains peuvent constituer de réels supports à l'apprentissage : le carnet de bord, dans lequel étudiants et tuteurs font état de manière individuelle des difficultés rencontrées et des processus de collaboration mis en œuvre au sein du groupe, permet à chacun de prendre du recul par rapport à son propre fonctionnement et de le réguler. A côté de cette réflexion individuelle, la confrontation de ses représentations à celles des autres constitue également un support non négligeable à l'apprentissage. Ce sont les moments d'échange synchrones qui permettent le mieux cette confrontation et dans notre campus, c'est le MOO qui permet de remplir cette fonction. L'efficacité de ces outils pour l'apprentissage dépend fortement de la manière dont ils sont intégrés dans le processus de collaboration [2]. C'est là qu'intervient un acteur clé : le tuteur.

2. Quel est le rôle des tuteurs à distance dans ce contexte ?

Les tuteurs dans le projet LEARN-NETT ont un rôle central dans l'organisation et la régulation des groupes d'étudiants [2]. Plus précisément, les rôles qui leur sont attribués sont décrits comme suit [3] : aider les étudiants à exprimer leur projet personnel, animer le travail du groupe, tenir lieu de personne ressource, faciliter et réguler les échanges, être la « mémoire » du groupe en faisant respecter les échéances et en tenant un carnet de bord, participer à l'évaluation formative.

D'après leurs carnets de bord et leurs rapports, les étudiants attendent du tuteur qu'il soit visiblement impliqué dans le travail, que ses feed-backs soient rapides, qu'il soit « démocratique » (par opposition à « autocratique » ou « laisser-faire »), qu'il s'adapte à chaque étudiant individuellement. Pour eux, le tuteur agit tour à tour comme facilitateur, leader, « ange gardien », conseiller pour le processus de collaboration, aide pour la prise de décision, aide technique. Pour leur part, les tuteurs décrivent leurs tâches en ces termes : « constater l'état de la situation », « trouver des solutions », « faire des propositions », « motiver et encourager », « rattraper les manques »..., beaucoup de tâches transformées par la distance qui implique de maîtriser les outils technologiques et leurs problèmes éventuels et qui nécessite de gérer la dynamique du groupe la plupart du temps par écrit et de manière asynchrone.

L'analyse du rôle et des tâches complexes du tuteur a mis en évidence la nécessité d'une formation des tuteurs préalablement à la troisième édition de l'expérience. Cette formation a permis à l'équipe de tuteurs d'harmoniser les pratiques et de suivre une certaine cohérence dans les actions vis-à-vis des étudiants et des groupes de travail. Elle a permis également d'améliorer la collaboration entre tuteurs, animateurs et coordinateurs du projet [3].

3. Qu'apprennent les étudiants et que retiennent-ils pour leurs pratiques d'enseignement ?

Nous décrivons les apprentissages des étudiants en reprenant les quatre objectifs-cibles de l'expérience LEARN-NETT : la formation pédagogique, la formation technique, l'apprentissage de la communication et de la collaboration à distance ainsi que l'apprentissage de la réflexivité.

Sur le plan pédagogique (collaborer avec d'autres futurs enseignants pour concevoir des usages des TIC pour l'apprentissage), les étudiants développent des compétences « stratégiques » (communiquer et collaborer à distance) et « dynamiques » (réflexion à propos de son propre apprentissage et transfert dans d'autres situations) [7].

D'un point de vue technique, les apprentissages concernent l'utilisation générale d'un système d'exploitation, de logiciels courants et de logiciels éducatifs ainsi que l'usage des services disponibles sur Internet (navigateur, composition Web, outils de communication comme le courrier électronique, l'IRC, le MOO, NetMeeting et les Newsgroups,...).

Concernant la communication et la collaboration, les étudiants apprennent le respect de certaines règles de conduite communicationnelle, la gestion d'un travail en groupe asynchrone et à distance, l'usage du « bon » média au « bon » moment dans le déroulement du projet [2], mais aussi l'organisation efficace du travail de groupe.

Les étudiants réalisent l'apprentissage de la réflexivité en décrivant et en analysant leur propre expérience d'apprentissage dans LEARN-NETT, en théorisant et synthétisant cette expérience et en émettant des suggestions par rapport au dispositif de formation.

Tous ces apprentissages demandent de la part des étudiants un investissement important en temps, mais aussi au niveau affectif au sein des groupes de travail.

4. Comment les professeurs impliqués intègrent-ils LEARN-NETT dans leurs pratiques d'enseignement universitaire ?

Chaque partenaire intègre LEARN-NETT différemment d'un point de vue institutionnel [1] : l'expérience fait partie d'un cours ou constitue un stage à part entière, les étudiants sont volontaires pour participer ou l'expérience est proposée dans le curriculum de toute une section, des conditions particulières (accès aux ordinateurs, horaires...) sont proposées aux étudiants ou pas... De plus, chaque professeur privilégie l'un ou l'autre des objectifs de départ et évalue ses étudiants en fonction des objectifs de son cours. Toutes ces différences ont été prises en compte dans l'expérience afin de permettre l'acceptation de la diversité tout en créant les conditions d'un projet commun à plus long terme pour une intégration harmonieuse des méthodes de l'enseignement à distance dans les pratiques existantes.

Par ailleurs, à côté de ces différences, plusieurs points communs constituent les principaux apports de l'expérience. Tout d'abord, le tutorat à distance est considéré par tous comme une forme de changement des pratiques d'enseignement où le professeur propose aux étudiants un travail collaboratif. Ensuite, le travail collaboratif présente des avantages certains quant aux apprentissages réflexifs des étudiants, grâce entre autre aux conflits socio-cognitifs suscités par la confrontation des opinions au sein des groupes de travail. Enfin, l'expérience est efficace en ce qui concerne l'apprentissage individuel : les professeurs observent chez les étudiants une réflexion sur leurs processus d'apprentissage et des transferts de leurs compétences acquises dans LEARN-NETT dans d'autres domaines et situations d'apprentissage.

5. Conclusion et perspectives

Introduire les TIC dans la formation des enseignants et ce, dans des universités qui n'ont pas toutes intégré de manière durable cet objectif dans leur curriculum constitue un défi. Ce bref article ne peut rendre compte de toutes les découvertes ni des aléas liés à la mise en œuvre d'un projet innovant. Il rend cependant compte de la richesse des apports d'une recherche collaborative (*nous pratiquons ce que nous prêchons !*) à une action (un projet inter-universitaire commun) et à la formation des étudiants. La construction de connaissances en ingénierie pédagogique nécessite cet investissement.

Les expériences et les dispositifs d'apprentissage médiés par les technologies sont souvent taxés de déshumanisants, de déshumanisés. L'image de l'enseignement à distance des temps passés, cette distance physique qui sépare bien souvent les partenaires, ces courriers qu'ils échangent et qui perdent soi-disant la spontanéité de la discussion « sur le coin de la table » y sont certainement pour quelque chose. Mais a-t-on considéré la distance pédagogique qui règne dans les auditoriums surpeuplés, la faible contextualisation, la détemporalisation et la dépersonnalisation des messages unidirectionnels qui y sont envoyés ? Oserions-nous conclure en disant que, dans ce cadre, LEARN-NETT est bien une expérience originale d'enseignement sans distance.

6. Références

1. Bonamy, J., Charlier, B. et Saunders, M. (1999). *Creating provisional stability for change*. Rapport de recherche Learn-Nett (WP5), année 98-99.
2. Charlier, B., Deschryver, N. et Daele, A. (1998). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. In Guir, R. (Ed.) *TIC et formation des enseignants*. Bruxelles, De Boeck (à paraître).
3. Charlier, B., Daele, A., Docq, F., Lebrun, M., Lusalusa, S., Peeters, R. et Deschryver, N. (1999). *Tuteurs en lignes : quels rôles, quelle formation ?* Poitiers, 2^{ème} Symposium International du CNED, Décembre 1999.
4. Charlier, B., Daele, A., Deschryver, N., Docq, F., Lusalusa, S., Peeters, R. et Cheffert, J.-L. (1999). *Learn-Nett : Guide des intervenants 1999-2000*. Document interne au projet.
5. Charlier, B., Daele, A., Deschryver, N., Docq, F., Lusalusa, S., Peeters, R. et Cheffert, J.-L. (1999). *Learn-Nett : Guide de la formation pratique 1999-2000*. Document interne au projet.
6. Kaye, A. (1992). *Collaborative learning through computer conferencing : the najaden paper*. New-York, Springler Verlag.
7. Peeters, R., Daele, A., Charlier, B., Cheffert, J.-L., Lusalusa, S. et Vida, T. (1999). *Learning collaboratively in a virtual campus - Apprendre en collaborant dans un campus virtuel*. Rapport de recherche Learn-Nett (WP4), année 98-99.
8. Peraya, D., Piquet, A. et Joye, F. (1999). *Rapport d'information sur les mondes virtuels*. Université de Genève. FPSE. TECFA.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**CONCLUSIONS GENERALES DE L'ENQUETE RELATIVE
AUX BESOINS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS DU
FONDAMENTAL ET DU SECONDAIRE INFERIEUR**

Florent CHENU, Christiane BLONDIN, Sabine VANHULLE
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'objet de ce texte est de présenter succinctement les conclusions générales de l'enquête relative aux besoins en formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur commanditée par Madame la Ministre Françoise Dupuis dans le cadre de la réforme de la formation initiale.

La prise d'informations s'est effectuée à travers une consultation de jeunes diplômés. Ceux-ci ont été interrogés sur les circonstances de leurs premières heures de travail et pour lesquelles ils se sont sentis démunis ont eu la satisfaction de se sentir bien préparés, grâce à leur formation. Deux méthodes ont été utilisées et ont permis de recueillir les avis de 324 diplômés, chaque département pédagogique des Hautes Ecoles ayant été représenté. La première a consisté en des réunions de jeunes enseignants où ceux-ci pouvaient s'exprimer sur les difficultés vécues lors de leur entrée sur le terrain et sur la façon dont ils y avaient été préparés. La seconde méthode a été l'administration d'un questionnaire. Il a été demandé aux jeunes enseignants de se positionner par rapport aux principales réflexions relevées dans les débats des réunions (dont un certain nombre envisageait leurs propres difficultés) et par rapport à la pertinence de ces réflexions (quelles sont celles à considérer en priorité ?). Les jeunes enseignants ont enfin dû formuler trois idées-clés qu'ils considéraient comme essentielles à communiquer à Madame la Ministre pour la mise sur pied de la réforme. Chaque méthode était sujette à des biais éventuels - de polarisation de groupe pour les rencontres et de désirabilité sociale pour les questionnaires - et pouvait peut-être attirer des publics différents - plus revendicatifs et plus en difficulté pour les rencontres et plus adaptés et plus conformisés pour les questionnaires.

Les informations recueillies par les deux méthodes convergent plus qu'elles ne divergent¹. Les réunions, mais aussi les points et les pistes jugés importants pour la réforme dans les questionnaires amènent à une première conclusion, forte : c'est le sentiment d'être **démuni face à la gestion de la classe** (ordre, discipline, incitation au travail, autorité, amorce de la motivation, etc.). Certes, c'est un problème connu : les jeunes enseignants passent par une phase de survie avant de trouver leurs repères et de pouvoir consacrer leur énergie à enseigner plutôt qu'à gérer constamment ces problèmes de gestion - on sait d'ailleurs également à quel point la phase de survie peut déboucher sur des stratégies, sécurisantes, de conformisation et de refuge dans l'individualisme inhérent sinon à la profession, en tout cas à la culture enseignante. Or, durant cette phase d'adaptation difficile, beaucoup de jeunes enseignants se perçoivent en même temps comme des agents de changement, comme des professionnels qui pourraient apporter de nouvelles pratiques et de nouveaux outils dans les écoles. Les laisser s'enliser dans le problème de survie consiste donc, in fine, à les pousser à la conformisation et à perdre leur première définition de leur rôle d'agents de changement.

Sans doute peut-on comprendre sous cet angle la demande, récurrente tout au long de l'enquête, de « **cours plus fonctionnels** », **plus de « méthodologie** », et même des « **enseignants d'école normale qui connaissent mieux le terrain** » ?

Les difficultés des débutants ne les amènent-elles pas également, du coup, à perdre de vue la pertinence de propositions relatives aux contenus-matières ? **Ce n'est pas sur les matières qu'ils se focalisent à ce stade, pas plus que sur le contrôle de la progression des élèves, ou sur l'évaluation, ou sur les aspects didactiques spécifiques des disciplines.** Dès lors, il nous semble que la critique portée aux « **cours inutiles** », aux « **approfondissements de matières superflus** » est très difficile à traiter. D'abord, comme on l'a dit, parce que cet aspect ne correspond pas à la préoccupation première du débutant ; ensuite parce que les programmes, et surtout les contenus de cours, varient énormément d'une école à l'autre.

Pour résumer ce qui vient d'être dit, une meilleure prise en compte dans le curriculum de la formation initiale de la gestion de la classe s'impose visiblement. En revanche, une révision des programmes et

¹ Quelques divergences sont apparues dans les informations recueillies par les deux méthodes. Les répondants aux questionnaires, notamment, signalent moins de problèmes que leurs pairs en ce qui concerne la maîtrise des contenus-matières, le contrôle des apprentissages, l'évaluation, la discipline, bref, leur propre responsabilité au sein de la classe; ils divergent également à propos d'aspects relatifs à la vie scolaire, comme les relations avec les collègues ou avec les parents.

des cours est à étudier soigneusement - ainsi, peut-être que certains cours incorporent-ils la didactique avec plus de pertinence que les étudiants ne le croient : simplement ces apports perdent leur fonctionnalité dans une gestion quotidienne encore malaisée. On peut en dire autant pour les cours qui apportent de l'information, ou qui installent une culture ou qui approfondissent une question, etc. Nous pensons donc que l'idée de **supprimer les cours inutiles** n'est pas utilisable en tant que telle. Par contre, le fait de **faire participer les étudiants à l'élaboration d'un programme à partir des questions qu'ils se posent**, comme cela a été suggéré par certains, est une piste.

La question des cours manquants est à explorer. A côté de ceux mentionnés plus haut, on peut ajouter dans le même registre la **formation à la négociation (en lien avec les difficultés de se faire reconnaître et entendre)**, ou encore l'information sur des **questions administratives et juridiques**. La connaissance de l'**enseignement spécial** est une facette à prendre également en compte. Par ailleurs, on s'étonne que **peu de diplômés signalent le besoin d'une formation aux NTIC**.

D'une manière plus générale, il nous apparaît que le concept de **didactique des disciplines** est rarement évoqué. Les grands types de cours clairement distingués sont, d'une part, les disciplines et, d'autre part, les cours de psychopédagogie. Pourtant, il nous semble qu'une zone intermédiaire concernant les cours de didactique doit se constituer entre les cours « matières » et la pédagogie. Ces cours posent très nettement un problème considérable : les professeurs de disciplines ont-ils la capacité d'intégrer la didactique de leur branche dans leur cours ? Les pédagogues celle d'adapter les bases pédagogiques à différents domaines ? Et quoi qu'il en soit, les programmes aménagent-ils suffisamment d'espace pour les didactiques ?

Dans le même ordre d'idées, la formation devrait intégrer, comme cela a été suggéré, des **moments de prise de distance sur les pratiques**. D'autres propositions vont dans le même sens : rencontres de jeunes diplômés au cours de la formation, parrainage, etc. Bien sûr, les stages et le rôle des maîtres de stages sont à reconsidérer dans cette perspective.

Les stages sont les lieux de toutes les attentes de normaliens ; dès lors, c'est là que les critiques sont les plus virulentes ou les revendications les plus vives : ils devraient tout à la fois permettre de se former, de se confronter à tous les aspects concrets de la vie scolaire, d'apprendre à planifier à long terme, d'essayer de nouvelles méthodes tout en s'adaptant à la culture de l'école, etc. Des pistes multiples, pas nécessairement convergentes ont été lancées par les diplômés. Dans ce vaste problème, nous retiendrons, pour notre part, en particulier, la nécessité :

- d'organiser des **moments de réflexion, d'exploitation des expériences de stages** lors du retour à l'école normale, fréquemment soulignée par les jeunes enseignants et déjà vécue positivement dans leur formation par quelques-uns d'entre eux;
- d'incorporer davantage un **processus d'évaluation formative dans les stages**;
- de penser la **formation des maîtres de stages**;
- de penser une **véritable collaboration entre l'étudiant, ses professeurs et les maîtres de stages**.

Les quelques conclusions exposées ci-dessus indiquent clairement qu'une réflexion avec tous les acteurs de la formation doit être entreprise. Parmi ces acteurs, les jeunes diplômés que nous avons pu consulter (au total, près de la moitié de ceux contactés) ont montré qu'ils pouvaient s'engager dans une réflexion constructive : le fait qu'ils n'en soient pas les premiers bénéficiaires n'en montre-t-il pas l'urgence ?

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DEVELOPPER DES COMPETENCES D'INTERACTION
DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Christophe RONVEAUX et Jean-Louis DUFAYS
CEDILL

(Centre d'études en didactique des langues et littératures romanes) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Qu'est-ce que communiquer dans les classes aujourd'hui ? Accueillir les élèves, clore un cours, dynamiser un groupe-classe, tempérer un enthousiasme, désamorcer un conflit, créer un espace de silence qui permette la concentration, assurer la transition entre deux cours, installer un dispositif pour mettre en activité, provoquer un débat, reformuler une réponse, faire taire, faire parler, faire voir, faire entendre, faire écrire, ménager un suspens, toutes ces situations sont d'une diversité extrême. Cette diversité est accrue si l'on étend la question de la communication hors de la classe. L'enseignant doit aussi rencontrer des parents, rédiger un diagnostic, exposer un projet de classe à une assemblée, évoquer un cas dans un conseil de classe, certifier une réussite, rédiger un questionnaire, etc. Toutes ces situations ont en commun le fait que des individus entrent en relation, échangent et co-construisent un discours, en un mot, *interagissent*.

Qu'est-ce qu'interagir dans les classes aujourd'hui ? En situation professionnelle, tant à l'écrit qu'à l'oral, l'enseignant marque la relation, ménage les « faces », initie un échange, gère un tour de parole, assure une cohérence thématique. Tous ces actes font partie de la compétence communicationnelle de l'enseignant. Il lui faut sans cesse composer avec l'urgence et le caractère en partie imprévisible de toute situation de classe, de tout acte d'enseignement. La variété des situations de communication impliquant l'enseignant exige de lui une capacité d'adaptation ainsi qu'une grande souplesse. Toutefois, même dans l'urgence, on ne réagit jamais au hasard. Comme l'a montré Philippe Perrenoud (1996 : 218), nous réagissons en fonction de notre habitus, de nos schèmes personnels intériorisés, donc dans l'illusion de la spontanéité et de la liberté. Certes, l'enseignant est en partie son propre observateur, il se connaît de l'intérieur et sait de quelle manière il réagit habituellement dans telle ou telle situation. Mais, dans l'urgence, « il ne se regarde pas agir, ou alors c'est avec ce petit décalage qui fait qu'il se mord les doigts, une seconde trop tard, d'avoir encore perdu son sang-froid ou trahi ses doutes... ». L'enseignant est donc agi par son habitus plutôt qu'il n'agit de manière autonome.

Pendant trois ans, une équipe réunissant des chercheurs du CEDILL et du groupe de recherche VALIBEL a bénéficié d'une subvention du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française pour mener une recherche intitulée « Quelles compétences attendre et exercer dans la formation des enseignants à la communication écrite et orale ? ». Ce projet, qui a été désigné par l'acronyme FOREO, a abouti à l'élaboration d'un manuel d'autoformation à la communication enseignante structuré en quatorze modules, qui sera publié par la Communauté dans le courant de l'an 2000.

Contrairement à l'idée convenue que la communication ça s'apprend sur le tas, les auteurs de ce projet soutiennent l'hypothèse qu'une compétence d'interaction peut s'améliorer au moyen d'outils et de dispositifs appropriés. Ce qui distingue l'expert du débutant, c'est la capacité à saisir tout ce qui dans une situation donnée, est pertinent pour une action avisée ; ce que Gumperz (1989 : 211 et sq.) appelle la *contextualisation* est cette aptitude à extraire de la situation toute une série d'inférences sur lesquelles le locuteur va construire son interprétation. Ces inférences lui permettent de prédire une suite conversationnelle et donc d'agir avec efficacité sur la suite du discours. Communiquer efficacement n'est pas prévoir, mais déduire de telle famille de situations telle règle opérationnelle pour orienter, négocier, de manière appropriée une conduite de verbalisation.

Faire de cette capacité un objet de formation présuppose quatre choses :

1. il existe une capacité réflexive qui conceptualise la contextualisation en « opérateurs de situation » (Samurçay, Pastré, 1995 : 8) ;
2. le niveau de compétence du professionnel est lié à cette conceptualisation : plus les enseignants maîtrisent ces opérateurs de situation, plus le nombre de situations qu'ils sont capables de gérer s'élargit ;
3. ce savoir *en action* est formalisable et didactisable suivant des dispositifs appropriés ;
4. ces concepts pragmatiques sont essentiellement de l'ordre du langage. La situation professionnelle de l'enseignant relève essentiellement des conduites de verbalisation : le cadre qui fixe les règles d'échange, qui installe un climat propice au développement des compétences est toujours de l'ordre du discours. Aussi fallait-il centrer une recherche sur les compétences de l'enseignant (et en corollaire une formation) sur des concepts pragmatiques linguistiques, soit en construisant ce que Samurçay et Pastré appellent une « représentation externe » qui outillera la conduite de verbalisation, soit par la construction de dispositifs (situations-problèmes) qui produiront les conceptualisations.

Conçus sur la base des principes qui viennent d'être énoncés, les quatorze modules du manuel de l'équipe FOREO proposent chacun une progression en six moments :

1. Découverte d'une situation-problème et évocation des représentations ;
2. Conceptualisation de la situation ;
3. Observation du phénomène ;
4. Partage des observations ;
5. Retour aux exercices ;
6. Informations complémentaires.

Prenons un exemple. Le module « Négocier un contrat de communication » s'ouvre sur des cases blanches que le lecteur pourra remplir ; le module se poursuit par l'exposé de trois situations de communication vécues par des enseignants. La présentation s'interrompt au moment critique. C'est au lecteur d'imaginer une réaction appropriée à la situation ; il pourra prendre connaissance ensuite de la solution vécue *in situ*. La rubrique suivante conceptualise la situation. Emprunt fait aux ethnométhodologues de la communication, elle expose quelques opérateurs pragmatiques qui préside à la négociation d'un contrat de communication. Muni ces outils théoriques, le lecteur peut dès lors observer et analyser les paramètres d'une communication pédagogique et les effets qui leurs sont liés à partir de trois séquences de cours enregistrées sur support numérique (le cédérom est fourni avec le manuel).

La rubrique « Exerçons-nous » propose des activités qui permettent au lecteur de mettre en pratique les remarques et conseils suggérés dans les rubriques précédentes. Enfin, le module se clôt sur quelques références bibliographiques commentées.

Nous voudrions souligner pour conclure quatre idées-forces qui nous semblent avoir été illustrées par la recherche FOREO :

1. On peut se former à la communication, en particulier dans sa dimension événementielle ;
2. La communication pédagogique a une spécificité : sa visée, qui n'est ni de vendre ni de faire acheter ni de séduire, mais de développer des compétences qui passent par le langage. Le professeur de science aide à produire des discours explicatifs, le professeur de morale des jugements, le professeur de français des énoncés efficaces (pertinents dans l'enchaînement des tours de parole).
3. Le document authentique est singulier, mais cette singularité n'est pas seulement une variété constatée, elle est une ressource de communication. La connaissance de cette ressource permettra à l'enseignant d'installer un contexte favorable à l'interaction.
4. L'observation de cette variété et la lecture des indices de la communication développent une réflexivité. La compétence de négocier un contrat est directement transférée dans un contrat de communication.

Bibliographie

- GUMPERZ, J.-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, La Réunion, Université de La Réunion-L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1996). « Le travail de l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », dans PAQUAY, L., et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.
- RONVEAUX, Chr., GIROUL, V., COLLET-DE CROIX, S., DEZUTTER, O. (2000). *Mieux communiquer pour mieux enseigner. Quatorze fiches à l'usage des enseignants*, sous la direction de J.-L. DUFAYS et M. FRANCARD, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, 2000 (à paraître).
- SAMURÇAY, R., PASTRÉ, P. (1995). « Le développement des compétences professionnelles », dans *Éducation permanente*, n° 123, pp. 5-30.

Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES UNIVERSITES DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE
ENTRE STABILITE ET CHANGEMENT**

Cindy FEOLA¹
GRISH

(Groupe de Recherche en Informatique et Sciences humaines) et Centre
d'Economie de l'Education - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Face aux impératifs de massification, d'internationalisation, de compétitivité et de restrictions financières, le cadre d'existence des universités apparaît toujours plus complexe, hétérogène, hostile et surtout moins généreux. Tous ces facteurs rendent le contexte de marché des universités toujours plus contraignant puisqu'ils appellent plus que jamais les universités à trouver des sources de financement alternatives, à disposer des infrastructures et des ressources humaines nécessaires et à offrir des programmes de formation adéquats et des recherches de haute valeur ajoutée.

Cette évolution remet partiellement en cause le devenir des missions traditionnelles d'enseignement et de recherche des universités, de même que leurs capacités organisationnelles, fonctionnelles et gestionnaires à répondre à ces défis. Introduisant une plus grande incertitude, elle appelle de plus en plus les universités à adopter un nouveau mode d'organisation, plus « entrepreneurial », assurant aux universités une capacité à se prendre en charge et à prendre en compte les attentes et exigences du monde extérieur de manière autonome, dynamique, structurée et cohérente (Clark, 1998).

Au travers la réalisation d'une série d'entretiens auprès de sept universités de la Communauté française de Belgique, cette communication donne de premières indications quant à la mesure dans laquelle ces institutions sont des organisations qui s'inscrivent dans un processus de changement organisationnel dynamique et stratégique.

Plus fondamentalement, le questionnement porte sur la nature plutôt exogène ou davantage endogène du processus de changement organisationnel des universités, problématique qui renvoie principalement à l'opposition entre les partisans de la contingence structurelle et les tenants de l'analyse stratégique.

De façon générale, il ressort de cette analyse que si les universités de la Communauté française ne sont pas insensibles aux évolutions relativement contraignantes de leur environnement de marché, la capacité de changement organisationnel stratégique des universités apparaît aussi contingente aux spécificités de leur contexte interne et de leur contexte historique et institutionnel.

Les universités sont clairement à la recherche de nouvelles combinaisons de compétences. Une telle initiative n'est pourtant pas aisée à entreprendre étant donné la nature problématique même des biens qu'elles offrent, à savoir, des biens quasi publics. Leur mission de base étant génératrice d'externalités sociales importantes, elle apparaît de nature très publique, ce qui exige que les universités restent des institutions citoyennes stables en quête d'excellence et d'équité. A côté de cela, les universités répondent aux attentes directes d'étudiants ainsi que de bailleurs de fonds ce qui nécessite aussi qu'elles adoptent un esprit d'entreprise et répondent aux exigences présentes de leur marché.

Or, les « mutations » du contexte de marché des universités semblent de plus en plus contraindre les universités à ne privilégier que la nature privée et directe des services qu'elles offrent. L'attention accordée à l'image ainsi qu'à l'adaptation au marché apparaît d'ailleurs comme une préoccupation de plus en plus présente, même si, les nouveaux défis qui se posent aux universités francophones semblent appréhendés de manière parfois différente.

Parallèlement, bien que le contexte de marché soit source de remise en question et de mutation fondamentale de la vision des universités, en tant qu'institution mais aussi en tant qu'organisation, son impact paraît beaucoup moins prononcé et perceptible sur les politiques internes d'organisation, de structuration et de gestion des universités.

Plus particulièrement, il ressort de la présente analyse, de même que d'autres études récentes (comme celles de Friedberg et Musselin (1992)) que la nature et l'ampleur des processus de changement organisationnel sont contingentes aux conditions locales de direction, à la structure, à la culture et aux micro et macro politiques.

Par conséquent, il faut s'attendre à des schémas de réponses variant d'une université ou d'un groupe d'universités à l'autre, que se soit au niveau du degré d'engagement de ces dernières dans un processus de réforme organisationnel particulier ou de la nature des réponses organisationnelles et stratégiques qu'elles offrent.

En outre, même si un modèle plus « entrepreneurial » est présenté comme la recette du développement futur, il implique un engagement massif, cohérent et structuré dans le changement organisationnel mais aussi dans des valeurs et mentalités totalement différentes de celles qui marquent depuis toujours les caractéristiques profondes des universités.

La plupart des universités francophones sont désireuses et conscientes de la nécessité d'élaborer des stratégies institutionnelles plus volontaristes et proactives. Cependant, bien qu'elles montrent certains efforts à renforcer le processus interne de mise en œuvre des plans et missions en objectifs opérationnels, les universités doivent faire face à un contexte particulier bien déterminé.

Dans une organisation telle que l'université ancrée dans des valeurs culturelles fortes, aux espaces de liberté étendus et aux enjeux conflictuels, le changement initié de manière dirigiste ne convient généralement pas. Le système souvent participatif, démocratique et collégial caractérisant le processus décisionnel de ces établissements apparaît dès lors avant tout comme une source potentielle de résistance mais surtout d'éclatement de la dynamique et de la capacité de changement stratégique du « sommet », de telle sorte que les universités en tant qu'institution et acteur unique paraissent davantage caractérisées par la stabilité que par le changement.

Les processus de réforme initiés par les instances centralisées ne pouvant bien souvent présenter qu'un caractère progressif et incitatif, les « dirigeants » de telles organisations sont souvent contraints de ne pouvoir profiter que d'impulsions externes, relativement contraignantes, pour voir s'engager des changements significatifs. Les processus stratégiques de changement organisationnel des universités paraissent dès lors avant tout être le résultat de politiques de changement au coup par coup, ou encore, comme le soulignent Lindblom (1959), de stratégies « incrémentalistes » et, plus récemment Clark (1983), d'une stratégie « additive des petits pas ».

Clark Burton R., 1983, *The Higher Education System*, Berkeley, University of California Press.

Clark Burton R., 1998, *Creating Entrepreneurial Universities : organizational pathways of transformation*, Oxford, New York, Pergamon Press.

Friedberg E. et Musselin C., 1992, *Le gouvernement des universités : Perspectives comparatives*, Paris, L'Harmattan.

Lindblom C. E., 1959, « The Science of 'Muddling Through' », *Public Administration Review*, automne, pp. 79-88.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**COMMENT POURSUIVRE SA FORMATION ?
L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE DES JEUNES
PEU QUALIFIES¹**

Claudel GUITARD
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation (BIEF) et le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège ont réalisé, de février 1996 à janvier 1998, un recensement et une analyse des initiatives prises en faveur des jeunes sans qualification dans les 15 états membres de l'Union européenne et les 3 pays de l'A.E.L.E. Ce projet, financé par le programme européen SOCRATES se justifie par le fait que, dans la plupart des pays européens, un pourcentage non négligeable de jeunes quittent le système scolaire avant d'avoir maîtrisé l'ensemble du curriculum considéré comme base minimale de qualification. Leurs lacunes sont susceptibles d'avoir une incidence importante tant sur leur vie professionnelle que sur leur épanouissement personnel. Le problème qui se pose alors est de permettre à ces personnes de continuer à apprendre et de faciliter la reprise de la formation de base au sein du système scolaire.

Sur la base de la littérature existante (rapports, projets,...), l'équipe chargée de l'étude a recensé les structures mises en place au sein des systèmes éducatifs des 18 pays européens concernés, en faveur des jeunes sortis insuffisamment qualifiés du système scolaire. Les initiatives prises par d'autres intervenants (appartenant au monde associatif ou défendant les intérêts des entreprises, notamment) ont également été identifiées.

Les initiatives retenues ont été délimitées de telle sorte que toutes les mesures - quel que soit leur niveau géographique (dispositifs locaux, régionaux, ...) ou encore leur niveau organisateur (autorités politiques, monde associatif, entreprises, ...) - soient prises en compte pour autant:

- qu'elles aient été mises en place **après 1985** ou qu'elles soient encore en place au moment du recensement;
- qu'elles regroupent **majoritairement** le public-cible des jeunes qui ont **dépassé l'âge de la scolarité obligatoire** et qui ont 25 ans maximum, c'est-à-dire essentiellement des jeunes qui se situent dans la tranche d'âge de 15 à 25 ans. Ces jeunes présentent en outre au moins une des deux caractéristiques suivantes :
 - ⇒ ils n'ont **pas de premier emploi** parce qu'ils sont insuffisamment qualifiés ;
 - ⇒ ils ont quitté le système scolaire **sans le diplôme** de la scolarité obligatoire ou sans possibilité d'entrée dans une formation qualifiante.

¹ Etude réalisée par Donatienne COLSON ET François-Marie GERARD (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation – BIEF, Louvain-la-Neuve) et par Claudel GUITARD et Natacha MARTYNOW (Service de pédagogie expérimentale – Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, Liège). Voir commission européenne (1999), Poursuivre sa formation. Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg. Informations complémentaires sur le site : <http://www.mag.ulg.ac.be/socrates/>

La nature des initiatives prises dans les différents pays

Le grand nombre d'initiatives prises en faveur des jeunes sans qualification, leur diversité tant au niveau des objectifs que des moyens mis en œuvre, l'hétérogénéité des contextes, des publics ciblés, des partenariats,... rendaient tant nécessaire qu'ardue l'organisation des nombreuses données recueillies. La voie d'entrée retenue pour structurer les informations s'est avéré être les **intentions** qui guident les initiatives.

Si l'on tient compte de l'objectif de l'étude, toutes les initiatives retenues ont le même effet attendu sur le terrain²: celui de *permettre aux jeunes qui quittent le système scolaire avant d'avoir maîtrisé l'ensemble du curriculum considéré comme la base minimale de qualification de continuer à apprendre, et de faciliter la reprise de la formation au sein du système éducatif.*

Cependant, chaque initiative privilégie une ou plusieurs intentions particulières qui la caractérisent. Il s'agit du **projet** que se donne l'initiative. Dans l'information disponible par écrit, ces intentions ne sont pas toujours exprimées en tant que telles. Leur identification se fonde néanmoins uniquement sur des formulations explicites contenues dans l'information recueillie. Cela implique qu'il est possible qu'une initiative soit stimulée par d'autres intentions que celle(s) qui a (ont) été identifiée(s). Six intentions fondamentales ont été répertoriées :

Insertion socio-éducative

- *reconstruire la volonté d'apprendre*, si l'initiative cherche à permettre au jeune de reprendre confiance en soi, de construire un projet personnel, d'améliorer ses relations,... , ou encore d'apprendre à apprendre, de disposer d'outils lui permettant de continuer sa formation par lui-même;
- *retourner dans le système scolaire*, comprenant les initiatives qui permettent un retour dans le cursus scolaire formel;
- *obtenir des diplômes légaux*, lorsque la mesure vise l'acquisition d'un certificat reconnu officiellement;
- *mettre à niveau les connaissances*, ce qui reprend l'alphabétisation, l'acquisition de connaissances de base en mathématique et/ou en langues, la culture générale, l'éducation civique, etc.;

Insertion socio-professionnelle

- *acquérir une formation professionnelle*, lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'un métier;
- *accéder au monde du travail*, comportant les programmes axés vers l'obtention d'un emploi.

² Sur cette notion, voir ROEGIERS X. (1997), Analyser une action d'éducation ou de formation, De Boeck Université, Bruxelles-Paris, p. 76 et ss.

Sens et limites des propositions

Dans une étude portant sur 18 pays européens, la principale limite à la formulation de propositions ou de recommandations est certainement la diversité des contextes et des réalités spécifiques à chaque pays, voire à chaque région ou même à chaque initiative.

La notion même de "jeune sans qualification ayant quitté le système scolaire" n'est pas constante d'un pays à un autre, ni même au sein d'un même pays. Il suffit à cet égard de relever la difficulté qui existe pour obtenir des statistiques quant à la réalité du phénomène.

De pays en pays, les définitions varient également, en fonction du système éducatif. A première vue, la manière la plus simple de définir le public-cible de l'étude serait de parler de jeunes qui décrochent du système scolaire, avant d'avoir obtenu un diplôme qualifiant. Mais cette définition ne peut convenir à toutes les situations. Ainsi, dans les pays du Nord, la quasi-totalité des jeunes obtiennent le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, et la plupart dans une filière générale. Dès lors, le jeune qui ne poursuit pas son cursus scolaire est considéré comme "jeune sans qualification" - même s'il possède le diplôme - dans la mesure où celui-ci ne lui permet pas de s'intégrer dans le marché du travail.

La grande majorité des initiatives ont trait à de la formation. Toutefois, elle n'est pas la seule réponse possible aux difficultés des jeunes sans qualification. En effet, des mesures telles que la mise au travail ou l'inscription des compétences dans un registre reconnu au niveau national sont des facteurs qui favorisent également l'insertion socioprofessionnelle et l'accès à la reconnaissance sociale.

Quelle que soit l'intention essentielle poursuivie par les initiatives prises en faveur des jeunes sans qualification, certains éléments apparaissent de manière récurrente. Les propositions peuvent donc se lire transversalement, quels que soient les pays concernés ou l'intention poursuivie par les initiatives. Plusieurs de ces propositions rencontrent les préoccupations majeures de la politique européenne en matière d'insertion des jeunes en difficulté d'emploi et peuvent sembler éculées ou imprécises. Il nous semble malgré tout intéressant de les reprendre ici car elles sont directement issues de la situation rencontrée sur le terrain dans les pays européens concernés par l'étude.

Exemples de propositions

Identifier de manière précoce les jeunes en difficulté

En amont d'un processus d'insertion, un moment important est le repérage des individus — voire même des groupes — en difficulté. Il s'agit de détecter le plus tôt possible les individus qui risquent de quitter le système scolaire sans qualification. La collaboration avec les structures de l'enseignement obligatoire est à ce niveau indispensable. Dès que l'individu est identifié, des personnes qualifiées devraient rentrer en contact avec lui afin de construire, avec le jeune, un projet personnel, qui tient compte de ses capacités, de ses attentes, de la situation du marché du travail, des possibilités de formation, de ses aptitudes sociales et intellectuelles.

Cette identification précoce doit cependant éviter le piège de la normalisation sociale. Un jeune qui est en train de quitter le système scolaire n'est pas un objet qu'il s'agit de régulariser, de « faire rentrer à tout prix dans le système ».

Privilégier l'intégration sociale

Si l'intégration professionnelle, c'est-à-dire l'accès à un emploi, est bien sûr un objectif essentiel, elle ne doit cependant pas devenir la seule priorité. Au contraire, il nous semble que l'intégration sociale doive constituer un objectif majeur. Un jeune qui arrive à se voir reconnaître une place au sein de la société (même en dehors d'un accès au marché du travail), qui se sent suffisamment bien avec lui-même pour pouvoir entretenir des relations sociales équilibrées et situer son identité avec suffisamment de recul par rapport aux difficultés quotidiennes, devrait être un jeune qui ne pose pas de problèmes spécifiques à la collectivité. Cet objectif d'intégration sociale, qui ne nécessite pas nécessairement une intégration dans le marché du travail, devrait être premier.

Les aptitudes, ou compétences, sociales concernent les capacités relationnelles, le comportement au travail et toute une gamme de compétences qui correspondent au niveau de responsabilité occupée : la capacité de coopérer, de travailler en équipe, la créativité, la recherche de la qualité.

Un jeune sera intégré socialement s'il est capable d'être en relation, de coopérer, de s'inscrire au sein d'une équipe, d'être créatif, de rechercher une qualité de vie. Nous pensons que ces compétences sociales sont un préalable à l'entrée sur le marché du travail ³.

Réfléchir sur les méthodes d'enseignement

Un paradoxe pédagogique est à prendre en compte : une certaine culture de l'enseignement est tellement ancrée, tant chez les élèves que chez les enseignants, que si l'enseignement n'est pas réalisé d'une certaine manière — c'est-à-dire une manière relativement traditionnelle fondée sur une information dispensée de manière magistrale par l'enseignant face à des élèves qui réceptionnent l'information —, les professeurs n'ont pas l'impression d'enseigner ni les élèves d'apprendre.

Les opérateurs de formation se devraient d'être attentifs à ce type de réflexion lors de l'élaboration des programmes de formation. Il convient de rester prudent, car trop souvent les programmes « retombent » vite dans un enseignement dit « plus traditionnel » et qui ne convient pas au public cible des « dégoûtés de l'école ».

Un autre paradoxe est que l'enseignement individualisé — et dès lors l'enseignement à distance — n'est pas approprié aux jeunes en décrochage scolaire, car la méthode de l'auto-apprentissage et de la capitalisation d'unités n'offre pas une structure suffisante pour des jeunes peu structurés. Lorsque la motivation à étudier est externe (parents, famille,...), ce qui est souvent le cas des jeunes en difficulté, ceux-ci ne persévèrent pas et échouent.

À cette individualisation, il vaut mieux préférer l'autoformation accompagnée. Si les jeunes sans qualification doivent être impliqués directement dans leur processus de ré-apprentissage, s'ils doivent même pouvoir définir eux-mêmes quels seront leurs objectifs et leurs modalités d'apprentissage afin « d'être en projet », il est indispensable également qu'ils soient suivis, ou mieux encore « accompagnés ».

³ Même s'il est évident que ces compétences trouveront un terrain d'action privilégié dans des situations de travail.

Mieux reconnaître les diplômes

La reconnaissance des diplômes des jeunes doit être améliorée. En effet, la majorité des formations organisées pour les jeunes sans qualification délivrent soit des certificats de fréquentation et/ou de réussite, soit des diplômes, mais d'un niveau inférieur à ceux de l'enseignement ordinaire. L'accent serait essentiellement à mettre au niveau de la formation professionnelle pour les jeunes sans qualification. Les diplômes doivent être reconnus au niveau national et régional, tant par le Ministère de l'Éducation que par celui du Travail ou de l'Emploi. Ils doivent posséder une valeur sur le marché du travail. Différents types de diplômes peuvent se côtoyer :

- des dispenses pour les différentes parties du curriculum ;
- des certificats pour différents niveaux qui iraient du niveau de base permettant d'accéder à un travail demandant les qualifications de base jusqu'aux niveaux spécialisés permettant d'accéder à des niveaux plus élevés de la même profession.

Former davantage les formateurs et les accompagnateurs

La formation des formateurs et des accompagnateurs des jeunes sortis sans qualification du système scolaire apparaît comme une condition essentielle de réussite. La spécificité tant du public-cible que des types d'actions qui peuvent être entreprises avec eux nécessite une formation, ainsi qu'une supervision, tout à fait spécifique.

Cette formation doit être centrée sur l'analyse des pratiques professionnelles et non uniquement sur des questions formelles. Il serait intéressant d'augmenter la circulation de l'information et les expériences concrètes pour les intervenants du quotidien. Cela suppose de dispenser des formations souples (documentation à distance, prêts d'ouvrages,...) basées sur une analyse des pratiques liées aux situations rencontrées sur le terrain, une implication dans des dispositifs de recherche,... Il faudrait mettre l'accent sur la validation européenne des qualifications au niveau des formateurs et sur la valorisation de la formation en elle-même, pour un public défavorisé.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES PROFILS DE QUALIFICATION ATTENDUS SUR LE
MARCHE DU TRAVAIL EN REGION WALLONNE**

Jean-Luc GUYOT, Christine MAINGUET
Service des Etudes et de la Statistique du Ministère de la Région Wallonne

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

- Présentation d'une enquête -

Le Service des Etudes et de la Statistique du Ministère de la Région wallonne, en partenariat avec l'Association des Chambres de Commerce et d'Industrie wallonnes, a mené une enquête auprès des employeurs wallons dans le cadre du projet européen *LAPIN* (Labour Policies Information Network) financé par la Commission européenne. Une des finalités de ce projet est l'identification des profils d'embauche dans les entreprises des régions partenaires (en Grande-Bretagne, Italie, France et Wallonie). L'analyse porte sur les prévisions d'embauches et sur les embauches réalisées pour les années 1999 et 2000. Ces informations peuvent être utiles aux acteurs impliqués dans le champ de la formation initiale et continue, notamment pour le développement de réponses aux besoins en qualifications identifiés par l'enquête. Les résultats quantitatifs sont accessibles sur le site <http://www.lapin.org>.

Les données wallonnes ont été obtenues auprès d'un échantillon stratifié des établissements wallons, par enquête téléphonique pour les établissements de moins de 100 personnes et par entretiens en face-à-face pour les autres. L'enquête a été menée d'avril à septembre 1999. Les critères de stratification utilisés sont la taille des établissements en termes de personnel occupé, leur secteur d'activité et leur lieu d'implantation. La population se compose de 35.481 établissements et l'échantillon est constitué de 2.955 unités. Seuls les établissements relevant du secteur marchand ont été pris en compte. Le secteur public et les entreprises non marchandes ne sont donc pas couverts. Ont été exclus le secteur agricole et les agences de travail intérimaire. L'analyse concerne uniquement les catégories de personnel suivantes : cadres dirigeants, cadres, employés et ouvriers.

Le travail mené en Région wallonne dans le cadre de ce projet est le premier du genre jamais réalisé chez nous. Ce « prototype » doit donc être considéré comme remplissant une mission exploratoire. Néanmoins, les résultats fournissent d'ores et déjà un éclairage novateur intéressant à plus d'un titre, entre autres, pour la recherche en éducation. De fait, une plus grande visibilité des attentes des employeurs (niveau d'études, domaine de formation, expérience antérieure, connaissances de langues étrangères et compétences informatiques) est une des composantes indispensables pour le pilotage des systèmes éducatifs.

Profils d'embauche et niveaux d'études

Une des manières d'identifier les besoins des employeurs est de considérer les niveaux d'études attendus. La catégorisation des niveaux utilisée s'aligne sur celle de l'UNESCO (nomenclature CITE97).

Dans plus de 7 cas sur 10, une préférence pour un niveau d'études précis est exprimée. Dans les autres cas, la variable ne semble pas être, dans ces embauches, un élément discriminant ou structurant du choix de l'employeur. Le niveau d'études le plus souvent cité est celui du secondaire supérieur technique (près d'une fois sur six). Viennent ensuite le supérieur de type court, le secondaire supérieur général (7,8 %), le secondaire supérieur professionnel (7,3 %) et le post secondaire non supérieur (6,7 %). Il ressort donc que, dans 31 % des cas, le niveau d'études souhaité est le secondaire supérieur. Les niveaux les plus élevés sont relativement peu demandés (le supérieur de type long : 1,9 % ; l'universitaire : 5,9 %). Il en est de même pour les niveaux les plus bas. Ces constats doivent être nuancés par l'examen des attentes dans les différents types d'établissements et par une analyse des préférences quant à l'âge.

Profils d'embauche et domaines de formation

Ces domaines ont été définis par le recours à la nomenclature EUROSTAT/CEDEFOP (1999) à trois digits. Nous nous limiterons à présenter la situation relative au découpage des domaines en deux digits.

Un grand nombre d'employeurs éprouvent quelque difficulté à préciser le domaine de formation attendu pour l'emploi à pourvoir. De fait, dans près de trois cas sur dix, aucun domaine n'est mentionné. Faut-il voir là une certaine méconnaissance du système de formation ? A ces 29,0 %, il faut également ajouter les situations d'embauche où aucun diplôme n'est requis, soit 15,5 % des cas ; en conséquence, 55,5 % seulement des embauches sont caractérisées par un domaine d'études attendu.

Principaux domaines de formation désirés pour les embauches prévues en Région wallonne – secteur marchand - pour la période 1999-2000 (en % - N = 27519 profils)

Domaines de formation	Distribution
Informatique	1,3
Transformation et traitement	2,2
Services aux particuliers	3,0
Commerce et administration	5,8
Santé	6,0
Architecture et bâtiment	6,8
Programmes de base	12,8
Ingénierie et techniques apparentées	13,2

Source : S.E.S. – Enquête sur les profils d'embauches 1999

En plus des variables présentées ci-haut, l'enquête permet d'identifier les logiques de formations offertes par les employeurs aux nouveaux engagés, ainsi que la nature des difficultés rencontrées lors de l'embauche.

Outre sa valeur heuristique, cette recherche éclaire de manière tout à fait originale les spécificités du marché du travail en Région wallonne. Il serait d'ailleurs plus pertinent, au vu des résultats, de parler des marchés du travail. L'examen des particularismes, notamment géographiques et sectoriels, nous a, en effet, autorisés à cerner l'hétérogénéité des situations, tant en ce qui concerne les prévisions d'embauches qu'en ce qui concerne les attentes des employeurs. La visualisation de ces éléments acquiert d'autant plus de clarté qu'elle résulte de la combinaison de préoccupations quantitatives et qualitatives. A terme, l'amélioration du cadre méthodologique (qualité de l'échantillonnage, accroissement de la couverture de la population et révision de certains points du questionnaire) devrait permettre, lors des exercices de collecte futurs, l'élaboration d'un outil analytique et prévisionnel fiable concernant, notamment, l'évolution des attentes des employeurs, tant dans le secteur marchand que le secteur non marchand. Cet outil s'avèrerait d'une utilité indéniable dans le cadre de l'élaboration et du suivi des politiques de l'emploi et de la formation.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**APPORTS QUALITATIFS DE L'ETUDE DE CAS EN
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE A DISTANCE**

Marianne POUMAY, Dieudonné LECLERCQ et Fabian DEMILY
STE
(Service de Technologie de l'Education) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

En Belgique, l'apprentissage distribué est toujours dans sa phase pilote malgré une pression de plus en plus forte du marché. Plusieurs universités développent des cours au moyen de plateformes intégrées d'enseignement distribué utilisant le Web (ex. WebCT). A l'université de Liège, le LabSET, Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique, aide toutes les facultés à développer leurs cours sur cette plateforme. Le LabSET travaille aussi avec des entreprises, leur fournissant ce même service d'accompagnement de la mise à distance de cours. Le LabSET souligne l'importance de la qualité des interactions dans l'enseignement/apprentissage, imposant des scénarios de communication riches et actifs pour l'apprenant, ce qui contraste avec la grande majorité des cours disponibles actuellement sur le Web. Cette exigence de qualité impose parfois aux enseignants une complète "refonte" de leur cours et de leur manière d'enseigner.

Illustration : "Edumétrie et Docimologie"

Un exemple de ce saut en qualité opéré par le passage à distance est le cours d'"Edumétrie et Docimologie". Les activités "en ligne" proposées aux étudiants constituent ici une réelle valeur ajoutée à la situation présentielle : 28 étudiants de 1^{ère} licence en Sciences de l'Education utilisent le site du cours à distance pour créer des cas concrets et des questions associées, répondre aux questions posées par leurs pairs, animer des forums de discussion (chacun est responsable du forum dédié à son propre cas) et jouer ainsi tantôt un rôle d'étudiant, tantôt un rôle de tuteur. Ils apprennent à manipuler la plateforme, mais aussi à modifier leur comportement pour devenir un bon tuteur "en ligne". La méthodologie combine les études de cas, l'évaluation par les pairs, la responsabilisation des étudiants en tant que tuteurs et l'enseignement à distance. Nous n'avons rencontré ces 28 étudiants qu'au jour de leur examen oral.

Nous présentons ci-dessous la page d'accueil du cours où, dans le cas de ce cours en particulier, les icônes les plus importants sont les sections *Forum* et *Quizz*.



Evaluation

Outre les questionnaires d'avis (non cotés) l'évaluation des étudiants comportait trois volets :

1. La qualité de l'étude de cas produite (réalisme du cas, cohérence entre texte, titre et illustration graphique, originalité et pertinence des 11 questions posées sur ce cas, clarté et précision du langage, adéquation du style) ;
2. La qualité des interactions de cet étudiant dans les forums de discussion, à la fois comme étudiant et comme tuteur (respect des instructions initiales, disponibilité en tant que tuteur, aspect constructif des interactions, justesse des affirmations, ouverture à reconsidérer son point de vue initial) ;
3. La maîtrise du contenu (premier chapitre du cours), au travers tout le processus et par un examen oral.

Résultats

Pour analyser nos résultats, nous nous baserons sur le modèle de l'"Architecture des Compétences" (LECLERCQ, 1998) :

Savoir-être, vouloir, désirer, détester
Résoudre des problèmes, s'adapter
Savoir-faire techniques généraux
Savoirs et savoir-faire disciplinaires

1. Compétences spécifiques

La maîtrise du contenu (chapitre 1) par les étudiants est meilleure en '99 qu'en '98. Le "temps passé sur la tâche" est aussi plus élevé, ce qui explique partiellement le gain en qualité, mais la maîtrise est aussi beaucoup plus profonde : les étudiants sont capables de critiquer le modèle utilisé et d'avoir un réel dialogue constructif avec les chercheurs et le professeur en charge du cours. Le syllabus, suite aux propositions des étudiants, a même été amélioré. Cette maîtrise en profondeur n'est pas uniquement due au temps passé sur la tâche mais aussi à la méthodologie

utilisée, forçant les étudiants, dans leur rôle de tuteur, à en conseiller d'autres et à prendre des décisions, à retourner à la théorie pour étayer leur propos, à mettre le tout en rapport avec les cas concrets, confrontant le modèle à la réalité.

2. Compétences démultiplicatrices

Les étudiants ont appris à utiliser une plateforme intégrée d'apprentissage à distance avec ses forums, "chats", e-mail, glossaire, calendrier, pages de présentations personnelles, hyperliens, quizz formatifs, tests et autres outils spécifiques. Ces compétences démultiplicatrices, largement transférables à d'autres contenus, n'étaient bien sûr pas encouragées dans la version présentielle du cours et constituent pourtant pour nos étudiants un important capital pour la suite de leurs études.

3. Compétences stratégiques

L'apprentissage à distance est une expérience à VIVRE plus qu'à discuter. Avoir participé à un forum en ligne, entré son propre mot de passe pour accéder à un espace protégé, se sentir partie prenante d'un groupe qui ne se rencontre que virtuellement sont des expériences que nos étudiants vivaient pour la première fois et n'oublieront pas. Les interviews révèlent clairement une évolution positive de leur image d'eux-mêmes, ce qui influencera leur capacité à travailler dans l'avenir avec de tels outils.

4. Compétences dynamiques

Tant la méthodologie (études de cas, changements de rôles) que l'environnement à distance étaient considérés par les étudiants comme réellement motivants. La prise de conscience de leur participation à une expérience innovante et le fait que nous étions fort intéressés par le suivi de leurs progrès et difficultés ont aussi participé au développement de ces compétences dynamiques, moteur de l'apprentissage.

5. Traçage informatique des étudiants

Pour mieux souligner les problèmes et tirer parti de cette expérience pour améliorer le cours l'année suivante, nous avons aussi analysé différentes "traces" des étudiants :

- Analysant le nombre d'accès des étudiants sur chacune des pages (html) du cours, nous avons remarqué de fortes différences de nombre d'accès aux différentes pages du cours et de temps de connexion sur ces pages. Ces indices sont un puissant outil d'amélioration.
- Nous avons aussi constaté une différence significative (corrélation de 0,5 expliquant 25% de la variance) dans les scores finaux des étudiants en fonction de leur plus ou moins fréquente participation aux forums de discussions. Le nombre d'interactions dans les forums (articles lus, postés, suivis), dans le cas de notre méthodologie spécifique proposant des études de cas et de l'évaluation par les pairs, est étroitement lié au résultat final. L'année prochaine, sans inférer une trop simpliste causalité, nous inviterons les étudiants moins actifs à partager plus avec leurs pairs.

Conclusions

Cette méthodologie a montré son efficacité, même si nous ne pouvons pas isoler le rôle de chacun des facteurs (plateforme d'apprentissage à distance - études de cas - évaluation par les pairs - conscience de participer à une innovation) dans la réussite globale. Des compétences spécifiques mais aussi démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques ont été développées chez les étudiants, ceci plus aisément que dans une "classe" traditionnelle. Nous savons par ailleurs que ces compétences transversales sont hautement appréciées par les futurs employeurs. Le gain en qualité semble aussi dû en partie à la meilleure définition des activités à accomplir, des objectifs, des critères d'évaluation et des dates limites de remise des différents travaux. L'enseignement à distance force le tuteur à être précis, cohérent, disponible, transparent, correct et juste avec ses étudiants. Ce contrôle qualité par les étudiants est un réel challenge, un défi pour le tuteur, mais il aide aussi à améliorer le processus d'apprentissage. Enfin, l'utilisation d'une plateforme intégrée est aussi une aide réelle à la régulation du cours en ligne, à l'analyse des résultats des étudiants et à l'amélioration du cours d'année en année. Ces traces jouent un rôle important dans le gain en qualité que nous soulignons.

Référence

DEBRY, M., LECLERCQ, D. & BOXUS, E., De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire, in D. LECLERCQ (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Mardaga, 1998, ch. 3, 72.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DE L'EXPERIENCE AUX SAVOIRS D'EXPERIENCE... OU
COMMENT METTRE AU JOUR LES FONDEMENTS DE LA
PRATIQUE ENSEIGNANTE EN EDUCATION PHYSIQUE ?**

J. LECOMTE, G. CARLIER et J.-P. RENARD
Institut d'Education physique et de Réadaptation - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Un cadre contextuel

L'évolution du métier d'enseignant est au centre de vastes débats envisageant les futurs possibles d'une communauté enseignante ballottée "*entre le souci légitime de ses autorités de veiller à l'efficacité du système scolaire et le souci, tout aussi légitime, des enseignants de conserver les degrés de liberté indispensables à une pratique qui, dans une large mesure, échappe à toute tentative de standardisation*" (Gather Thurler, 1992).

Si en 1994 la professionnalisation* apparaissait pour Perrenoud comme la seule voie d'avenir possible, on constate que les propositions généreuses faites en ce sens et qui visaient à transformer et à améliorer aussi bien la formation des maîtres que l'exercice de l'enseignement se sont heurtées à des obstacles importants. Tardif et Lessard (1999) rappellent un diagnostic sévère posé en la matière après une étude des réformes américaines et européennes et soulignent par là même, la difficulté d'un déplacement significatif sur l'échelle s'étendant de la prolétarisation (c'est-à-dire une dépendance totale vis-à-vis d'une sphère dirigeante) à la professionnalisation ! Si ces premières expériences réformatrices "professionnalisantes" n'ont guère été concluantes, soulignent encore les mêmes auteurs, c'est sans doute parce que trop peu ancrées dans l'univers des pratiques quotidiennes des acteurs de terrain et laissant dans l'ombre ce que font et sont réellement les enseignants.

Confronté au développement toujours plus rapide des connaissances, soumis aux attentes sans cesse plus importantes d'un contexte social "*en pleine mutation*" (Laferrière, 1997), enserré dans l'étau de son avenir incertain, ce métier parfois qualifié d'impossible semble, quoi qu'il en soit et quel que soit le chemin qu'il prendra, contraint à l'évolution et l'adaptation de ses modes de fonctionnement (Bonami et Garant, 1996, Perrenoud, 1994 a, Meirieu, 1990, Fourez, 1990, Bourdoncle, 1993, Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996, Altet, 1996, Gauthier, 1996, Tardif, 1998).

Dans cette dynamique de "*l'évolution structurelle du métier d'enseignant*" (Perrenoud, 1991), la mise sur pied de formations tant initiale que continuée qui puissent armer les enseignants d'outils susceptibles de les aider à faire face à cette pression sociale considérable apparaît primordiale pour autant que ces tentatives visant à aménager des structures formatrices s'appuient, au moins partiellement, sur des études menées "*sur le terrain même des pratiques quotidiennes à travers lesquelles se produit et se réalise le processus du travail des acteurs scolaires*" (Tardif et Lessard, 1999).

La recherche présentée ci-après s'inscrit dans cette optique et s'intéresse essentiellement à la formation continuée, déterminante "*dans l'implantation des innovations, que ce soit à l'échelle d'un pays ou d'une école*", mais aussi dans le développement de la professionnalité des enseignants, "*c'est-à-dire leur aptitude à construire leurs propres savoirs et à s'approprier des savoirs scientifiques qui leur permettent de prendre du recul par rapport à leur pratique, à l'analyser et, éventuellement, à l'adapter*" (Charlier & Charlier, 1998).

* voir Lang (1999) pour un développement complet du concept intégré au monde de l'enseignement.

Le développement professionnel continu des enseignants

Si la formation continuée des enseignants représente pour Perrenoud (1994 b) un puissant levier de l'évolution vers un métier nouveau, il n'en demeure pas moins que jusqu'à présent, "*les expériences de perfectionnement telles que vécues jusqu'ici ont généralement peu d'impact sur les façons de faire existantes et ne contribuent guère à un renouveau de la pratique professionnelle*" (Boucher et L'Hostie, 1997). Donnay (1999) s'appuie sur un constat identique et plaide pour une plus grande prise en compte "*de la singularité de chaque enseignant dans le contexte particulier de sa pratique*" afin d'accompagner le développement professionnel de ceux-ci. Dans ce cadre, le développement professionnel continu des enseignants doit donc faire l'objet d'une volonté particulière de mise en place de recherches qui visent non seulement à faire émerger "*les savoirs cachés dans l'agir professionnel*" (Schön, 1994), mais aussi à mettre en place des modèles de formation qui respectent au mieux l'écologie de la pratique enseignante. L'intérêt porté à l'articulation de ces préoccupations – la prise en compte de l'enseignant en tant que personne, l'écologie de la classe et les pressions de l'environnement, la spécificité d'un savoir professionnel des enseignants – s'inscrit dans une épistémologie de la pratique enseignante qui vise à mettre au jour l'expérience des praticiens, fondement même de la pratique enseignante.

C'est dans ce cadre contextuel qu'une recherche-action s'est intéressée à une dynamique existante de formation continuée en éducation physique, de type centralisée. Elle vise à décrire et comprendre les processus de réinvestissement dans les contextes locaux d'enseignement des expériences d'apprentissage qui sont réalisées lors du stage. Elle met également en place un processus d'accompagnement des enseignants, notamment basé sur des techniques d'aide à l'explicitation.

Une recherche-action en partenariat avec neuf enseignant(e)s en éducation physique

Le protocole s'inscrit dans la perspective d'offrir aux participants du stage organisé depuis 16 ans par le CUFOCEP un dispositif de formation qui leur permette de poursuivre une démarche axée sur le réinvestissement dans leur pratique de l'un ou l'autre aspect des apprentissages réalisés dans cette formation. Le but du dispositif qui s'articule au stage du CUFOCEP sans brouiller son écologie, est d'initier les stagiaires à la pratique réflexive formelle. Par le biais de cette intervention, l'étude vise à mieux comprendre le chemin parcouru par des stagiaires pour réinvestir, à leur manière et selon leurs besoins ainsi que ceux des élèves, des stratégies d'intervention ou des contenus nouveaux. Dans le cadre de cette recherche-action, il s'agit de mettre en place un partenariat qui regroupe chercheur, formateurs et enseignants ainsi que leurs élèves. Les enseignants pourraient par ce biais s'approprier des apprentissages qui leur permettent d'assurer et d'assumer leur développement professionnel (Brunelle, 1999).

Ainsi, afin d'étudier le processus de réinvestissement d'expériences d'apprentissage vécues par des enseignants en éducation physique dans un contexte de formation continuée, nous choisissons de focaliser notre intérêt sur neuf stagiaires du stage organisé en juin 99 par le CUFOCEP, répartis dans deux activités distinctes respectivement "le kin-ball" et "l'acrobatie en milieu scolaire". Quatre entretiens sont réalisés à différents moments du dispositif de formation avec chacun des stagiaires et sont enregistrés sur vidéo.

Au cours de l'année scolaire 1999-2000, chaque enseignant prévoit et met en place six séances de l'activité qui fait l'objet du réinvestissement. Il est demandé d'accompagner ce réinvestissement par la tenue d'un "journal de bord" destiné à consigner par écrit les contenus de la séance prévue, de formuler des objectifs et des attentes sur cette séance. L'enseignant y adjoint, à l'issue de chaque séance, une évaluation de celle-ci en rapport avec ses attentes de départ, les difficultés rencontrées etc. Il lui est également demandé d'utiliser après chaque séance un court questionnaire auprès des élèves. L'interprétation par l'enseignant du recueil des perceptions des élèves est également à consigner dans le journal de bord. Enfin, une rubrique destinée à dresser un bilan général de la séance après les étapes précédemment décrites, ainsi que la formulation des perspectives qui en découlent pour la séance suivante sont prévues. Ce fonctionnement est valable pour toutes les séances. Cette succession de préparations et d'évaluations de séances permet de prendre connaissance de l'évolution des perceptions des enseignants sur leur expérience de réinvestissement au fur et à mesure de celle-ci.

Au terme des six séances, il est demandé à l'enseignant de procéder par écrit à une méta-réflexion sur la totalité du processus de recontextualisation. On lui demande en quelque sorte de raconter son histoire portant sur ce réinvestissement, les leçons qu'il en tire, l'apprentissage qu'il en retire pour sa pratique, ce qu'il referait avec le même groupe dans le même contexte, quels éléments il modifierait, etc.

In fine, la totalité du processus de réinvestissement vécu par l'enseignant est relaté par le biais d'une communication affichée. Ce poster est exposé et commenté par leurs soins lors du stage du CUFOCEP 2000, à l'occasion de la séance de communications affichées traditionnellement organisée au cours de ce stage de trois jours. Elle doit permettre aux stagiaires de porter à la connaissance de leurs pairs "des productions caractérisées de leur fonctionnement au sein de leur établissement", pour reprendre les termes employés par les organisateurs du CUFOCEP. Cette séance, d'une durée de deux heures mise sur l'interactivité que peut générer un tel type de fonctionnement.

La recherche met donc en œuvre une démarche **descriptive** qui a pour objectif de relater le processus de recontextualisation auprès de leurs élèves d'expériences d'apprentissage réalisées par des enseignants en éducation physique dans un contexte de formation continuée ainsi que de mettre au jour les indices de processus de réflexivité (et son éventuelle évolution) rencontrés chez les praticiens par le biais d'outils d'aide à l'explicitation des pratiques enseignantes et une démarche **exploratoire**, qui tente d'appréhender les configurations de variables qui accompagnent l'évolution de l'enseignant dans sa pratique réflexive.

Bibliographie

- Altet, M. (1996). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF, Paris.
- Bonami, M. et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Presses de l'université du Québec, Québec.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, **105**, 83-119.
- Brunelle, J. (1999). *Former des enseignants réflexifs : le rôle de la formation continuée*. Séminaire de recherche, Louvain-la-Neuve, UCL, Unité EDPM, mars 1999.
- Charlier, E. & Charlier B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Donnay, J. (1999). Introduction de Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expérience d'enseignants*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Fourez, G. (1990). *Ecoles, Ethiques, Sociétés*. De Boeck, Bruxelles.
- Gather Thurler, M. (1992). *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leur pratique*. Texte d'une conférence au symposium de recherches de la SSRE sur le programme « L'efficacité de nos systèmes de formation », session 4, sur la dynamique du changement. Les systèmes de formation et leurs contextes, Neuchâtel.
- Gauthier, C. (1996). Un professionnel de l'enseignement pour demain. *Vie pédagogique*, **100**, pp. 52-53.
- Laferrière, T. (1997). TransFormation. Vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires. In Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (Eds.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, pp.13-23. Presses de l'université du Québec, Québec.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. PUF, Paris.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. E.S.F., Paris.
- Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Éds.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck, Bruxelles.
- Perrenoud, P. (1991). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, 1991.
- Perrenoud, P. (1994 a). Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive. *Revue E.P.S.*, **250**, pp.11-16.

- Perrenoud, P. (1994 b). *La formation des enseignants en question(s)*. Conférence au colloque formation des enseignants, dans le cadre des rencontres internationales du REF, L-L-N.
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif*. Collection formation des maîtres, Ed. Logiques, Montréal.
- Tardif, M. (1998). *L'intervention dans le champ éducatif : de la connaissance à l'action ou comment penser une épistémologie de la pratique professionnelle*. Texte de la conférence présentée dans le cadre du colloque international : "l'intervention en EPS et en sport", Antibes.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'université Laval, Québec.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LE RECENSEMENT DECENNAL DE LA POPULATION ET SON
UTILISATION POUR LA CONSTRUCTION D'INDICATEURS SUR
LE FONCTIONNEMENT DU SYSTEME EDUCATIF**

Christine MAINGUET¹ et Marc DEMEUSE
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le recensement de 1991 est, en Belgique, le quinzième depuis l'indépendance. C'est à Adolphe QUETELET que l'on doit le premier recueil de ce type en 1846. Il fait alors figure de pionnier et est considéré comme le premier recensement de caractère scientifique effectué dans le monde. Il servira de modèle à l'étranger (WILQUET, 1997). Depuis la première collecte dont l'objectif essentiel était de déterminer le chiffre officiel de population et de répartir les sièges à la Chambre des représentants entre arrondissements, de nouvelles questions se sont progressivement ajoutées.

Parallèlement, d'autres bases de données administratives ont été constituées au niveau fédéral et dans les entités fédérées : Registre National des personnes physiques, Banque Carrefour de la Sécurité Sociale, Carte élèves, Il sera techniquement possible, dans un proche avenir, de mettre en relation ces différentes sources. Les registres administratifs ne fournissent cependant pas, du moins dans leur état actuel, des informations désagrégées dans tous les domaines envisagés dans les recensements.

Le prochain recensement doit avoir lieu en 2001. Mis en œuvre au niveau fédéral (Ministère des Affaires économiques – Institut National de Statistique), il constitue une source unique d'information, en particulier dans le champ de l'enseignement et de la formation, au niveau de désagrégation fin requis pour de multiples analyses. Certaines de ces informations sont particulièrement utiles lorsqu'il s'agit d'étudier le système éducatif en Belgique, y compris après sa communautarisation.

Il est ainsi possible de :

- mettre en évidence les disparités géographiques dans la scolarisation et l'éducation et la formation tout au long de la vie, en complément des bases de données relatives à l'enseignement obligatoire (carte élèves et statistiques scolaires, notamment sur les diplômes délivrés par année scolaire) et à l'enseignement supérieur (*Conseil des Recteurs*¹ et *Saturn*²).
- retracer l'évolution des parcours scolaires des adultes sur plusieurs générations à partir de l'énoncé de tous les diplômes obtenus, en Belgique ou à l'étranger.
- analyser le devenir, professionnel notamment, des différentes catégories de diplômés, en fonction de la date à laquelle la personne a quitté le système éducatif.

L'un des avantages essentiels de cette source est son caractère exhaustif et récurrent. Comme l'ensemble du territoire national est couvert, des comparaisons peuvent être établies entre les différentes Régions, ce que ne permettent pas toujours facilement les informations produites par les entités fédérées (Régions et Communautés). La situation de Bruxelles, région où coexistent deux Communautés, peut ainsi être analysée de manière globale. Par ailleurs, les données individuelles peuvent aussi être combinées au sein de l'unité ménage ce qui ouvre des perspectives d'analyse intéressantes, notamment dans le cadre du débat sur l'équité.

La mise à disposition des données individuelles du recensement de 1991 relatives à l'éducation et à la formation a permis de réaliser certaines de ces analyses, grâce aux moyens accordés par les Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles (SSTC). Les deux auteurs ont publié les résultats de leur recherche dans une monographie³, abondamment illustrée de cartes et de graphiques et destinée à un public large (MAINGUET & DEMEUSE, 1998).

La monographie décrit la structure de la population belge en se centrant sur les variables liées à la participation à l'éducation et à la formation et aux diplômes obtenus (filières, domaines d'études,...).

¹ La Commission « Statistiques universitaires » du Conseil des Recteurs gère deux bases de données : le fichier étudiants et le fichier personnel.

² Le logiciel SATURN a été mis au point par des équipes de l'UCL et de l'ULB dans le cadre d'un contrat de recherche avec la Direction Générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de la Communauté française. L'objectif du projet est l'analyse descriptive et la modélisation de l'enseignement supérieur autre qu'universitaire en Communauté française de Belgique.

³ Cette monographie de 236 pages plus les annexes est disponible, en français et en néerlandais (avec un résumé en langue anglaise), dans tous les centres de vente de l'Institut national de Statistique au prix de 600 francs belges.

La scolarisation est entendue au sens large : les analyses ne font pas seulement référence à l'enseignement de plein exercice mais prennent en compte également les cours et formations professionnelles. Près d'un quart de la population belge suivait un enseignement ou une formation au moment du recensement. Les principales caractéristiques des participants (âge, sexe, commune de domicile et commune de scolarisation) sont décrites. Les personnes qui suivent un enseignement à temps partiel ou une formation professionnelle sont ventilées selon leur niveau d'études antérieur et leur position actuelle sur le marché du travail. La distribution spatiale du retard et de l'abandon scolaire est mise en évidence au moyen de cartes par commune.

Les niveaux d'instruction sont estimés à partir du niveau du diplôme le plus élevé obtenu, en Belgique ou à l'étranger, et de l'âge de fin d'études régulières. De nouveau, différents segments de la population ont été examinés selon l'âge, le sexe et la commune de domicile. Les données du recensement permettent en outre de rendre compte de certaines caractéristiques du parcours scolaire : diplômes obtenus dans l'enseignement secondaire et supérieur, combinaison de plusieurs diplômes de l'enseignement supérieur, scolarisation à l'étranger,...

Dans une troisième partie, les positions sur le marché du travail des différentes catégories de diplômés sont analysées. La situation des jeunes entrants sur le marché du travail est plus particulièrement décrite en prenant en compte le temps écoulé depuis l'obtention du diplôme.

La monographie ne rend compte que d'une partie des analyses réalisées. Certaines thèmes ont été choisis en priorité afin de mettre à disposition du public, dans une publication de synthèse, des informations de portée générale. Des indicateurs ont été construits de manière à dépasser les tableaux statistiques traditionnels publiés par l'Institut National de Statistique (Institut National de Statistique, 1996). La comparaison avec d'autres bases de données met en évidence certains problèmes méthodologiques qui sont discutés notamment dans la perspective du recensement de l'an 2001.

Afin de ne pas alourdir la publication, seule une partie des données chiffrées a été publiée. Des tableaux annexés permettent aux personnes intéressées de calculer elles-mêmes certaines statistiques. D'autres analyses font l'objet de nouvelles publications (DEMEUSE & MAINGUET, à paraître, MAINGUET & DEMEUSE, à paraître).

Le travail des auteurs a aussi permis la mise au point de certains indicateurs destinés l'application du Décret de 1998 sur les discriminations positives⁴.

⁴ DEMEUSE, M. (2000). *Analyse des facteurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique*. Dans cette publication.

Publications

DEMEUSE, M., MAINGUET, C. (à paraître). Parcours scolaires aux niveaux secondaire et supérieur. *Tableau de bord de l'enseignement N°2*. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique.

Institut National de Statistique (1996). *Recensement de la Population et des Logements au 1er mars 1991. Tome 10b: Population scolaire et niveau d'instruction. Principaux résultats. Par commune*. Bruxelles: Ministère des affaires économiques. Institut national de statistique.

MAINGUET, C., DEMEUSE, M. (1998). *Scolarisation, niveau d'instruction et insertion professionnelle. Monographie du recensement de 1991, n° 9*. Bruxelles: Ministère des affaires économiques. Institut national de statistique.

MAINGUET, C., DEMEUSE, M. (à paraître). Taux de non valorisation d'un diplôme sur le marché du travail. *Tableau de bord de l'enseignement N°2*. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique.

WILQUET, E. (1997). Le recensement en Belgique: historique, but et organisation. In *Census Belgica 2001. Deux journées d'étude sur l'exploitation et l'avenir du recensement. Actes volume 1. Exploitation du recensement en Belgique. 12 novembre 1996*. Leuven: Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**QUELLES STRATEGIES DE FUTURS ENSEIGNANTS ET DE
FUTURS INFIRMIERS ADOPTENT-ILS DANS LE CADRE DE
DISPOSITIFS DE COEVALUATION CONSECUTIFS AUX STAGES DE
TERRAIN ?
ETUDE DE QUELQUES CONDITIONS POUR FAVORISER LE
DEVELOPPEMENT DE LA CAPACITE A S'AUTOEVALUER.**

Léopold PAQUAY

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – FORG (Unité de recherche
sur la formation et les organisations) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Dans quelques instituts de formation de futurs enseignants, des dispositifs de coévaluation permettent d'associer les étudiants à l'évaluation de leurs prestations au terme de leurs stages de terrain. Des dispositifs similaires fonctionnent également dans des instituts de formation de futures infirmières : au terme des matinées de stage en hôpital, l'étudiante fait une autoévaluation des soins qu'elle a réalisés ; l'infirmière-professeur fournit elle aussi son évaluation et un dialogue formatif en principe s'instaure. L'intention est de développer la capacité des étudiants à l'autoévaluation de leur pratique, ce qui devrait favoriser l'autoconstruction de leurs compétences professionnelles.

1. Malaise face aux pratiques d'autoévaluation et de coévaluation

Nous avons effectué des enquêtes sur cinq sites quant aux représentations que les étudiants se font de l'autoévaluation.

Dans une première enquête (1), une vingtaine de futures infirmières ont produit des métaphores à propos de l'autoévaluation. Quelques dominantes révélatrices : Si l'autoévaluation était un animal, " ce serait un chat car d'un côté, il peut être câlin et puis tout d'un coup sortir ses griffes ". Si l'autoévaluation était un film, " ce serait un film policier car dans ces films est détecté tout ce qui ne va pas " ou encore " on y recherche les failles (...) il y a de l'espionnage ! ". Si l'autoévaluation était une plante, " ce serait une rose car c'est piquant et d'un autre côté, c'est si beau ".

Dans d'autres groupes, les représentations de cette pratique sont plus positives : "L'autoévaluation est un chêne car il représente la sagesse. " " S'autoévaluer, c'est savoir se critiquer positivement et négativement". C'est "une échelle car on peut monter, progresser. C'est l'ascension vers une plus grande indépendance " Néanmoins l'ambivalence vis-à-vis des formateurs reste toujours explicite : L'infirmière-professeur est "rusée comme un loup, elle cherche la petite bête, elle tourne autour de ce que l'on fait" ; la pratique d'autoévaluation apparaît comme "un procès, avec le professeur comme juge et l'étudiant comme accusé".

Même dans les cas où les étudiantes futures infirmières valorisent le dispositif, elles font souvent état d'un jeu qui se joue pour l'obtention d'une appréciation positive notamment "en réalisant l'autoévaluation bien plus en fonction de ce que pense l'infirmière-professeur qu'en fonction de notre propre évaluation ".

Des résultats similaires ont été mis en évidence dans le cadre d'une enquête auprès d'une centaine de futurs enseignants (2).

2. Les stratégies des étudiants dans le cadre d'entretiens de coévaluation (2)

La plupart de ces futurs enseignants disent fonctionner ...

- comme un agneau (Je joue le jeu, je suis franc et je me montre comme je suis. J'espère ne pas tomber dans la gueule du loup)
- comme un explorateur (Je cherche une voie d'accès à la profession, je parle de mes problèmes et des solutions apportées...)
- comme un jardinier (Je taille ce qui doit être coupé ; je soigne ce qui doit encore mûrir ; je présente ce qui est à point. Je discute le fruit de mon travail).
Ces stratégies seraient révélatrices de la recherche d'une identité professionnelle et de la volonté de jouer la carte du "formatif" (et tant pis s'il y a des risques).
Cependant, un certain nombre d'étudiants déclarent fonctionner occasionnellement...
- comme un caméléon (Ma couleur affichée est celle des professeurs, je suis conforme à l'avis qu'ils ont émis sur moi dans leurs commentaires)
- comme un caliméro ("C'est trop injuste!". J'accepte les critiques mais j'attribue la cause de mes imperfections à des facteurs ou personnes extérieures).
Ils veulent jouer le jeu. Mais il faut bien sauver la face...

3. Interprétation du malaise: prescrire l'autoévaluation constitue une injonction paradoxale

L'analyse des perceptions des étudiants et de leurs stratégies met en lumière le paradoxe classique de l'injonction d'une démarche socialisée d'autoévaluation (3). Si on n'y prend garde, la demande faite à un étudiant de procéder à une autoévaluation peut constituer une injonction paradoxale de type "sois spontané". L'injonction est en fait triple :

- (1) "Donne librement ton point de vue, mais ma photographie est la bonne!"
- (2) "Interprète librement, mais c'est moi le juge!"
- (3) "Sois responsable, mais c'est moi en définitive qui décide!"

La question de la possibilité d'une véritable autoévaluation effectuée sur commande reste entière. Une véritable autoévaluation est un acte émergeant de la personne libre ; une manipulation externe risque de la dénaturer. Mais que faire alors ?

4. Vers des solutions : Dix conditions pour une coévaluation mobilisatrice

A partir de ces observations et d'une exploration de la littérature scientifique et experte, nous avons dégagé dix conditions pour que ces pratiques imposées de coévaluation favorisent réellement le développement des compétences professionnelles visées : [(4) et (5)]

A. Des conditions relatives à la définition du « référent » (ce qu'on attend)

- 1° définir clairement le référentiel, le profil, les standards, les critères
- 2° associer les sujets à la définition du référent
- 3° cibler les attentes, co-déterminer des objectifs prioritaires

B. Des conditions relatives à la définition du « référé » (ce qu'on observe)

- 4° expliciter les indicateurs précis avec les sujets
- 5° reconnaître la pluralité de points de vue

C. Des conditions relatives aux enjeux et au contexte relationnel

- 6° clarifier les enjeux certificatifs et les règles du jeu
- 7° aménager des espaces protégés dans un climat de confiance
- 8° instrumenter la démarche d'autoévaluation, base d'un dialogue formatif

D. Des conditions plus générales

- 9° rendre les sujets pleinement acteurs : vers une autonomie accrue
- 10° inscrire l'évaluation des compétences dans un processus élargi d'évaluation.

En définitive, autant ces pratiques d'autoévaluation et de coévaluation se justifient-elles, autant sont-elles délicates à mettre en œuvre. Sans doute renvoient-elles à l'antinomie fondamentale de tout processus d'éducation : encourager fortement l'apprenant à réaliser des activités formatrices tout en respectant sa liberté et son autonomie.

Références

- (1) Paquay, L., Darras, E. & Saussez F. (sous presse). Les pratiques d'autoévaluation dans les formations professionnalisantes. Questions à la lumière de la recherche. In G. Figari (Ed.), L'activité évaluative réinterrogée dans son contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck-Université.
- (2) Saussez, F. & Paquay, L. (1994). La coévaluation en question(s). Le point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir. Nivelles : ICADOP, Doc. DPF 94.02, 72 p.
- (3) Paquay, L. & Saussez, F. (1998). Un dispositif de coévaluation au coeur de la formation initiale d'enseignants : levier pour l'autonomie ou analyseur des incohérences du système ? In : Bain, D. (Ed.) . Fonctionnement de l'évaluation dans la formation - Evaluation du fonctionnement de la formation. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques, pp. 275-280.
- (4) Paquay, L. (1999). L'autoévaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels : espoirs, écueils, perspectives." . Actes du colloque de Grenoble des 5-7 février 1998 ("Recherche et formation des enseignants") (15p.)
- (5) Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? Dix conditions pour que les pratiques d'évaluation des compétences concourent au développement professionnel. In C. Bosman, F-M. Gérard et X. Roegiers, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck-Université, 119-134.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**RENDRE L'ELEVE ACTEUR DE SES CHOIX : D'ETUDES, DE
PROFESSION, DE VIE, ...**

Pascale PRIGNON, P. DOYEN
Centre Interfaces - FUNDP

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

A la fin de ses études secondaires, le jeune se trouve **obligé de choisir une "orientation"**. Il a des atouts, des souhaits, des limites, des rêves, ... Dans la dynamique de la vie, cette étape entre le secondaire et le supérieur est importante et elle peut être problématique pour certains jeunes. Les possibilités sont vastes et plusieurs facteurs vont se mêler car les choix impliquent divers points de vue : scolaires, affectifs, personnels, professionnels, institutionnels, ..., choix de formation, choix de profession, choix de vie

En outre, c'est une période « charnière » où le jeune découvre sa personnalité, où il recherche son autonomie. Dès lors, il peut apparaître hésitant, inquiet. Il peut ressentir des tensions par rapport à lui-même (entre ce qu'il croit vouloir et ce qu'il veut vraiment, ...), par rapport à divers acteurs (il peut éprouver du ressentiment d'être forcé de décider, ...) et par rapport à son environnement (il est influencé par les changements actuels de la société, par l'agitation qui caractérise très souvent la fin des études secondaires, ...). Les pressions extérieures explicites ou implicites, les influences conscientes ou inconscientes, ... peuvent l'éloigner de la satisfaction de ses intérêts personnels.

Etroitement liée à la transition entre le secondaire et le supérieur, notre recherche consiste à élaborer des stratégies aidant l'élève dans la construction progressive de son projet de vie. Nos travaux s'articulent sur deux niveaux. Il s'agit de :

- mener une **réflexion de fond** qui approche la problématique de l'orientation : « *mettre à plat* » » ce qu'implique ce moment « *charnière* » pour mieux cerner les enjeux du choix et pour permettre aux enseignants de considérer leur action dans cette éducation au choix ;
- élaborer des **modules opérationnels** c'est-à-dire des activités permettant au jeune de clarifier ses choix d'orientation scolaire et personnelle (ceci s'inscrit dans la perspective de l'article 32 du décret de la Communauté française qui donne mission à l'école de former à l'**orientation** tout en y associant les centres PMS).

1. Les implications d'un choix d'orientation en fin de secondaire

Pour comprendre les implications d'un choix d'orientation, notre recherche met en évidence différents facteurs :

✓ Les acteurs

Que ce soit la société, les parents, les autres jeunes, les amis, les directions d'écoles, les professeurs ou le « futur » conjoint mais aussi les Universités et Hautes Ecoles, les centres PMS, les politiciens, les centres de documentation, les services-clubs, ... , chacun de ces acteurs confronte le jeune à des tensions de niveaux différents.

✓ Les enjeux

Les choix impliquent des **enjeux**. D'un côté, il y a ce que le jeune souhaite (un style de vie à propos duquel il phantasma dans ses rêves, ...). De l'autre, il y a ce que la société souhaite qu'il soit, ce qu'elle offre comme possibilités ou ce qu'elle impose comme contraintes. On peut concevoir l'orientation :

- dans le cadre scolaire : il s'agit de fixer un **choix de formation** en fin d'études secondaires en se basant sur une estimation des connaissances, des capacités, des résultats, ... de l'élève. C'est une perspective centrée sur la technicité du choix ;
- dans le cadre de vie : elle est envisagée comme **conception de l'avenir** de chacun, **le projet de vie** que l'individu souhaite. Cette perspective pose des questions de sens.

✓ Les valeurs

Il y a des **conflits** entre les **valeurs aux racines personnelles** et les **valeurs de la société**. Les premières visent la formation de la personnalité. Les secondes sont structurées dans la société et elles appartiennent à des champs distincts (valeurs culturelles, économiques, éthiques, ...). Entre les deux intervient la pratique du **compromis**. Les compromis sont des éléments fondamentaux qui nous paraissent importants d'approfondir car ils constituent des « portes d'entrée » intéressantes méritant d'être développés en classe, d'autant plus que l'élève ressent la tension entre compromis et compromissions.

✓ Les normes

Forcé à choisir, le jeune vit souvent ce moment comme une **contrainte**, un « **problème à résoudre** » (limitant le champ de vision à une décision scolaire) et non comme une **opportunité** de vision plus globale. Il est forcé à décider alors qu'il peut désirer « autre chose ». Certains jeunes sont contents, satisfaits de pouvoir exercer leurs compétences et prendre une place au sein de la société. D'autres vivent l'ambiguïté d'être forcé à devenir adulte dans la société. *Comment offrir au jeune la possibilité de vivre son orientation de manière positive, dynamique et riche de sens ?*

Le choix d'orientation peut s'envisager à au moins 3 niveaux :

- le choix des études et la préparation technique à celles-ci ;
- le choix d'une profession avec ce qu'il implique de vie personnelle et sociale ;
- le choix de vie dans sa dimension plus globale et humaniste.

2. L'élaboration de modules opérationnels

Pour aider les professeurs des classes terminales dans l'éducation au choix de leurs élèves, nous leur proposons des activités (des modules) qui s'articulent avec des matières enseignées dans différentes disciplines et avec les interventions prévues par les établissements scolaires (comme les séances d'informations générales sur les études supérieures, les rencontres avec des professionnels, ...). Il ne s'agit pas de participer à une surenchère d'activités disparates et mal contrôlées. L'objectif est de fournir des supports de références (des outils) qui permettent aux enseignants de créer un **climat global de construction de l'avenir** : fournir des outils pour permettre à l'élève d'être acteur, créateur de son projet à construire dans une solidarité sociale; pour l'aider à élaborer un projet qui donne du sens à ses démarches et à sa vie.

Les modules visent:

- ✓ l'exploration des aspirations profondes ;
- ✓ la diversité des personnalités ;
- ✓ le concept de profession ;
- ✓ les enjeux d'un choix d'orientation.

Pour chacun des modules, nous précisons les "conditions de mise en scène" : les intervenants, les objectifs de l'activité, le temps et le matériel nécessaires, les références théoriques, des propositions de prolongements de l'activité, les réactions et commentaires des élèves qui ont déjà expérimenté ces modules, ...

THEME 2

**COMPETENCES TRANSVERSALES ET
COMPETENCES DISCIPLINAIRES**

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES DOUZE TRAVAUX DE L'ENSEIGNANT FACE AUX
COMPETENCES TRANSVERSALES**

Sandrine BIEMAR, Mireille HOUART, Marie-Christelle PHILIPPE
Sous la direction de Jean DONNAY et Marc ROMAINVILLE
DET
(Département Education et Technologie) - FUNDP

Ministère de la Communauté française
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Les compétences transversales constituent une innovation clé, particulièrement significative des modes d'appropriation du changement chez les enseignants et de leurs points de résistance (Houart et al., 1997). Elles ont ainsi été introduites dans les écoles dans une double perspective.

D'abord pour leur contribution au développement de capacités d'adaptation et de création, désormais indispensables dans notre société en pleine mutation (Romainville, 1998). Ensuite dans une perspective d'aide au travail personnel, comme élément d'une pratique de lutte contre l'échec scolaire. Mais d'après des observations réalisées lors d'une précédente recherche (Langouche, et al., 1996), il semble que leur usage s'est progressivement modifié en fonction des représentations et des valeurs des différents acteurs, au point d'en détourner parfois complètement les finalités (Donnay et al., 1998). Ainsi, les compétences transversales ont conquis les bulletins et se sont muées en nouvel outil certificatif au service d'une " barbarie douce " dénoncée par Le Goff (1999).

Une recherche récente a été menée pour tenter de comprendre pourquoi cet usage sanctionnant et déresponsabilisant risquait de s'imposer (Biémar, Houart & Philippe, 1999). Une de ses priorités était de démonter les mécanismes responsables de ces modes d'appropriation des compétences transversales sur la base des **représentations** et des **pratiques pédagogiques** s'y référant dans des classes du troisième degré de l'enseignement secondaire général. Trois cadres d'analyse ont guidé ces investigations :

- Le premier, davantage sociologique, a trait à la possible utilisation des compétences transversales comme explication de l'échec scolaire, ce qui les transformerait en nouveaux supports de l'idéologie du don (Bourdieu & Passeron, 1970; Plaisance, 1995). Les capacités méthodologiques seraient considérées comme un donné, une série de contraintes, dont la maîtrise expliquerait la réussite dans des performances particulières.
- Le second cadre d'analyse, davantage psychologique, réfère quant à lui aux mécanismes individuels qui régissent le rapport au monde des enseignants en tant que personnes. Les théories de l'attribution sont ici mises à contribution (Gosling, 1992 ; Guingouain, 1996).
- Le troisième cadre d'analyse, davantage pédagogique, est centré sur les modalités du fonctionnement même de l'école. Il s'agit d'analyser les contraintes et ressources institutionnelles, organisationnelles, relationnelles et personnelles du développement d'un travail formatif sur les compétences transversales.

La recherche a porté sur 18 établissements de trois réseaux (libre subventionné, de la Communauté française et communal,) et a permis de rencontrer 106 enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire général lors d'entretiens individuels semi-structurés.

Les principaux résultats de cette étude ont permis de dégager douze pistes de travail qui constituent autant de défis pour la formation initiale et continue des enseignants en vue de développer une pédagogie des compétences et des compétences transversales en particulier.

1. **Redonner du sens au travail scolaire** : des facteurs propres à l'élève, maîtrisables (son investissement, sa motivation) ou non (son passé scolaire, ses éventuels dons, ses faiblesses), sont souvent utilisés par les enseignants comme explication des résultats scolaires. Des attitudes négatives face à l'apprentissage sont de plus en plus souvent observées chez les élèves et rendent difficile le travail des compétences transversales : ils ne travailleraient qu'en fonction des points, ne seraient pas favorables aux changements d'habitudes dans le travail des matières et seraient démotivés. Les enseignants sont de ce fait invités à s'interroger sur le sens que recouvrent encore les savoirs scolaires qu'ils enseignent afin qu'ils deviennent de véritables outils pour penser et pour agir dans la société actuelle.
2. **Concevoir l'enseignement au-delà de la transmission** : les enseignants privilégient le modèle de la transmission des contenus. Leur fonction consiste principalement à organiser la matière et à lui donner sens pour la rendre accessible aux élèves. Les moments de réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage et de discussion sur leurs difficultés ne semblent pas prioritaires et pourraient être développés.
3. **Se donner la possibilité d'agir** : si l'enseignant attribue **la réussite et l'échec scolaires** à des facteurs internes à l'élève et externes à lui, il risque de négliger les éléments sur lesquels il peut agir.

4. **Parier sur l'éducabilité** : un enseignant qui estime avoir peu d'influence sur la réussite de ses élèves parce que celle-ci est surdéterminée par des facteurs qui le dépassent ne s'investira pas dans une telle pédagogie puisque ses effets attendus sont quasi nuls.
5. **S'appropriier le concept même de compétences transversales** : les discours complexes qui entourent la notion de compétences transversales empêchent d'en saisir le sens profond. Son statut de concept englobant et peu stabilisé n'aide pas non plus à en donner une définition univoque. Ainsi, le manque de vision claire de ce que recouvre les compétences transversales et leur développement chez les élèves limite leur mise en œuvre au sein des classes.
6. **Dépasser les prescriptions et les normes** : les pratiques pédagogiques actuelles sous-entendent qu'il est possible de transmettre des compétences transversales. Or, développer des compétences transversales revient avant tout à entamer une réflexion personnelle sur ses stratégies d'apprentissage et sur leur efficacité.
7. **Accepter l'incertitude** : les compétences transversales sont des comportements complexes. Les enseignants se retourneraient plus facilement vers les contenus disciplinaires qu'ils maîtrisent et pour lesquels il est facile de mesurer l'état d'avancement chez les élèves.
8. **Travailler ensemble** : le travail interdisciplinaire n'est pas facile à mettre en place. Un point de départ encourageant serait de travailler d'abord sur un objet externe commun : l'élève. La collaboration entre professeurs d'écoles différentes peut aussi se révéler une piste intéressante qui soustrait les enseignants aux pressions qu'ils subissent dans leur établissement.
9. **Surmonter des points de résistance** comme l'évaluation nécessairement formative des compétences transversales, le manque de formation pour les développer et les habituelles résistances au changement.
10. **Percevoir les réels enjeux et faire sienne une réforme imposée** : les contenus des réformes sont perçus comme particulièrement complexes. Une prise de conscience des véritables enjeux poursuivis faciliterait certainement l'appropriation que de tels changements nécessitent.
11. **Contourner les freins organisationnels** : le **temps** limité pour développer des compétences transversales dépend de l'importance qui leur est accordée dans la hiérarchie des compétences à développer. Le grand **nombre** d'élèves est une difficulté qui peut être atténuée par les travaux de groupes, le tutorat et l'apprentissage coopératif. **L'évaluation** n'est pas non plus une perte de temps à partir du moment où elle est intégrée à part entière dans le processus d'apprentissage, permettant l'auto-analyse et les régulations. Les **programmes** sont surchargés en contenus, c'est une réalité. Pourtant, ce qui importe se situe au niveau des pratiques effectives qui résultent toujours de l'interprétation qui est faite du programme. La **formation** continue n'est pas non plus le seul lieu où l'enseignant peut développer des pratiques nouvelles et bénéficier d'un soutien.
12. **Définir la réussite** : l'école est perçue aujourd'hui comme un outil de promotion d'une réussite adaptée à chacun. Mais quelle réussite est aujourd'hui valorisée socialement, à l'extérieur de l'école ? Il semble que les valeurs qui prônent l'élitisme guident encore la culture environnante de l'école.

Bibliographie

- Bernaerdt, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Ray B., Romainville, M. & Wolfs J.L. (1997, mars). À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*.
- Biémar, S., Houart, M. & Philippe, M.C. (1999). *Compétences transversales et pratiques pédagogiques au troisième degré de l'enseignement secondaire général*. Namur : Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : Editions de Boeck.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : Editions Sociales Française.
- Donnay, J., Romainville, M., Biémar, S., Houart, M. & Philippe, M.C. (1998). Les compétences transversales dénaturées ? *Le Point sur la Recherche en Education*, 10, 27-36.
- Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Guingouain, G. (1996). Les pièges de l'évaluation. In A. Lieury et al. (Éd.) *Manuel de Psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.
- Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gosling, P. (1996). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Houart, M., Langouche, A.-S., Petit, V., Philippe, M.C., Rifon, J. & Willocq, B. (1997). *Développer des compétences transversales au premier degré*. Namur : Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Joutard, P. et Thélot, C. (1999). *Réussir l'école*. Paris : Le Seuil.
- Koffi, V., Laurin, P. & Moreau, H. (1998). *Quand l'école se prend en main*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Editions du Seuil.
- Langouche, A.S., Petit, V., Philippe, M.C. & Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations Pédagogiques*, 24, 19-39.
- Le Goff, J-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte.
- Perrenoud, P. (1998, novembre). Construire des compétences est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, 3, Dossier "Savoirs et compétences", 3-7.
- Quivy, R. , Ruquoy, D. & Van Campenhout, L. (1989). *Malaise à l'école : les difficultés de l'action collective*. Bruxelles : Facultés universitaires Saint Louis.

- Romainville, M. (1995). Compétences transversales et évaluation : un mariage impossible ! *Echec à l'échec*, 107.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Romainville, M. (1998). Sous les réformes, les défis... *Wallonie*, 53, 47-54.
- Tardif, J. (1999, avril-mai). On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. *Vie pédagogique*, 111.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation est-elle prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE EN QUATRIEME
GENERALE (LIENS AVEC LA REUSSITE SCOLAIRE ET
DIFFERENCES SELON LES MILIEUX SOCIO-CULTURELS
D'ORIGINE)**

J.L. WOLFS
Service de Didactique expérimentale - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. Introduction

Cette communication a pour objectif de présenter aux enseignants, aux responsables éducatifs et aux chercheurs, les principaux résultats d'une recherche subventionnée par le Ministère de la Communauté française (1996-97), ainsi que les développements plus récents (1998-99) auxquels elle a donné lieu. Nous commencerons par exposer succinctement la méthode et les résultats de ces deux recherches et nous terminerons par quelques réflexions et suggestions pratiques.

2. Stratégies d'apprentissage et réussite

La recherche réalisée en 1996-97 (Wolfs J.L ; Bourguet N., Caffieaux C., Donnay, S.) portait sur les " méthodes de travail " des élèves dans l'enseignement secondaire supérieur. Les données ont été recueillies auprès de trois groupes d'étudiants : des élèves de quatrième et sixième années de l'enseignement secondaire et des étudiants universitaires de deuxième candidature. Cette recherche avait pour objectif de mieux comprendre l'évolution, à la fois des compétences des étudiants et de leurs stratégies d'apprentissage, entre ces trois niveaux d'étude, ainsi qu'à mettre en évidence – au sein de chaque groupe – les stratégies d'apprentissage associées à la réussite scolaire et à la réussite à une épreuve d'évaluation externe commune. (Les résultats de cette recherche, ainsi que le cadre théorique et la méthodologie sont développés chez Wolfs, 1998).

Nous nous limiterons ici à évoquer un point particulier de cette recherche : le degré d'utilisation par les élèves (en particulier de quatrième générale) de stratégies d'apprentissage en profondeur.

A partir d'un programme d'analyse typologique, nous avons décrit sept profils différents d'élèves définis, en particulier, sur base de leur degré d'utilisation de stratégies ou comportements relevant des trois modes suivants:

- l'apprentissage en " profondeur " (orienté vers la compréhension, la recherche de sens et caractérisé par des stratégies actives de traitement de l'information : reformuler, établir des liens au sein de la matière etc.) ;
- l'apprentissage " cumulatif " orienté vers la reproduction du cours (ex : " essayer de tout retenir ", " réciter mot à mot ")
- l'orientation " stratégique " (ex : " avant d'étudier une matière, j'essaie de voir ce que le professeur attend ").

Il apparaît qu'en quatrième générale, 44% des élèves de notre échantillon se caractérisent par une conception de l'apprentissage à dominante " cumulative ", 30% citent l'apprentissage en profondeur en combinaison avec un ou deux des deux autres modes, 16% se réfèrent essentiellement à l'apprentissage en profondeur et enfin 10% ne se situent dans aucun de ces trois modes.

Par la suite (en sixième générale et chez les étudiants universitaires de notre échantillon), l'apprentissage à dominante cumulative régresse assez fortement. Les profils dont la fréquence augmente le plus se caractérisent à la fois par l'utilisation de stratégies d'apprentissage en profondeur, mais en les associant à une orientation stratégique et/ou cumulative. Ces différences peuvent s'expliquer en partie par une évolution des élèves, mais aussi par un effet de sélection.

En termes d'implication pratique, ces résultats suggèrent d'accorder une attention prioritaire au développement de l'apprentissage en profondeur - dès la quatrième - chez les élèves qui ne les utilisent pas spontanément, afin notamment de favoriser leur adaptation scolaire ultérieure. C'est pourquoi dans la deuxième recherche (développée au point suivant), nous nous intéresserons aux facteurs qui peuvent influencer l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage en profondeur, en envisageant en particulier le rôle du milieu socioculturel d'origine des élèves.

Il est également important de noter qu'il existe des interactions (que nous ne développerons pas ici) entre l'apprentissage en profondeur et différentes dimensions d'ordre affectif : "sentiment de compétence" (ou confiance en soi en contexte d'apprentissage), degré d'implication etc.

3. Stratégies d'apprentissages et milieu socio-culturel d'origine

Cette recherche a été en partie répliquée en 1998-99 auprès d'un échantillon de 215 élèves de quatrième générale, à la fois dans un souci de vérification scientifique, mais aussi dans le but d'étudier plus finement les relations entre les stratégies d'apprentissage utilisées par ces élèves et le niveau d'études de leurs parents. Si ces relations sont bien connues à l'échelle macro-sociologique, il nous importait ici, dans une optique pédagogique, de tenter d'identifier au mieux les stratégies d'apprentissage qui s'avéreraient liées au milieu socio-culturel d'origine des élèves. Ces résultats pourront aider, nous l'espérons, à mieux adapter l'enseignement aux caractéristiques des différents publics d'élèves concernés et à optimiser les chances de réussite de tous.

Il apparaît en particulier, et en très résumé, que parmi les items de notre questionnaire, les suivants - caractéristiques d'un apprentissage en profondeur - sont plus fréquemment cités chez les élèves dont au moins un des deux parents a accompli des études supérieures : "établir des liens entre les différentes parties d'une même matière", "faire un plan, un schéma, un tableau", "bien comprendre avant de mémoriser", "essayer de reformuler en ses propres mots les phrases ou parties de cours jugées difficiles".

Les élèves dont les parents n'ont pas effectué d'études supérieures tendent donc à être désavantagés à l'égard de ces "méthodes de travail". Il apparaît donc fondamental pour l'école de tenter de les développer chez tous les élèves.

4. Perspectives et suggestions

En conclusion, nous plaidons résolument pour un développement des "stratégies d'apprentissage en profondeur" chez tous les élèves, à la fois pour des raisons d'efficacité et d'équité. Bien entendu, il ne s'agit nullement de vouloir imposer à tous une manière uniforme de fonctionner. Au contraire, il s'agit de proposer aux élèves des expériences d'apprentissage diversifiées et de stimuler en parallèle une réflexion de type métacognitif sur les enjeux et processus que ces situations mobilisent, afin de permettre à chacun de construire progressivement ses propres stratégies d'apprentissage.

Bibliographie indicative

AMSTUTZ et col. (1994). *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. Berne, Peter Lang, Collection Recherches en sciences de l'Education.

BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L., CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

NOËL, B., ROMAINVILLE M., Wolfs, J.L.. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de Pédagogie*, 112, 47-56.

ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes (Métacognition et performance à l'université)*. Bruxelles, De Boeck, collection Pédagogie en développement.

WOLFS, J.L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application*. Bruxelles, De Boeck, collection Pédagogie en développement.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**QUELQUES PROBLEMES RELATIFS A L'EVALUATION DES
APPRENTISSAGES SCOLAIRES EN RAPPORT AVEC LES
SOCLES DE COMPETENCES**

Vincent CARETTE, Anne DEFRANCE et Sabine KHAN
Service de Sciences de l'Education - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Les différentes réformes proposées par la Communauté française de Belgique tentent sans aucun doute de modifier le paradigme de l'école. L'école qui sélectionne est dénoncée et grand est le désir de construire une école qui forme dans la rigueur. La mise en place des cycles, le mouvement de l'école de la réussite, la rédaction des socles de compétences sont des signes très clairs de cette volonté de changement.

Le rôle des enseignants dans cette école de « la formation » est de s'organiser entre eux au sein des cycles pour permettre à chaque enfant de maîtriser un ensemble de compétences énoncées dans les socles et indispensables à la poursuite de leur scolarité. Dans ce contexte, la Communauté française proposera d'ici peu des batteries d'épreuves étalonnées de fin de cycles construites en référence aux socles de compétences qui devraient aider les enseignants qui le désirent à évaluer à la fin de ces cycles leurs élèves.

La recherche subventionnée par la Communauté française que nous menons a comme objectif de créer des épreuves interdisciplinaires évaluant des compétences à huit ans et à douze ans.

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 appels 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 celle-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 à résoudre et évalue la capacité de ceux-ci à choisir et à combiner plusieurs procédures connues pour répondre à une situation complexe. Ainsi, pour l'épreuve des 12 ans, il est demandé aux élèves d'organiser une excursion. Un ensemble de renseignements est proposé dans un portefeuille de lecture et les élèves doivent sur base de ceux-ci choisir la formule de voyage la plus économique, organiser l'horaire de la journée et rédiger une lettre pour réserver la visite guidée d'un musée.

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'expression 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 de la phase 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. Il permet également par son système de correction aux phases 2 et 1 une analyse qualitative des résultats. Par exemple, à la phase 2, l'influence de la lecture peut être évaluée.

Ce dispositif a été administré dans des classes de 3^{ème} année et de 6^{ème} année au mois de janvier 2000. Pour chaque année, l'échantillon occasionnel était composé de plus de 200 élèves. Ce pré-test massif nous a permis de vérifier la pertinence de notre dispositif, de construire et d'analyser l'outil statistique, et de modifier par la suite les imperfections de nos épreuves.

Les résultats souligneraient la difficulté 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. Ceci nous permet d'énoncer l'hypothèse que les pratiques de classes restent fortement orientées vers la maîtrise de procédures automatisées.

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. Ainsi, nombreux sont les élèves à maîtriser des procédures automatisées (phase 3), mais seulement 50 % d'entre eux sont performants lorsqu'ils doivent choisir une procédure convenant à une situation simple et ils sont encore moins nombreux à réussir devant une réelle tâche complexe.

Ces résultats soulèvent cette question essentielle. Pourquoi des élèves arrivent-ils à transférer leurs procédures dans des situations complexes et d'autres non ? La suite de notre recherche qui nous amènera à proposer ce type d'épreuves à un échantillon représentatif devrait nous apporter des éléments de réponses à cette interrogation.

Le concept de compétences et la vision de la politique éducative énoncée dans le décret « Mission » de juillet 97 nous ont amenés à construire des épreuves interdisciplinaires diagnostiques en trois phases. Le pré-test semble confirmer nos hypothèses et souligne la pertinence de notre dispositif.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DES OUTILS DIDACTIQUES ET APRES ?
QUELQUES REFLEXIONS SUR LA DIFFUSION DE
NOUVEAUX MOYENS D'ENSEIGNEMENT PRODUITS PAR
DES CHERCHEURS A DESTINATION DES ENSEIGNANTS**

Pierre STEGEN

**Equipe de recherches collaboratives en didactique des mathématiques
Service de Didactique générale - ULg**

Ministère de la Communauté française

***Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique***

Cette communication a pour objectif de présenter les grandes lignes d'une ingénierie de formation dont l'objectif était d'évaluer l'impact d'un outil didactique sur les pratiques d'enseignement des compétences numériques à l'école primaire.

Temps 1 : Construction d'un outil didactique

Une des tâches essentielles de l'enseignant consiste à concevoir, gérer et évaluer des situations d'apprentissages permettant à ses élèves d'apprendre les connaissances visées dans les meilleures conditions possibles.

Au niveau de l'enseignement des compétences numériques, la recherche en didactique des mathématiques a développé, ces trente dernières années, un ensemble de référents théoriques susceptibles d'aider l'enseignant dans son travail. En tant que chercheur en didactique des mathématiques, la question se pose pour moi de définir

comment associer, dans un même dispositif, d'une part, les enseignants et leurs habitudes de travail de conception, gestion et évaluation de situations d'apprentissages et, d'autre part, les concepts et méthodes issus de ce champ de recherches.

Cette réflexion sur les modalités d'association "enseignant - recherche en didactique des mathématiques" s'inscrit dans le contexte particulier d'une école primaire en profonde mutation. Le champ de recherche privilégié ici se situe à l'articulation de la didactique considérée, d'une part, comme discipline de recherche et, d'autre part, comme discipline de formation. Il s'agit d'aider les enseignants en leur proposant de construire un rapport au didactique qui ne soit pas axé sur la production de savoirs didactiques, mais sur leur capacité à exploiter ces savoirs pour mieux comprendre les phénomènes didactiques à l'œuvre dans l'enseignement des mathématiques et exploiter les ressources existantes.

L'hypothèse de travail qui est à la base de cette réflexion peut être résumée de la manière suivante : **les concepts et les méthodes de la recherche en didactique prennent du sens pour les enseignants s'ils leur permettent de mieux traiter les problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique professionnelle.**

A l'instar de ce que l'on sait sur la manière dont les élèves s'approprient des savoirs mathématiques, le point de vue adopté postule que les enseignants s'approprient les concepts et méthodes de la didactique des mathématiques, par l'action, et en réponse aux difficultés d'apprentissage manifestées par leurs élèves.

Un outil centré sur l'analyse des erreurs des élèves

Pour concrétiser cette hypothèse, nous avons développé (STEGEN, DI FABRIZIO et RENIER, 1999), un outil didactique qui privilégie une entrée dans le processus de construction de nouvelles pratiques par le thème de l'erreur. Il nous semblait qu'un travail d'identification et de traitement de l'erreur pouvait constituer une porte d'entrée pour l'élaboration de dispositifs de formation dans lesquels les concepts et méthodes de la didactique fournissaient aux enseignants des instruments d'analyse et ... d'action.

Ce dispositif centré sur l'analyse et le traitement des erreurs a pour objectif de faciliter la mise en place d'un processus de formation fondé sur une dialectique " didactique-outil " - " didactique-objet " :

- Dans un premier temps, les concepts de didactique fonctionnent comme des outils (notamment pour analyser les erreurs commises par les élèves).
- Dans un second temps, des moments d'explicitation sont développés pour des éléments qui paraissent particulièrement utiles aux enseignants, pour éclairer leur pratique.

Sans entrer plus avant dans l'explicitation du cadre de recherches, on précisera que ce processus dialectique synthétise un cadre de travail qui intègre les différents éléments théoriques suivants :

- des données de recherches psychosociologiques qui situent l'enseignant comme un acteur incontournable du processus de transformation des pratiques ;
- des analyses didactiques mettant en évidence les changements de rapport au savoir et au savoir à enseigner qui accompagnent inévitablement les changements de programmes ;
- la théorie des situations de BROUSSEAU (1986) et plus particulièrement le concept de situation a-didactique comme point d'appui pour l'élaboration et la conception de nouveaux moyens d'enseignement ;
- le rôle du chercheur en didactique dans ce processus de transformation des pratiques enseignantes

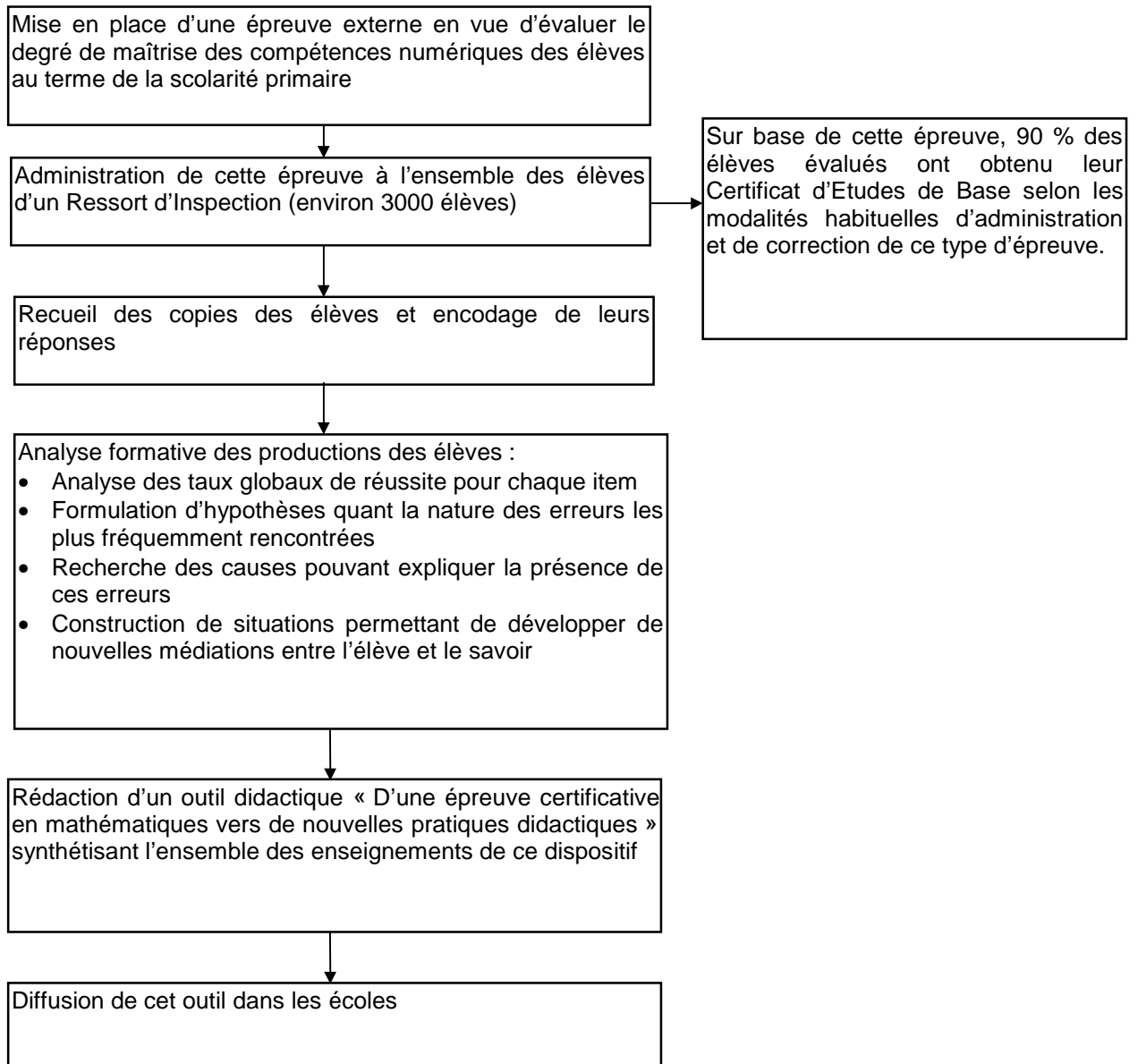
Présentation de l'outil didactique

Cet outil didactique est structuré au départ des 4 étapes suivantes :

- Etape 1 : « Peut-on identifier, et avec quels outils, les compétences liées aux apprentissages numériques ? »
- Etape 2 : « Comment traduire des compétences en items d'évaluation et comment choisir ces items pour mettre en place des dispositifs d'évaluation valides ? ».
- Etape 3 : « Comment procéder à un travail de repérage et d'identification des erreurs des élèves ? ».
- Etape 4 : « Quelles situations d'apprentissage mettre en place pour surmonter les difficultés rencontrées dans l'analyse des erreurs et comment les intégrer dans une scénario global et cohérent ? ».

Il a été élaboré au terme du dispositif de recherche suivant :

Figure 1 : Un dispositif de recherche “ D’une épreuve externe en mathématiques vers de nouvelles pratiques didactiques ”



Temps 2 : Une ingénierie de formation pour évaluer l'impact et la pertinence de cet outil didactique

Au delà de la production de cet outil didactique, il reste à analyser sa pertinence et son impact au niveau des pratiques d'enseignement des compétences numériques. Pour ce faire, une ingénierie de formation a été mise en place. Son objectif est d'apporter des éléments de réponses à deux questions centrales de recherche :

- La première question concerne **l'évolution des pratiques didactiques des 7 enseignants qui ont participé à l'ingénierie de formation**. Quelles sont les caractéristiques des pratiques didactiques de ces enseignants et comment les nouvelles pratiques proposées par l'outil didactique ont-elles été mises en place ? Plus spécifiquement, **quelle peut être l'évolution (en termes de rupture ou de continuité) des contrats disciplinaires entre les pratiques de référence des enseignants et les pratiques induites par l'outil ?**
- Une seconde question concerne l'intégration des concepts et des méthodes de la didactique dans les pratiques didactiques des enseignants.
Dès lors, cette question de recherche concernant la capacité de l'outil à modifier le rapport au savoir didactique peut être formulée dans les termes suivants : **Quelle peut être l'évolution de l'épistémologie de l'enseignant (en termes de rupture ou de continuité) au travers du traitement des erreurs de ses élèves ?**
 - Comment l'enseignant analyse-t-il les erreurs des élèves ?
 - Quelles sont les attentes manifestées vis-à-vis de ses élèves lorsqu'il entreprend une correction ?
 - Quelle relation peut-on distinguer entre sa conception du savoir et sa façon de corriger les élèves ?
 - Quelle image du savoir contribue-t-il ainsi à constituer chez ses élèves ?
 - Quelle peut être l'évolution de l'épistémologie de l'enseignant au travers de l'analyse du mode de traitement des erreurs de ses élèves ?

Le dispositif d'ingénierie de formation peut se résumer au départ des deux phases suivantes :

- Phase 1 : La seule consigne donnée aux enseignants est de concevoir une séquence de 50 minutes mettant en jeu un contenu mathématique nouveau. Cette phase constitue une sorte de ligne de base qui va permettre de situer leurs pratiques de références. Au terme de cette séquence, l'enseignant reçoit l'outil didactique et rendez-vous est pris pour une seconde séance d'observation.
- Phase 2 : Les enseignants ont pris connaissance de l'outil didactique et ils doivent concevoir et gérer une séquence didactique sur base du dispositif et des données développés dans l'outil.

La préparation et la gestion des séquences sont placées sous la seule responsabilité des enseignants. Il n'y a pas eu, à proprement parler, de phases d'analyse « après-coup » menées avec les enseignants au terme de chaque séquence. En effet, l'objectif de cette phase exploratoire est d'évaluer l'impact d'un outil didactique sur les pratiques d'enseignants ; il ne paraissait donc pas opportun de « doubler » cet outil par la mise en place de processus de prise de recul réflexif fournissant inmanquablement des informations complémentaires à l'outil analysé.

Il s'agit bien d'appréhender comment cet outil allait pouvoir générer de telles démarches chez l'enseignant, sans intervention extérieure.

Temps 3 : Quelques éléments dégagés d'une analyse a posteriori de cette ingénierie de formation

Les différentes analyses développées lors de la 1^{ère} phase de l'ingénierie de formation ont confirmé d'autres résultats de recherches mettant en évidence un modèle classique de transmission du savoir mathématique à l'école primaire. Les grandes lignes de ce contrat disciplinaire peuvent être résumées de la manière suivante :

- l'enseignant délimite de manière très précise les objets du savoir ;
- ces derniers sont présentés aux élèves sous la forme d'échanges questions/réponses très rapides qui donnent l'impression de séquences très vivantes au cours desquelles les élèves participent en réponse aux sollicitations de l'enseignant ;
- ces activités d'identification des savoirs en jeu sont le plus souvent suivies de phases d'exercices écrits qui permettent aux élèves une appropriation individuelle de ces savoirs ;
- le maître occupe une place centrale : c'est lui qui dispense le savoir aux élèves ; le rôle de ces derniers apparaît plus en retrait.

Au cours de la seconde phase de l'ingénierie de formation, il était demandé aux enseignants de mettre en œuvre des situations extraites de l'outil. Celles-ci se distinguent principalement des activités observées dans la première phase au niveau du rôle joué par les élèves dans le processus de construction du savoir (ils sont davantage acteurs de ce processus). A l'inverse, l'enseignant n'apparaît plus comme l'incontournable dispenseur du savoir. On notera également que la résolution des situations présentées implique, pour l'élève, la coordination de diverses compétences ; le savoir en jeu apparaît moins délimité.

La confrontation de ces deux phases a permis de mettre en évidence, pour chaque enseignant observé, les deux constats majeurs suivants :

- **Un outil qui ne prépare pas suffisamment les enseignants à gérer les ruptures introduites dans leur contrat disciplinaire de référence**

Les propositions de situations d'apprentissage ont remplacé les traditionnelles phases d'identification du savoir via les échanges questions/réponses. Au cours de celles-ci, l'enseignant apparaît plus en retrait à l'exception de deux moments précis :

- En début de leçon, il lui appartient de permettre aux élèves de s'appropriier le défi présenté par la situation (dévolution) ;
- au terme de celle-ci, il a pour mission de faire synthétiser le savoir mis en jeu au cours de cette résolution de défi par les élèves (institutionnalisation).

L'observation des difficultés rencontrées par les enseignants lors de la phase d'institutionnalisation a mis en évidence que la gestion de cette phase ne s'improvise pas et que l'outil didactique ne définit pas suffisamment la place et le rôle des enseignants dans la conception et la gestion de cette phase essentielle d'identification du savoir en jeu .

- **Un outil induisant un mode de reproductibilité externe davantage qu'un véritable processus d'appropriation par les enseignants**

Lors de la phase de préparation des activités, il est apparu que les enseignants ont davantage concentré leur attention sur les modes de gestions des activités que sur une analyse du fonctionnement du savoir en jeu. Ce dernier constat conduit à interroger le mode de

reproductibilité induit par l'outil didactique expérimenté. ARTIGUE (1986) distingue deux types de reproductibilité :

- une reproductibilité externe qui se situe au niveau des histoires. Il s'agit pour les enseignants de reproduire une sorte de scénario. Elle qualifie cette forme de reproductibilité de surface ;
- une reproductibilité interne, moins facile à identifier et qui se situe au niveau du sens qui témoigne d'un véritable processus d'appropriation de l'outil par les enseignants.

Les choix implicites qui ont présidé à la construction de cet outil didactique entraînent un mode de reproductibilité externe. En effet, cet outil est destiné à un public de praticiens, peu au fait des travaux menés en didactique des mathématiques, qui vont devoir utiliser ce moyen d'enseignement, seuls, sans la médiation d'un intervenant extérieur. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que cet outil soit tombé dans les travers de « pièges de l'externe ». *« Quand nous décrivons des séquences d'enseignement en vue de leur transmission hors recherche, le fait de nous adresser à un public potentiel de non didacticiens nous incite à gommer le didactique de la description. Selon un phénomène classique de peur de ne pas être compris, nous quittons le registre de la communication scientifique pour celui de la pensée naturelle. Ce faisant, presque inévitablement, nous sacrifions les caractéristiques internes des situations didactiques au profit de caractéristiques externes, plus aisées à décrire, faisant par là même obstacle à la reproduction interne »* (ARTIGUE, 1986).

Ces deux observations principales conduisent à remettre en cause le cadre psychosociologique du processus de construction de pratiques sur lequel cet outil a été construit.

Les prémices de ce modèle reposent notamment sur des constats formulés par GUSKEY (1990) mettant en évidence que les enseignants ne modifiaient pas leurs pratiques sur base de démonstrations rationnelles mais davantage sur base de propositions réalistes exploitables dans leurs pratiques de classe. D'un point de vue didactique, ces propositions doivent être complétées par les définitions :

- des paramètres de construction des situations proposées (de manière à permettre aux enseignants d'amender au besoin ces propositions),
- de repères pour favoriser, chez les enseignants, l'observation des processus mis en œuvre par leurs élèves et permettre ainsi le développement de démarches réflexives afin de les aider à transformer leur rapport au savoir à enseigner.

Au vu de l'analyse qui précède, il semble bien que l'outil proposé a fourni aux enseignants des propositions exploitables dans leur classe mais ne leur a pas donné les moyens nécessaires pour préparer la mise en place de ces activités, anticiper les obstacles rencontrés par les élèves dans ces activités et réfléchir a priori sur la manière dont ces nouvelles activités se situent par rapport à leurs pratiques habituelles.

Conclusions provisoires et nouvelles perspectives de recherches

Diverses recherches ont mis en évidence que tout changement de pratiques s'accompagne, chez les enseignants, d'une remise en cause de leur propre rapport au savoir à enseigner. Celle-ci affecte notamment les conceptions sur lesquelles les enseignants ont construit leur image du métier. L'analyse des difficultés rencontrées par les enseignants dans cette ingénierie de formation mettent en évidence les lacunes de l'outil didactique expérimenté. Celui-ci place les enseignants dans une situation analogue à celle d'un comédien de la *Commedia del Arte* qui doit inventer son jeu, sur le champ, en fonction d'un début de scénario. Il doit jouer une pièce dont le texte intégral ne lui a pas été communiqué. Il dispose d'un simple canevas qui définit certes un ensemble de

contraintes ... tout en ménageant de nombreuses zones d'incertitude qui ne sont pas simples à appréhender au moment où son propre rapport au savoir à enseigner est remis en question. CHEVALLARD et JULLIEN (1991) ont déjà attiré l'attention sur cette forme de paradoxe sur lequel reposent bon nombre de tentatives de réformes. *« Si l'on croit suffisant de n'indiquer aux enseignants que les grandes lignes de la pièce qu'ils devront jouer, c'est parce qu'on pense que l'enseignant, tel un comédien, a " du métier ", et que cela lui permettra de combler les lacunes, de régler les détails de l'organisation didactique qui a été préparée à son intention. Mais en même temps, son métier (...) pourra gêner sa mise en scène et son interprétation de la pièce qu'il lui échoit de jouer. N'importe quel acteur, aussi chevronné soit-il, n'est pas également à l'aise dans toutes les pièces et dans tous les styles de jeu : de même pour l'enseignant »*.

Cette dernière réflexion nous conduit à reconsidérer la nature des liens à développer entre enseignants et recherche en didactique. Il me paraît essentiel d'inscrire cette réflexion dans un cadre plus global qui interroge notamment la manière dont les enseignants articulent leurs intentions et leurs actions. Ce constat conduit à reposer, sur de nouvelles bases, la question de la diffusion et de l'appropriation des résultats de la recherche par les enseignants. Est-il possible de faire l'impasse d'une réflexion sur le rôle et le statut de l'enseignant dans le processus de construction du changement en éducation ?

C'est à cette délicate question que tente de répondre des chercheurs s'inscrivant dans le paradigme de recherches collaboratives. Le concept de recherche collaborative traduit une volonté de réunir des chercheurs et des enseignants autour d'un questionnement lié à la pratique des enseignants. Pour DESGAGNE (1997), la recherche collaborative s'articule autour de recherches reposant sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec un chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle. Pour le chercheur collaboratif, la finalité de cette pratique de coconstruction passe par l'agir du praticien à qui est dévolue, en définitive, la responsabilité de créer dans les classes, les conditions nécessaires de l'apprentissage.

Ce paradigme de recherches amène à reconsidérer la question du rôle et du statut de l'enseignant dans le principe de construction du changement. Il s'agit pour le chercheur d'articuler une double préoccupation : d'une part, viser le développement de connaissances sur les pratiques enseignantes et, d'autre part, favoriser le développement professionnel des enseignants. Cette approche collaborative réconcilie les dimensions recherche sur la pratique enseignante et la formation continue des enseignants. En effet, comme le souligne DESGAGNE (1997), s'allier à des praticiens pour coconstruire un objet de recherche, c'est du même coup les faire entrer dans une démarche de perfectionnement sur un aspect de leur pratique professionnelle. On est à ce moment très proche du concept de « réflexion sur l'action » développé par SCHÖN (1991). De ce point de vue, l'enseignant est considéré comme un praticien réflexif qui aborde sa pratique dans une perspective de perfectionnement. A charge pour le chercheur de créer les conditions nécessaires pour que les enseignants soient en mesure de construire avec lui une démarche susceptible de répondre à leur besoin de développement professionnel ou de perfectionnement. L'enseignant n'est plus seul pour combler les vides du scénario. A lui d'interpeller le chercheur sur ces lacunes et à mettre en place un dispositif de formation-recherche qui devrait aboutir d'une part, à aider les enseignants à peaufiner le texte de la pièce qu'ils ont à jouer et, au chercheur, à développer de nouveaux savoirs sur les pratiques qui pourront à leur tour être intégrés dans de nouveaux processus de transformation des pratiques.

Bibliographie

- ARTIGUE, M. (1990) Ingénierie didactique. **Recherches en didactique des mathématiques**, 9 (3).
- BROUSSEAU, G. (1998) **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHARNAY, R. (1992) Formation des enseignants à la didactique des disciplines : une approche par le thème de l'erreur. In : COLOMB, J. (eds.) **Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres**. Paris : INRP.
- CHEVALLARD, Y. & JULLIEN, M. (1990) Autour de l'enseignement de la
- CHEVALLARD, Y. (1999) L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en didactique des mathématiques**, 19 (2).
- COLOMB, J. (eds.) (1992) **Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres**. Paris : INRP.
- DESGAGNE, S. (1997) Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. XXIII, 2.
- DOUADY, R. (1986) Jeux de cadres et dialectique outil-objet. **Recherches en didactique des mathématiques**, 7 (2).
- GUSKEY, R. (1990) Attitude and perceptual change in teachers. In M. HUBERMAN, **Research on teacher's professional lives**.
- STEGEN, P. (1999) **Une ingénierie de formation pour évaluer l'impact d'un outil didactique sur les pratiques d'enseignants**. Mémoire de DEA de didactique des mathématiques, Paris : Université de Paris 7.
- STEGEN, P., DI FABRIZIO, A. & RENIER, F. (1999) **D'une épreuve cantonale de mathématiques vers de nouvelles pratiques didactiques – Maîtriser les compétences numériques au sortir de l'école primaire**. Bruxelles : Ressort principal d'Inspection de Mons & Service de Didactique générale de l'Université de Liège.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LA MISE EN RESEAU DES SAVOIRS ET DES
SAVOIR-FAIRE PAR LE BIAIS DE LA
TRANSDISCIPLINARITE¹**

A. MAINGAIN, J.-P. FRANC
Centre Interfaces - FUNDP

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Dans les dispositions officielles de la Communauté française organisant l'enseignement secondaire, l'accent est mis, avec insistance, sur le développement de « *compétences transversales* ». Celles-ci sont présentées comme « *des attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines* ». Pour atteindre ces objectifs, les recommandations officielles invitent les enseignants à développer des « *stratégies pédagogiques convergentes* ».

L'expérience de terrain démontre qu'une simple juxtaposition de démarches parallèles, voire convergentes menées dans des champs disciplinaires distincts n'installe pas, chez les élèves, des compétences générales relativement standardisées et mobilisables face à des situations nouvelles. Ainsi, ce n'est pas parce que la technique de résumé a été travaillée au cours de français que l'élève prendra l'initiative d'y recourir lorsqu'il devra, par exemple, dégager les informations essentielles d'un article scientifique pour en garder une trace. De surcroît, si la procédure de résumé a été initialement élaborée en fonction d'une catégorie particulière de textes, elle ne se révélera pas nécessairement adéquate pour le traitement des documents scientifiques.

Il est pédagogiquement recommandé que toute compétence ou connaissance s'acquière dans un contexte particulier et, de préférence, par le traitement d'une situation-problème porteuse de sens. Cela implique néanmoins que les savoirs ou les savoir-faire portent la marque de cette situation didactique. Si le contexte initial d'acquisition d'une connaissance ou d'une compétence de portée générale est trop ancré dans le paradigme d'une discipline particulière, la donnée acquise risque d'être difficilement exportable vers d'autres disciplines. Ainsi, si l'outil vectoriel est présenté par le mathématicien dans une perspective purement formelle, cette notion théorique risque d'être difficilement appliquée par l'élève à des situations-problèmes du cours de physique. Elle le sera encore moins si l'enseignant n'a pas explicité la transférabilité vers d'autres contextes. Or, une compétence ou une connaissance ne deviennent transversales qu'à la suite d'un certain nombre d'opérations réussies de transfert vers de nouvelles situations à traiter, de nouvelles tâches à effectuer, de nouveaux problèmes à résoudre.

Comment dès lors faire en sorte que le « sceau » de l'apprentissage originel ne constitue pas un facteur de blocage par rapport au transfert ? En elle-même, l'opération de transfert, au sein d'une discipline et a fortiori d'une discipline à l'autre, pose problème. Identifier une possibilité de transfert, apprécier les ajustements nécessaires d'une donnée déjà acquise face à une nouvelle situation, avoir l'audace de pratiquer le transfert... ce n'est pas chose aisée pour un élève. Ce l'est d'autant moins lorsque les cloisonnements disciplinaires constituent un obstacle.

La plupart des élèves perçoivent nombre d'apprentissages comme émanant des exigences propres à un enseignant particulier. De leur côté, beaucoup d'enseignants, lorsqu'ils sollicitent des données censées acquises dans d'autres disciplines, ne vérifient pas préalablement s'ils partagent avec leurs collègues les mêmes représentations ou les mêmes procédures. L'absence d'un langage commun entre les enseignants occulte, pour les élèves, les possibilités de transfert. Une façon efficace de pallier ce problème réside dans une construction collégiale des apprentissages et des situations d'évaluation, du moins lorsqu'il s'agit de compétences ou de connaissances susceptibles d'être sollicitées dans différentes disciplines.

Ce partenariat entre enseignants de différentes disciplines relève spécifiquement de ce qu'il est convenu d'appeler la transdisciplinarité conçue comme une démarche qui consiste à transférer d'un champ disciplinaire à l'autre des concepts, des modèles théoriques, des instruments d'analyse, des schèmes cognitifs, des techniques, des outils, des compétences... Certes, il est intéressant d'envisager le transfert de connaissances d'une discipline à l'autre dans une perspective d'intégration des savoirs, mais nous retiendrons surtout ici l'idée d'une solidarité didactique permettant de généraliser l'usage de compétences au-delà de leur contexte disciplinaire habituel d'acquisition.

¹Pour des données théoriques plus approfondies, des illustrations plus développées et une bibliographie sélective, nous renvoyons le lecteur à « *La mise en réseau des savoirs et des compétences. Au-delà des cloisonnements disciplinaires* », Cahiers pédagogiques du Centre Interfaces, octobre 1999, FUNDP-Namur.

Pour reprendre l'exemple du résumé, les enseignants concernés par cette macro-compétence devraient commencer par préciser, au cours d'un échange, quelles sont les finalités visées lorsqu'ils font appel à cette technique. A partir du récit de leurs pratiques respectives, ils tenteront d'identifier ce qu'elles présentent de commun sans pour autant gommer des spécificités liées à la diversité des objets, des finalités ou même des paradigmes disciplinaires. Sur cette base, ils pourraient décrire une procédure de résumé inscrite au carrefour de leurs pratiques, suffisamment standardisée pour constituer un référent transférable par les élèves, suffisamment ouverte pour supporter, au fil des situations particulières, les ajustements nécessaires. A la lumière d'une négociation collégiale, les enseignants pourraient même rédiger, pour la compétence de résumé, une fiche méthodologique commune en décrivant les modalités opératoires (sans atomisation excessive), en précisant les familles de situations pour lesquelles elle est adéquate, en stipulant les productions visées. Ils pourraient aussi concevoir, à partir d'indicateurs de maîtrise identifiés collégalement, une grille d'évaluation commune.

Il serait tout aussi intéressant de planifier un scénario didactique comportant des phases successives d'acquisition, de structuration et de réinvestissements multiples de la technique de résumé, en établissant un « cahier des charges » spécifiant les interventions des différentes disciplines associées. Entre enseignants, il faudra avoir repéré préalablement les ajustements que les diverses recontextualisations de la compétence impliqueront, pour pouvoir y sensibiliser les élèves en faisant preuve de cohérence. Le fait d'explicitier les paramètres d'ajustement favorisera le transfert.

Ce n'est qu'au terme de plusieurs opérations de transfert que l'on pourra dire que la compétence a pris un caractère transversal et transdisciplinaire.

L'originalité du processus que nous proposons réside dans la négociation collégiale d'un parcours d'apprentissage où les interventions disciplinaires ne sont pas simplement juxtaposées au hasard des programmes, mais articulées, dans le temps, selon une stratégie délibérée. De surcroit, le partenariat entre enseignants légitime davantage, aux yeux des élèves, les différents apprentissages.

Ce n'est pas le lieu ici de mettre l'accent sur les difficultés institutionnelles que rencontreront de telles démarches. Si l'on veut modifier les méthodes de travail au sein de l'école, pourra-t-on faire l'économie de la formation des enseignants à cette culture du partenariat et du crédit d'heures nécessaire à sa mise en œuvre ?

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ETUDE DE L'APPRENTISSAGE DE LA NOTION DU
TEMPS CHEZ L'ENFANT A L'ECOLE FONDAMENTALE
(MATERNELLE- PRIMAIRE) – EVEIL ET FORMATION
HISTORIQUE**

V.L. DE COSTER
Service de Psychologie du Développement - ULB

Ministère de la Communauté française
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Actuellement, nous parlons souvent du temps, pour des raisons de calendrier (changement de siècle, de millénaire, ...) et aussi pour des raisons plus sociologiques de malaise du temps (notre temps est encombré, ...) et économiques (« *time is money* », discussions sur l'aménagement et la réduction du temps de travail, ...). Différentes recherches ont mis en évidence le fait que les rythmes scolaires sont un reflet de l'organisation temporelle de la société. La perspective dans laquelle la notion du temps est examinée dans le cadre de ce travail, consiste en une interrogation sur sa construction, son développement et son apprentissage chez l'enfant.¹

La notion du temps

Qu'est-ce que le temps ? Avec H. Barreau², nous pouvons dire que « *le temps nous est très familier et cependant mal connu* ». Voici une célèbre expression de saint Augustin, troublé par la même question, souvent citée³, que je reprends à mon tour : « *Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais, mais si on me demande et que je veuille l'expliquer, je ne le sais plus* ».

Les travaux sur le temps sont multiples. Il existe différents temps⁴ dans la phénoménologie humaine : l'expérience du temps est saisie à plusieurs niveaux et sous différents aspects⁵. En quoi consiste-t-il ?

- Il y a tout d'abord le temps physique, objectif, externe, Ce temps est un aspect réel de notre existence.
- Il y a un temps interne ou vécu⁶ : le temps est l'objet d'une expérience se déroulant à des niveaux différents. Ainsi, il y a un temps biologique, temps du corps et des rythmes corporels. Il y a également un temps psychologique qui correspond au sens que l'on attribue au temps, la façon dont on le vit et dont on l'imagine. Pour Piaget⁷, le temps psychologique est « *la coordination intérieure et représentative des actions du sujet, passées, présentes et futures* ».
- Il y a également un temps social et culturel (temps linéaire, cyclique, ...) qui est conventionnel et externe. Le repérage (le système chronométrique) et la représentation du temps ont une dimension culturelle, le temps socio-culturel fonctionne comme un filtre ou une enveloppe pour les autres formes de temps. ...

¹ Ceci nous amène également à une réflexion sur les rapports possibles entre la psychologie (développementale et cognitive en l'occurrence) et la pédagogie. Il me semble que plusieurs niveaux de contact et d'échange sont susceptibles d'enrichir la pratique et la réflexion pédagogiques (et réciproquement), tant au niveau méthodologique (ses apports de modèles de démarches et d'analyse, ...) qu'au niveau de l'information et de la communication des résultats de recherche. Ce dernier point rejoint l'objectif du Congrès des Chercheurs organisé par Mme Dupuis, en souhaitant faire connaître aux enseignants et aux autres professionnels de l'éducation, les données issues de la recherche psychologique dans le contexte de l'école, concernant les apprentissages, le développement et le fonctionnement de l'élève et touchant ainsi le monde scolaire.

² Barreau, H. (1996), *Le temps*, Collection « Que sais-je ? », N° 3180, P.U.F., Paris, p.3.

³ Piettre, B. (1994), *Philosophie et science du temps*, Collection « Que sais-je ? », N° 2909, P.U.F., Paris.

⁴ Ces points de vue correspondent sans doute à des aspects différents d'une même réalité.

⁵ Manier les différentes échelles, valeurs et qualités du temps (temps objectif, subjectif, linguistique, social, ...) est une activité propre à l'homme et non spécifiquement historique... Déjà, le jeune enfant se confronte à ce problème en se rendant par exemple compte que le temps de ses parents ou des adultes n'est pas le sien et en sentant le décalage.

⁶ Comme le note Pucelle (1972, 4^e édition, *Le Temps*, P.U.F., p.3) : « *La durée des consciences (temps interne) n'est pas le temps des horloges (temps externe)* ».

⁷ Piaget, J. (1946), *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*, P.U.F., Paris.

Notons encore ce qu'écrivent I. Prigogine et I. Stengers⁸, dans leur ouvrage « *La nouvelle alliance* » : « *Chaque être complexe est constitué par une pluralité de temps, branchés les uns sur les autres selon des articulations subtiles et multiples. L'histoire, que ce soit celle d'un être vivant ou d'une société, ne pourra jamais être réduite à la simplicité monotone d'un temps unique, que ce temps monnaie une invariance ou qu'il trace les chemins d'un progrès ou d'une dégradation* ». C'est précisément cet aspect multiple du temps, cette pluralité des approches qui peut nous guider dans notre réflexion sur la notion du temps chez l'enfant et sur l'acquisition du temps historique⁹, en nous permettant d'aborder une même question à des niveaux différents et sous des angles variés.

Développement de la notion du temps et difficultés rencontrées

Le temps fait partie des notions qui ont été considérées comme des catégories fondamentales de la connaissance tels que l'objet, le nombre, l'espace et la causalité, ... Ces catégories sont solidaires ; leur élaboration s'effectue en même temps et en interaction, mais pour les exigences de la recherche, nous pouvons en isoler la genèse.

L'enfant doit, au cours de son développement général et au cours de sa scolarisation, apprendre à se situer et s'orienter dans le temps, à le connaître et à le maîtriser. L'enfant n'a pas les mêmes conceptions temporelles que l'adulte, sa façon de concevoir et de vivre le temps est très différente et se construit progressivement et lentement¹⁰.

La maîtrise et l'intégration des repères temporels (d'abord comme temps éprouvé, vécu et agi, ensuite comme un temps qui implique une objectivation et une décentration de la pensée de l'enfant), est une des conditions de l'apprentissage efficace de certaines disciplines comme l'histoire ou la formation historique. Les travaux de Piaget¹¹ avaient déjà montré les difficultés rencontrées par l'enfant pour acquérir la notion de temps et pour maîtriser ses éléments constitutifs. Ces acquisitions résultent d'une lente construction à laquelle participent la maturation mentale du sujet, ses expériences quotidiennes et ses expériences scolaires. En suivant la progression des connaissances et des compréhensions tout au long de l'enfance, on peut voir ainsi s'étendre peu à peu le champ (ou encore l'empan ou les perspectives) temporel cognitivement maîtrisé. Il ira jusqu'à englober l'histoire ... La compréhension du temps historique présente des difficultés particulières (que nous proposons d'éclairer en les abordant sous forme de questions générales et ensuite spécifiques). En effet, à l'âge de l'école primaire, les enfants se trouvent essentiellement au stade des opérations concrètes. De nombreux indices permettent de constater leurs difficultés pour conceptualiser et maîtriser la notion de passé historique et comprendre le recul dans le temps. De plus, la perception des relations temporelles est fragile et les dates sont souvent la source de nombreuses confusions.¹²

Questions et problèmes

Cette partie se propose d'approfondir quelques aspects (parmi de nombreux autres) faisant partie du développement des savoir-faire et savoirs spécifiques à l'éveil historique et à la construction de l'histoire, les difficultés que l'on peut rencontrer et les outils pédagogiques à notre disposition pour les contourner ou les dépasser. En effet, de nombreuses questions se posent dans ce champ de recherche... avec d'évidentes implications pédagogiques.

⁸ Prigogine, I. et Stengers, I. (1979), *La nouvelle alliance*, Folio Essais, Gallimard, Paris, p.275

⁹ Le temps historique, pour P. Ricoeur, un philosophe qui s'est penché sur le problème du temps, est un « *temps à part* » ; il se situe entre le temps vécu, subjectif et le temps universel, objectif : « *L'histoire révèle une première fois sa capacité créatrice de refiguration du temps par l'invention et l'usage de certains instruments de pensée tels que le calendrier, l'idée de suites des générations et, celle, connexe, du triple règne des contemporains, des prédécesseurs et des successeurs, enfin et surtout par le recours à des archives, des documents et des traces. Ces instruments de pensée ont ceci de remarquable qu'ils jouent le rôle de connecteurs entre le temps vécu et le temps universel.* » (Ricoeur, P., 1985, *Temps et récit*, tome 3, Seuil, p.153).

¹⁰ cf. Les travaux de Decroly, 1930 ; Wallon, 1945 ; Piaget, 1946 ; Malrieu, 1953 ; La construction du schéma ou du concept temporel est une opération multiple, progressive au long de l'âge de la scolarité – une opération où s'élaborent des représentations de la succession, des intériorisations de la durée, des coordinations des unes et des autres, ...

¹¹ Piaget, J. (1946), *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*, P.U.F., Paris / Piaget, J. et al. (1966), *Problèmes du temps et de la fonction et Comparaison et opérations temporelles en relation avec la vitesse et la fréquence*, P.U.F., Paris.

¹² La mémorisation des dates historiques (d'ailleurs très relative) ne devrait pas faire illusion sur la profondeur de la représentation du passé.

- Comment et quand la notion du temps (incluant les notions de durée, de fréquence, d'âge, d'ancienneté, de chronologie, des origines, ...et les perspectives temporelles) et le temps historique s'élaborent-ils ? Quelles sont les grandes lignes du développement des concepts de temps et d'histoire ? Quels sont les aspects et les mécanismes de passage entre les différents niveaux de connaissance du temps (les processus cognitifs sous-jacents aux changements observés) ? ...
- Comment l'enfant organise-t-il les souvenirs ? Comment mémorise-t-il des dates historiques ?¹³ Comment les enfants se situent-ils eux-mêmes dans le temps et comment localisent-ils les faits externes sur la ligne du temps ? ...
- Comment aider l'enfant à connaître et à maîtriser le temps ? Quels moyens didactiques peuvent y contribuer ? ... Quelle est l'importance des supports représentatifs verbaux ou imagés/graphiques (calendrier, grille-horaire, traces du passé, ligne du temps, frise chronologique, ...) ? Je développerai notamment le rôle et la fonction du calendrier et des échelles du temps dans l'acquisition des marqueurs temporels et dans la structuration du temps (connaissance des systèmes ou repères chronologiques conventionnels qui divisent les jours, semaines, mois et années, ...)¹⁴.

¹³ La mémoire n'enregistre pas de manière passive et mécanique la succession des événements que nous vivons pour nous les restituer dans leur exact déroulement. Nous ne retrouvons le passé que par une reconstruction qui s'appuie sur les « signes temporels » des souvenirs et diverses stratégies permettant de les resituer les uns par rapport aux autres (Paul Fraisse, 1967 ; Rodriguez-Tomé, 1987). Afin de pouvoir arranger ses souvenirs « en perspective », en succession sur la ligne du temps, l'adulte a recours à différents moyens, par exemple : la connaissance des liens de causalité, les savoirs relatifs au déroulement habituel des activités sociales, le parcours mental des espaces connus, le sentiment intuitif de « *l'avant* » ou de « *l'après* » tel ou tel repère, l'estimation subjective des durées écoulées, ou leur calcul objectif, ... Il est important d'être conscient du fait que l'enfant ne dispose pas des mêmes moyens et principes de raisonnement et qu'il aura recours à d'autres processus pour organiser ses souvenirs et le passé, se situer lui-même dans le temps, localiser des faits externes sur la ligne du temps, ...

¹⁴ Quel est leur réel impact au niveau de la compréhension et de la conceptualisation du temps, de la longue durée, ... ? Comment les utiliser pour les inscrire dans une démarche et une pédagogie de « problématisation du savoir » ?, ... A cet égard, il est intéressant de se pencher sur la place du concept du temps dans les socles de compétence et dans les programmes scolaires des différents réseaux.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DES OUTILS POUR EVALUER LES COMPETENCES
TRANSVERSALES**

Sylviane HUBERT, Brigitte DENIS
STE
(Service de Technologie de l'Education) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

La problématique de l'évaluation des compétences transversales est au centre des préoccupations actuelles. Alors que de nombreuses méthodes d'évaluation des compétences disciplinaires existent et sont usitées par les enseignants (interrogations au moyen de questions ouvertes, de QCM, examens oraux, ..., Leclercq (1999), de Landsheere (1992)), l'évaluation des compétences transversales pose davantage de problèmes car, d'une part, la collecte d'informations permettant de juger de l'acquisition de ces compétences chez les élèves est plus délicate (elle nécessite souvent l'observation des élèves au cours de l'activité d'apprentissage, et ce au moyen de grilles d'observation (Denis, 1990)) ; d'autre part, l'acquisition des compétences transversales doit être envisagée à long terme et, par conséquent, leur évaluation doit se faire de manière continue et progressive. Une enquête réalisée auprès de 98 professeurs du cours d'Education par la Technologie¹ révèle que 43% d'entre eux disent éprouver des difficultés pour apprécier l'acquisition de ces compétences chez leurs élèves (Hubert, Pauwen & Denis, 1997).

De juillet 1997 à juin 1998, le Service de Technologie de l'Education de l'Université de Liège a été chargé par le Ministère de la Communauté française de mettre au point des outils permettant l'évaluation de ce type de compétences (Hubert, Bosmans & Denis, 1998). Cette recherche avait pour objectif de **fournir aux enseignants** du cours d'Education par la Technologie (ET) **des méthodes et des moyens didactiques diversifiés pour évaluer les compétences transversales de leurs élèves lors d'activités de résolution de problèmes**, mais aussi **d'imaginer un système intégrant ces outils**. Actuellement, l'évaluation de ces compétences fait également l'objet d'une réflexion dans le contexte de l'utilisation pédagogique d'Internet où les élèves sont amenés à réaliser, en groupe, un projet au moyen des potentialités offertes par Internet (Hubert, Detroz, Demily & Denis, 1999).

Nous allons détailler, ici, les principes de base, les composantes principales et les modalités du système d'évaluation construit dans le cadre du cours d'ET. Nous tenterons d'attirer l'attention du lecteur sur les aspects méthodologiques qu'il convient d'annoncer à l'enseignant (et aux élèves).

2. Deux principes de base du système d'évaluation

En cohérence avec le Décret « Missions de l'école » qui précise que « *chaque établissement d'enseignement doit permettre à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée* » (juillet 1997, article 15), les chercheurs ont défini deux principes prioritaires (Hubert, Bosmans & Denis, 1998).

Le système d'évaluation doit être **simple** à utiliser par les enseignants, sans quoi sa mise en œuvre sera vaine. Il doit fournir une **évaluation de qualité**, à savoir :

- une **évaluation formative** qui, tout au long de l'année, tente de déceler les progrès réalisés par chaque élève mais aussi leurs difficultés, et ce afin de les aider à les surmonter ;
- une **évaluation conjointe** où enseignant et élève confrontent leur hétéro-évaluation et auto-évaluation.

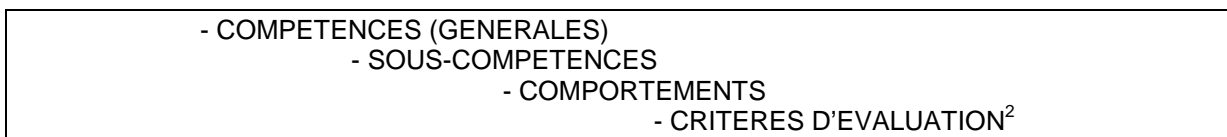
¹ Cours obligatoire dispensé au premier degré de l'enseignement secondaire.

3. Trois composantes du système d'évaluation

Pour être opérationnel, un système d'évaluation des compétences transversales doit comprendre diverses composantes :

- a) **Un arbre des compétences transversales.** La définition des compétences que l'on désire évaluer constitue une étape préalable à la création et l'utilisation des outils d'évaluation. Il est en effet nécessaire de définir ce que l'on va évaluer (le QUOI) avant d'envisager avec quel(s) moyen(s) on va réaliser cette évaluation (le COMMENT). Un tel travail a été réalisé pour des compétences principalement axées sur la résolution de problèmes (Hubert, Bosmans & Denis, 1998).

La structure générale de l'arbre de compétences est la suivante :



- b) **Des outils d'évaluation diversifiés.** Des grilles d'observation sont élaborées sur mesure à partir des compétences de l'arbre, afin d'évaluer des comportements ciblés par l'enseignant. Ces outils sont aussi bien destinés à l'enseignant qu'aux élèves.
- c) **Un guide pratique** contenant des conseils méthodologiques et des outils pour aider à la mise en œuvre du système.

4. Quatre modalités d'utilisation des outils d'évaluation

Ce système d'évaluation est exploitable selon quatre modalités.

4.1. Modalité n°1 : Professeur – observateur ou hétéro-évaluation quantitative

L'enseignant code, au moyen d'une grille « d'observation », les conduites des élèves relatives aux comportements-cibles qu'il a sélectionnés dans l'arbre. Le codage est effectué durant l'activité d'apprentissage (en passant dans les groupes de travail). Il est quantitatif : on observe la fréquence d'apparition des conduites-cibles.

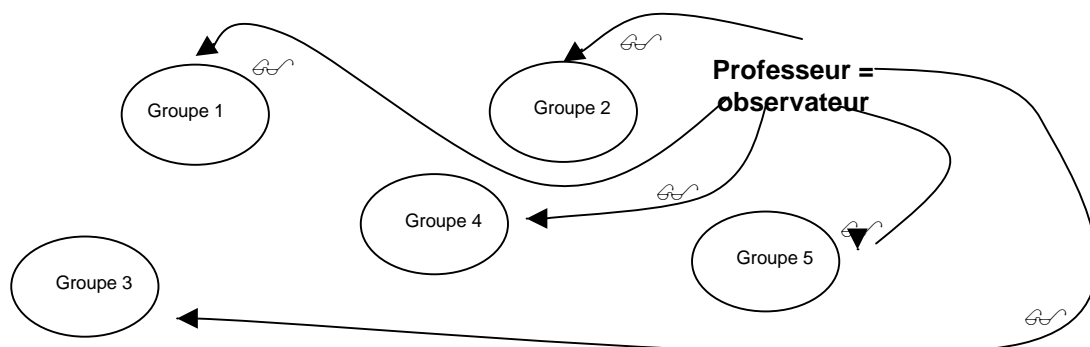


Schéma 1 : « Professeur – observateur ou hétéro-évaluation quantitative » (Hubert, Bosmans & Denis, 1998)

² Par exemple, dans le cas d'une hétéro-évaluation par l'enseignant : 1. je suis satisfait(e) de l'élève : il a bien fait ce que je lui ai demandé (☺) ; 2. je suis satisfait(e) de l'élève mais il peut encore progresser (☺ ☺) ; 3. je ne suis pas satisfait(e) du travail accompli par l'élève (☹) ; 4. l'élève n'a rien fait (☹ ?) ; 5. je n'ai pas eu l'occasion d'observer ce comportement chez l'élève (⊗).

Lorsque le professeur est un observateur, il ne s'implique quasi pas dans le travail des groupes ; il laisse les élèves travailler de manière autonome (sauf si un besoin se fait sentir). Les élèves sont avertis de ce mode de fonctionnement au début de la leçon.

4.2. Modalité n°2 : Professeur – évaluateur ou hétéro-évaluation qualitative

L'enseignant évalue (a posteriori) les comportements des élèves au moyen d'une grille « d'appréciation » : il passe dans les différents groupes et observe le travail des élèves en vue de les évaluer, tout en étant une « personne-ressource » (il les sollicite, les aide en cas de besoin, ...). Il réalise, en fin de cours, une appréciation des comportements des élèves pour lesquels il dispose de suffisamment d'informations (relevées lors de son passage dans les groupes). L'appréciation est qualitative, mais guidée par une liste de critères (comportements à apprécier).

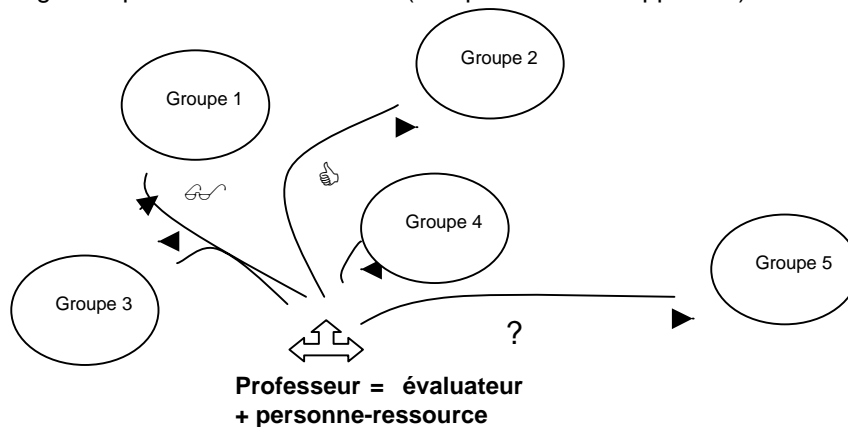


Schéma 2 : « Professeur – évaluateur ou hétéro-évaluation qualitative » (Hubert, Bosmans & Denis, 1998)

L'investissement de l'enseignant au sein des différents groupes est tel qu'il n'a pas la possibilité de coder les comportements des élèves.

4.3. Modalité n°3 : Elève – auto-évaluateur ou auto-évaluation qualitative

Outre l'évaluation réalisée par l'enseignant, il est intéressant de mettre en place un système d'auto-évaluation des élèves où ceux-ci doivent déterminer eux-mêmes leur niveau d'acquisition pour les comportements-cibles³. Cette pratique permet de responsabiliser l'élève quant à son évaluation, mais aussi de réaliser une évaluation conjointe grâce à la comparaison entre les hétéro- (modalité n°2) et auto-évaluations effectuées au cours d'une période, ceci lors d'un entretien où les deux parties - enseignant et élève- défendent leur point de vue et argumentent leur appréciation.

³ Il s'agit des mêmes comportements que ceux observés ou appréciés par l'enseignant.

4.4. Modalité n° 4 : Elève – observateur ou allo-évaluation quantitative

A certains moments, il est possible d'envisager que les élèves s'observent entre eux. Ce système d'observation par les pairs permet à l'enseignant de confronter ses propres observations à celles des observateurs. Dans ce cas, un élève (voire plus) de chaque groupe joue le rôle d'un observateur externe : il a pour tâche de coder, dans une grille prévue à cet effet, chaque fois que les comportements-cibles sont émis par l'un de ses pairs. C'est à nouveau une opportunité d'évaluation conjointe si l'on met en relation cette modalité et celle du professeur-observateur (modalité n°1).

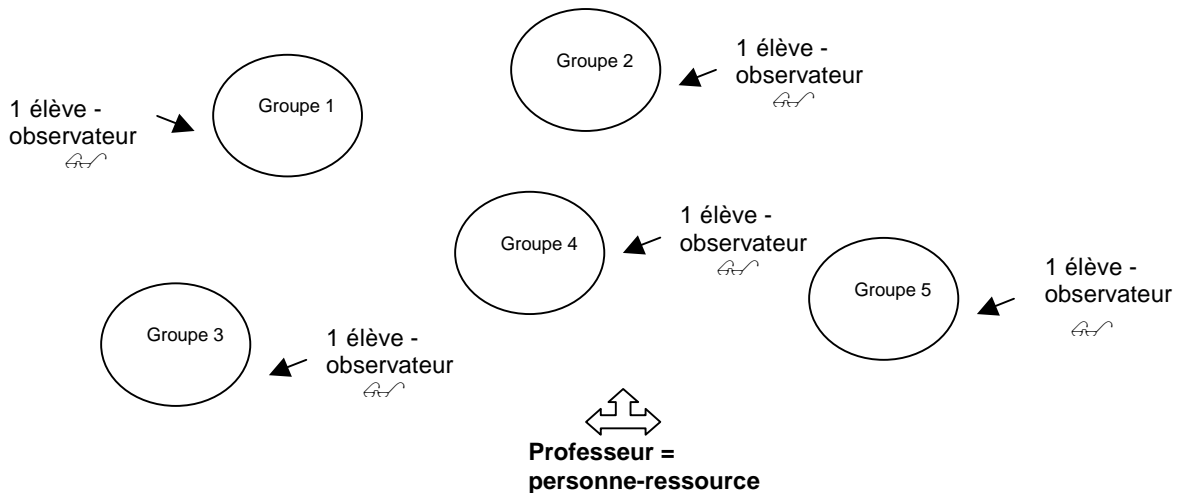


Schéma 3 : « Elève – observateur ou allo-évaluation quantitative » (Hubert, Bosmans & Denis, 1998)

5. Conclusion

Après avoir défini une série de compétences transversales dans le but de créer, sur mesure, des grilles d'observation et d'appréciation, l'équipe de recherche a expérimenté la faisabilité d'application de différentes modalités d'évaluation (auto/hétéro, par le professeur/par l'élève). Celles-ci permettent de mettre en œuvre un dispositif d'évaluation conjointe et formative. Les outils ont été expérimentés dans sept classes, de janvier 1997 à juin 1998, et ont été peaufinés au fur et à mesure des expérimentations.

Des travaux de recherche futurs permettront de tester la faisabilité de ce type de dispositifs d'évaluation dans d'autres contextes éducatifs.

Références

de LANDSHEERE G. [1992]

Evaluation continue et examens - Précis de docimologie, Labor, Bruxelles, 6^e éd.

DENIS B. [1990]

Vers une auto-régulation des conduites d'animateur en milieu LOGO, Thèse de doctorat, Université de Liège, Inédit.

HUBERT S., PAUWEN M. & DENIS B. [1997]

Impact du cours d'Education par la Technologie, Rapport de recherche, Service de Technologie de l'Education, Université de Liège.

HUBERT S., BOSMANS C. & DENIS B. [1998]

Impact du cours d'Éducation par la Technologie : Mise au point d'outils d'évaluation des compétences transversales, Rapport de recherche, Service de Technologie de l'Éducation, Université de Liège.

HUBERT S., BOSMANS C. & DENIS B. [1998]

Éducation par la Technologie : Outils d'évaluation formative des compétences transversales, Guide pratique, Service de Technologie de l'Éducation, Université de Liège.

HUBERT S., DETROZ P., DEMILY F. & DENIS B. [1999]

Apprentissage 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'Éducation, Université de Liège.

LECLERCQ D. [1999]

Edumétrie et docimologie, Université de Liège.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE [1997]

Décret « Missions de l'École » : « Mon école, comme je la veux ! Ses missions. Mes droits et mes devoirs. », Bruxelles.

MINISTERE DE L'EDUCATION [1994]

Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire, Bruxelles.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**L'ENSEIGNEMENT FACE AUX INCERTITUDES DU MARCHE
DE L'EMPLOI.
INTERROGATIONS SUR LE CONTENU DES COMPETENCES**

Marcelle STROOBANTS, Adinda VANHEERSWYNGHEL
TEF
(Travail Emploi et Formation) - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Bien que le terme "compétence" ne soit pas nouveau, il a connu un succès croissant et international dans les milieux de la formation et dans les entreprises depuis une quinzaine d'années. D'un point de vue sociologique, toutes les compétences sont des constructions sociales. Le sociologue n'a donc pas à intervenir dans leur définition. Tout au plus, peut-il essayer de comprendre ce que recouvre cette notion, à quoi elle sert, avec quels enjeux et quels effets.

A première vue, les réformes des systèmes éducatifs centrées sur les compétences semblent répondre à l'idéal humaniste de la "tête bien faite", misant sur l'autonomie des formés et la transparence des évaluations. Il est frappant cependant d'observer une convergence inédite entre ces valeurs pédagogiques et les "besoins de l'économie" tels qu'ils s'expriment par la voix des employeurs. De la sorte les arguments d'autonomie, d'adaptabilité, de polyvalence, de capacité à "apprendre à apprendre"... tout au long de la vie, ont désormais perdu leur signification culturelle pour servir des impératifs de compétitivité et des exigences de flexibilité.

Naguère, le diplôme était à la fois garant de connaissances transférables et instrument d'autonomie pour les salariés. À présent, c'est au nom du transfert et de l'autonomie que la valeur du diplôme est contestée.

A en juger par le succès généralisé de cette notion de compétence, on finirait par croire qu'une science nouvelle serait capable de dire comment s'acquièrent, se forment, se transforment et se transfèrent ces compétences. Or il faut bien admettre que la notion reste floue, polysémique, se prêtant à de nombreuses définitions et de multiples modèles. En l'absence de consensus sur la définition des compétences à atteindre et dans le souci de rompre avec la "simple" transmission des connaissances, deux formules non exclusives inspirent les réformes des systèmes éducatifs:

a) la fragmentation des tâches: pour obtenir un référentiel de compétences, il suffit de décomposer les descriptions des emplois en listes de tâches, puis de faire précéder ces tâches des termes "capacité à" ou bien "savoir". Paradoxalement, au moment même où le système productif prétend valoriser la polyvalence, on assiste à une division accrue du travail.

b) l'énoncé de capacités générales supposées notoires: la définition des objectifs de l'enseignement général pourrait s'aligner sur les exigences de l'enseignement supérieur. Mais comment parvenir à définir des compétences générales, dégagées des disciplines académiques?

On connaît les énoncés abstraits et supposés évidents qui constituent la liste des "compétences transversales" dans la réforme belge des "socles de compétences", liste infinie puisqu'elle se termine toujours par *et caetera*. Qui ne souhaiterait former des étudiants capables d'analyse, de synthèse, capables de résoudre des problèmes, de se situer dans l'espace et dans le temps, bref, des étudiants intelligents? En ayant formulé toutes ces qualités a-t-on facilité le travail des enseignants? En France, la réaction des professeurs face à ce type de programme a été cinglante: "on sait mieux qu'avant où on doit aller, mais on ne sait pas comment".

En l'absence de mode d'emploi, la voie est ouverte à toutes sortes d'improvisations. L'expérience la plus surprenante - qui inspire pourtant les travaux de la CCPQ en Belgique - est celle du *répertoire opérationnel des métiers et des emplois* et plus particulièrement le volume consacré aux "aires de mobilité professionnelle" (Agence Nationale pour l'Emploi, 1993). Les chances de mobilité y sont représentées non pas à partir des mouvements effectivement observés, mais à partir de critères "cognitifs" présumés transversaux. Les trajectoires sont littéralement inventées, abstraction faite de tous les paramètres qui organisent les marchés du travail. Les hiérarchies professionnelles, soumises au crible de cette expertise "cognitiviste", sont ainsi naturalisées, rendant caduques les conventions collectives sur la manière de mettre en équivalence formation et emploi.

Les liens entre formation initiale et activité professionnelle sont d'ailleurs à l'ordre du jour dans la plupart des pays européens.

En Belgique, si cette question fait également l'objet de débats et de décisions (aménagement des cursus scolaires, révision du contenu des enseignements, suppression ou élargissement des orientations d'étude, politiques d'emploi vis à vis des jeunes destinées à favoriser leur insertion professionnelle: alternance, stage d'insertion, emploi d'insertion (ou déclaré comme tel), aucune observation systématique et exhaustive des trajectoires professionnelles des jeunes n'est effectuée.

Les études longitudinales, montrent entre autres:

- 1) Les différences marquantes de trajectoires scolaires et professionnelle entre les filles les garçons.
- 2) A niveau de formation équivalent, les jeunes qui sortaient des études avec des retards scolaires trouvent parfois plus rapidement un premier emploi les autres. Les critères d'appréciation de la sphère scolaire ne coïncident pas nécessairement avec ceux des employeurs.
- 3) Il existe des écarts parfois importants entre études faites et emplois occupés. Faut-il le regretter ou au contraire apprécier que formé dans une perspective « X » on puisse occuper un emploi « Y ».
- 4) Etre diplômé de l'enseignement supérieur ne constitue certainement pas une garantie absolue de protection contre le risque de chômage mais permet un plus grand accès à l'emploi, ce qui n'est pas le cas pour les moins scolarisés.
- 5) Dans l'enseignement supérieur, les plus grandes opportunités d'occuper un emploi ne suivent pas de manière stricte la "hiérarchie" des diplômes, ce sont les jeunes gradués (diplômés du supérieur de type court) et non les universitaires qui réalisent a priori les meilleurs scores.
- 6) La concurrence entre catégories de diplômés existe, elle semble s'avérer plus favorable aux jeunes issus de l'enseignement supérieur de type court. On peut supposer que ces jeunes-là sont les plus "disposés" à accepter des emplois qui avant auraient été occupés par des diplômés du secondaire.
- 7) Paradoxe: alors que les titres scolaires perdent en valeur de négociation pour l'emploi, ce sont malgré tout les jeunes les moins formés qui vont connaître les situations les plus pénalisantes sur le marché du travail et la plus grande visibilité de ces groupes de jeunes peu qualifiés n'a pas à voir avec le fait que l'école forme trop peu, mais est liée, bien au contraire, à l'élévation généralisée des niveaux de formation.
- 8) Le niveau de formation n'est pas la seule variable qui explique les mécanismes d'accès à l'emploi.
- 9) Si on se focalise uniquement sur les parcours des jeunes en ignorant l'offre d'emploi qui émane des entreprises et les politiques d'emploi dont les effets de structuration du marché du travail sont déterminants, on ignore une part importante des explications des mécanismes de sélectivité.
- 10) Les données de bases font défaut pour connaître mieux le fonctionnement du marché du travail et les mécanismes d'allocation de la main d'œuvre aux emplois. Si de telles informations étaient disponibles elles permettraient de mieux comprendre certains de ces mécanismes, mais elles ne permettraient cependant jamais de prévoir comment ils seront mis en œuvre à moyen ou à long terme puisqu'ils font en permanence l'objet d'ajustements.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**PROJET DE MANUEL SCOLAIRE
« PRATIQUE DES COMPETENCES TERMINALES EN
GEOGRAPHIE »**

M. DELVAUX
HEF. Ferrer Bruxelles
C. NYS
Ens. Sec. Sup. Bruxelles – Ville de Bruxelles
C. VANDERMOTTEN
Laboratoire de géographie humaine - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

A. Historique du projet

Pendant l'année académique 1998-1999, au moment où aboutissent les travaux du groupe chargé de fixer les compétences terminales en Géographie dans l'enseignement secondaire, les discussions avec les enseignants du secondaire, tant au sein de la FEGEPRO (Fédération des Professeurs de Géographie) que dans le réseau de la Ville de Bruxelles font apparaître assez unanimement un malaise parmi les professeurs de Géographie.

En effet, un grand nombre de professeurs de Géographie se sentent perdus face :

- à l'évolution croissante des contenus.
- à la multiplication et complexité des sources d'informations diverses, de qualité certes, mais sans structure de sorte que les élèves ne reçoivent que des additions de photocopies médiocres peu motivantes. De plus, ce manque de cohérence ne contribue pas à faire passer l'idée que la Géographie est une discipline scientifique qui doit permettre à l'élève de se situer de manière consciente et critique dans les espaces sociaux, naturels, économiques et géopolitiques du monde dans lequel ils vivent.

On pourrait presque dire que les professeurs de géographie sont à la recherche du sens.

Face à ce constat, deux initiatives se mettent en place :

- La FEGEPRO a décidé de réaliser pour l'année 2000, sur base des compétences terminales, un ouvrage destiné aux professeurs de Géographie.
- Depuis septembre 1999, l'Instruction Publique de la Ville de Bruxelles en partenariat avec le Laboratoire de géographie humaine de l'ULB a initié un travail de recherche sur la conception et la réalisation d'un livre scolaire en Géographie qui se veut une mise en pratique des compétences terminales en Géographie. Ce manuel s'adresse donc aux élèves des 4 dernières années de l'enseignement secondaire.

B. Mise en œuvre du projet

L'intérêt de la démarche réside dans l'association de 3 acteurs dans la recherche.

1 : La communauté des professeurs de Géographie de la Ville de Bruxelles qui a formulé une demande concrète et qui a constitué une équipe de 12 professeurs (régents et licenciés) prêts à collaborer. Cette équipe se réunit périodiquement pour suivre l'évolution de la recherche, réagir aux propositions et ajuster le travail.

2 : Un tandem de concepteurs du projet constitué de Mme Delvaux, professeur de Géographie à la Haute Ecole Francisco Ferrer (catégorie pédagogique) et de Mme Nys, professeur de Géographie dans l'Enseignement secondaire supérieur de la Ville de Bruxelles. Ce tandem est chargé de la recherche et de la mise en œuvre du manuel en faisant le lien entre la pratique de l'enseignement secondaire et la recherche universitaire.

3 : Le Laboratoire de Géographie humaine sous la direction de Monsieur Christian Vandermotten chargé de placer le projet dans un contexte de recherche universitaire.

C. Les objectifs du projet

Ce projet a pour intention :

- de permettre au professeur de consacrer son énergie et son temps à l'enseignement de l'espace géographique utilisé, produit et construit par l'homme au lieu de se perdre dans des savoirs périphériques.
- de permettre au professeur de consacrer son énergie et son temps à l'apprentissage de la démarche scientifique pour l'élève et de la méthodologie pour son propre enseignement.
- de donner l'habitude à l'étudiant de consulter un livre de référence plutôt que des documents de qualité inégale.
- de rendre de la crédibilité à la science géographique.
- d'homogénéiser l'enseignement de la Géographie au sein du Pouvoir Organisateur.
- d'intégrer les nouveaux médias en installant un site Internet pour l'actualisation des données. De plus, une application CD-ROM du livre est envisagée.

Ce manuel scolaire se veut :

- une mise en pratique des compétences terminales en Géographie.
- un livre de référence, qui donne structure et cohérence à l'enseignement de la Géographie.
- un livre à l'usage premier des élèves et qui offre appuis et ressources aux professeurs.
- un livre de qualité, qui remplace avantageusement les photocopies.
- un livre d'actualité aux nouveaux espaces mondiaux, européen et belge.
- un livre souple, le lecteur doit pouvoir le travailler sans être tenu à une logique linéaire.
- un livre moderne, faisant appel aux nouveaux systèmes d'informations géographiques
- un livre durable à destination des élèves des 4 dernières années de l'enseignement secondaire
- un livre rentable, avec un investissement de départ amorti sur 4 années d'études.

D. Le contenu du projet

Le premier travail qui s'est imposé à l'équipe de chercheurs a été de penser et d'identifier l'espace géographique pour mettre en place un raisonnement géographique qui s'inscrit dans une démarche scientifique. L'espace géographique se définit par le lieu étudié, les paysages qui l'expriment, les répartitions humaines et naturelles et des structures qui organisent les parties et le tout. L'objectif final est de montrer aux élèves que les espaces géographiques quelles que soient les échelles choisies, fonctionnent comme des systèmes dynamiques qui évoluent dans le temps et dans l'espace. Et dans cet objectif, l'équipe travaille pour dégager une démarche scientifique spécifique à l'enseignement de la Géographie.

Ce travail a permis de dégager les savoirs géographiques proprement dit (compétences disciplinaires) des savoirs périphériques appartenant à d'autres disciplines (géologie, climatologie, économie etc.) dont la géographie, discipline de synthèse, se nourrit. Ces savoirs périphériques ne doivent pas être traités de manière exhaustive, ils servent de pistes de recherche et permettent de faire le lien avec les autres disciplines (compétences transversales).

Parallèlement, l'équipe de chercheurs avec la communauté des professeurs de Géographie de la Ville de Bruxelles a donné corps aux compétences terminales en concevant les nouveaux programmes pour le 2^e et le 3^e degré de l'Enseignement secondaire. Ce travail a été réalisé en cohérence avec les recherches sur le livre.

E. En conclusion

Ce projet s'inscrit bien dans les réalités et les nécessités du temps. Les trois maisons d'édition contactées se sont montrées toutes particulièrement intéressées par le livre et son prolongement sur support informatique.

ACTES DU 1^{ER} CONGRES DES CHERCHEURS EN EDUCATION

24-25 mai 2000, Bruxelles

L'EDUCATION SCIENTIFIQUE EN COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE DE LA MATERNELLE AU PREMIER DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : CONSTATS ET PERSPECTIVES

Réginald BURTON , Marc DEMEUSE, Cécile FLAMMANG, Christian MONSEUR,
Marie-Claire NYSSSEN

SPE

(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,

Ministre de l'Enseignement supérieur

et de la Recherche scientifique

1. Introduction

La dernière enquête de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (*Third International Mathematics and Science Study*, TIMSS, menée en 1995) a mis en évidence les carences de l'enseignement scientifique en Communauté française de Belgique (MONSEUR, 1998 ; MONSEUR et DEMEUSE, 1998a et 1998b). Il apparaît qu'à l'âge de 13 ans, nos élèves accusent un retard de connaissances et de compétences important par rapport aux adolescents des autres pays industrialisés. Ainsi, sur les 41 pays participants, la Communauté française de Belgique occupe, en terme de performance des élèves, la 36^e position largement en dessous de la moyenne internationale avec un pourcentage moyen de réussite de 50% à l'ensemble des questions d'un test commun à tous les pays. Plus précisément, les retards observés sont plus importants pour les questions qui concernent les formes d'énergie, la chimie – ce qui n'est guère surprenant puisque cette matière ne figure pas, en tant que telle, au programme de l'enseignement scientifique au degré d'observation – et les problèmes d'environnement. La situation n'est pas neuve, déjà en 1971, une première étude internationale en sciences de l'I.E.A. avait décelé les graves lacunes scientifiques de nos élèves (HENRY, 1976). De son côté, la Communauté flamande a accentué en 1995 l'écart qui la séparait de nous en occupant la onzième place du classement avec un pourcentage moyen de réussite de 60%. L'expression de cet écart traduit en années d'étude permet d'évaluer le retard de nos élèves à plus de deux années en comparaison à nos voisins flamands.

Au-delà des constats, les données recueillies lors de cette enquête permettent d'avancer quelques hypothèses pour expliquer ces résultats. Premièrement, il apparaît notamment, sur la base d'une analyse détaillée des programmes d'enseignement, qu'en deuxième année du secondaire, notre enseignement se caractérise par le plus faible taux de recouvrement entre les questions du test et nos programmes officiels selon l'avis de l'inspection. Cependant, cela n'explique pas entièrement nos résultats puisque la Communauté française se classerait seulement en 29^e position, avec un pourcentage de réussite moyen de 56% si l'on considérait uniquement les questions qui font partie de la formation de nos élèves à ce niveau. Ensuite, selon les mêmes analyses, la Communauté française compte le plus grand nombre de matières introduites au moins trois ans après la majorité des autres pays. Il ne s'agit pas ici d'une divergence au niveau de l'organisation ou de la diversité des contenus abordés mais bien d'un retard dans l'introduction de ceux-ci.

Enfin, en début de scolarité primaire, la Communauté française présente, au sein de l'Union européenne, un déficit important en matière de temps officiellement consacré à l'enseignement des sciences par rapport à la Communauté flamande notamment. De même, dans l'enseignement secondaire inférieur, la Communauté française continue à consacrer peu d'heures de cours aux sciences comparativement au temps alloué par les autres pays à ces disciplines. Alors qu'en moyenne, les pays européens réservent 232 minutes par semaine à l'enseignement scientifique, notre pays y consacre entre 100 et 150 minutes.

Afin d'affiner et de développer les premières analyses réalisées dans le cadre de l'enquête internationale de l'I.E.A., le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège a entamé en 1998¹ deux recherches visant à dresser un tableau détaillé de l'enseignement scientifique de notre Communauté. La première étude réalisée au niveau de l'enseignement fondamental tente d'identifier les facteurs susceptibles d'expliquer les lacunes de notre enseignement pour proposer ensuite des pistes de remédiation (NYSSSEN et MONSEUR, 1998). La seconde étude est une recherche-action en deux phases dont la première, résumée ici, a consisté en une enquête à large échelle permettant d'appréhender quelques caractéristiques de l'éducation scientifique au niveau secondaire (BURTON et FLAMMANG, 1999).

¹ à la demande de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes (DGOE) actuellement Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS).

2. L'enseignement des sciences dans l'enseignement fondamental

L'objectif de la première recherche était de dégager par une étude descriptive sur un large échantillon, le profil de l'enseignement scientifique à l'école fondamentale en Communauté française. Dans ce contexte, le choix s'est porté essentiellement sur l'étude du programme officiel et du programme implanté dans les écoles, tout en tenant compte des caractéristiques des enseignants. Il n'y a pas eu de mesure de rendement mais un questionnaire a été envoyé à un échantillon d'instituteurs (tous réseaux confondus). Trois types d'analyse ont été réalisés :

- à partir de l'analyse des programmes, une grille de contenu a été proposée aux enseignants en leur demandant de spécifier ce qui fait l'objet d'un enseignement et à quel moment ;
- le temps consacré à l'enseignement scientifique a été calculé ;
- les pratiques pédagogiques et les représentations de l'enseignement scientifique des enseignants ont été appréhendées.

2.1. Les constats

Les données recueillies auprès de 1100 instituteurs répartis dans 130 écoles de la Communauté française de Belgique laissent apparaître une divergence entre le curriculum officiel et le curriculum implanté non seulement au niveau des contenus mais également au niveau du temps prescrit. Il semblerait que, dès l'école primaire, les enseignants ne donnent pas à l'enseignement des sciences la place qui lui revient.

La raison principale que l'on peut invoquer est le sentiment d'insécurité des instituteurs quant à l'enseignement des sciences. Il existe apparemment un réel problème au niveau de la formation initiale.

Non seulement les instituteurs se sentent démunis pour enseigner les contenus scientifiques, relatifs par exemple aux phénomènes physiques, mais le manque de formation se ressent également au niveau des démarches qu'ils mettent en place lors de cet enseignement.

Peut-être par une méconnaissance de la démarche expérimentale ou encore une difficulté à gérer les expérimentations, les démarches utilisées en sciences apparaissent souvent trop linéaires. Dès que la loi est dégagée, l'on s'adonne à trouver des applications alors qu'il faudrait peut-être trouver des contre-exemples à cette loi et les mettre à l'épreuve. Dans la même ligne de pensée que GIORDAN (1978), nous pouvons nous demander comment prétendre former à la pensée scientifique par des méthodes linéaires ou imitatives qui font de l'apprenant un simple exécutant voire un spectateur. Ne faudrait-il pas permettre à l'enfant de s'approprier, en les construisant, les connaissances scientifiques ?

Deux conceptions des sciences interviennent à ce niveau : d'une part les sciences positivistes inspirées de scientifiques comme REICHENBACH ou KANT, où le maître dispense un savoir construit une fois pour toute, et les sciences constructivistes défendues par des auteurs comme ASTOLFI, POPPER, GIORDAN ou encore DE VECCHI où l'enfant construit son savoir. Les résultats laissent apparaître que les instituteurs semblent privilégier en fait la première. En effet, si l'enseignement des sciences est associé le plus souvent à une pédagogie du projet, avec comme point de départ la résolution d'un problème, il semble qu'à un moment donné, l'instituteur, peu rassuré « revient » à une transmission du savoir consacrant les leçons soit à des « démonstrations » soit à des synthèses issues de textes ou de documents. Il n'est dès lors pas étonnant de constater que, lorsqu'il y a expérimentation, c'est l'expérimentation dirigée qui est plutôt favorisée. De plus, la plupart des instituteurs éprouvent des difficultés pour gérer les effets possibles qui peuvent survenir lors d'expériences mises en place par les élèves...

D'autres hypothèses explicatives peuvent cependant être formulées : manque de matériel et difficulté de l'exploiter, pression exercée par d'autres disciplines...

Cet ensemble de raisons peut aider à expliquer le décalage entre le temps prescrit par le programme et le temps réellement consacré à l'approche scientifique. C'est presque naturel de laisser de côté l'apprentissage et l'enseignement de contenus ou compétences que l'on maîtrise peu, que l'on ne sait pas comment gérer ou pour lesquels on n'a pas de matériel adéquat... De là, naît une différence entre les contenus développés dans les programmes officiels et les contenus réellement introduits en classe.

2.2. Les perspectives

Les différents constats faits tout au long de cette étude mettent donc en évidence la nécessité de travailler sur la formation initiale et continue des enseignants, en matière d'enseignement scientifique. Ces formations devraient prendre en compte plusieurs paramètres :

- La maîtrise du contenu doit être une priorité, notamment les contenus propres aux phénomènes physiques. Il est impossible, dans quelque matière que ce soit, de favoriser le développement de compétences d'intégration ou de compétences propres à l'enseignement scientifique pour un domaine que l'on ne connaît pas. Un enseignant qui maîtrise un contenu se sent plus à l'aise pour mettre en œuvre, à partir d'un problème rencontré ou d'une observation spontanée d'un élève, des stratégies qui développeraient une démarche scientifique.
- Redéfinir la pédagogie du projet et toutes les implications qui en découlent s'avère nécessaire. Les enseignants ont à l'heure actuelle une tendance à inclure les apprentissages dans cette perspective... Or si l'aspect fonctionnel des apprentissages doit rester présent, il n'est pas suffisant : la phase de structuration des connaissances est tout aussi nécessaire. C'est à ce moment, que l'on fait le point sur ce que l'on vient d'apprendre, que l'on essaie de dégager des lois, des principes et surtout que l'on synthétise sous une forme ou une autre ce que l'on a appris.
- Parallèlement à ce dernier point, il est indispensable de développer, dès l'école maternelle, des démarches de scientifique sans pour autant apprendre des contenus « savants », comme l'on développe les démarches de lecteur à l'école maternelle sans pour autant apprendre les mécanismes de la lecture.

3. L'enseignement des sciences au niveau secondaire

La recherche-action *Amélioration de l'Enseignement des Sciences* propose d'inciter les professeurs de sciences et les directeurs d'établissements :

- à regrouper les deux périodes de sciences en un cours de 100 minutes ;
- pour modifier les pratiques pédagogiques des enseignants vers une plus grande construction du savoir par les élèves – en augmentant, notamment, le temps consacré aux méthodes d'investigations concrètes (observation, mesure, expérimentation, manipulation, sans exclure la recherche documentaire) – et vers un souci permanent de rendre les savoirs et les savoir-faire transférables.

Dans cette perspective, une méthodologie basée sur les enquêtes scientifiques dans lesquelles une place importante est réservée aux activités de laboratoire a été développée et proposée aux enseignants pour atteindre les objectifs visés. Cependant, il ne s'agissait pas de préconiser l'application de telles mesures à l'ensemble des enseignants de la Communauté française sans avoir effectué préalablement une étude de faisabilité, ni sans avoir mis à l'épreuve des faits la réalité des bénéfices escomptés. C'est pourquoi, la première année du projet a consisté en une étude exploratoire qui a permis, d'une part, de réaliser une enquête auprès des enseignants pour cerner les contraintes matérielles, organisationnelles et psychologiques qui pourraient entraver le bon déroulement du projet, d'autre part, de mettre au point les outils nécessaires à l'application des enquêtes scientifiques en classe. La deuxième année du projet est, quant à elle, consacrée à la généralisation du dispositif expérimental mis en place la première année et à son évaluation.

Pour étudier la faisabilité du projet, nous avons distingué deux types de contraintes qui pourraient entraver son bon déroulement : les contraintes matérielles et organisationnelles, d'une part, et les contraintes psychologiques d'autre part. Une enquête à large échelle a été réalisée auprès de l'ensemble des professeurs de sciences de l'enseignement secondaire inférieur de la Communauté française pour appréhender ces obstacles. Son objectif était de déterminer les attitudes des enseignants vis-à-vis des mesures envisagées et d'identifier les éventuels facteurs susceptibles d'influencer ces attitudes.

Sur les 405 enseignants qui dispensent un cours de sciences au premier degré dans le réseau de la Communauté française de Belgique, 197 ont renvoyé le questionnaire qui leur a été transmis, soit un taux de réponse de 48,6%.

3.1. Les constats

L'analyse descriptive des conditions matérielles a révélé que celles-ci étaient peu propices à l'application des méthodes pédagogiques basées sur la construction du savoir par l'expérimentation dans la mesure où, d'une part, plus de 40% des enseignants ne disposent pas du matériel expérimental adéquat en quantité suffisante pour être utilisé par des groupes d'élèves, ni de la formation adaptée pour enseigner les deux heures de sciences au premier degré de l'enseignement secondaire. Le matériel de dissection et le matériel électrique, bien que les matières qui s'y rapportent soient au programme de sciences du premier degré, font assez généralement défaut. De plus, près de 21% des enseignants déclarent ne jamais donner cours ni dans un laboratoire ni dans un local adéquat (classe ordinaire aménagée pour le cours de sciences).

En ce qui concerne la formation des enseignants, plus de 60% ont une formation initiale en « sciences-géographie » avec, pour un peu moins de la moitié d'entre eux, l'option physique. Ils sont plus de 20% à avoir une formation initiale en mathématique-physique, dont moins d'un cinquième ont choisi l'option chimie. Remarquons que seuls 5% des enseignants ont une formation initiale dans les trois disciplines (biologie-chimie-physique) qu'exige la modification horaire. Plus des deux tiers des enseignants interrogés se sentent aptes à enseigner les thèmes suivants au premier degré : l'air, l'eau, le sol, les êtres vivants, les hommes et l'environnement, l'énergie et la matière. Ils sont cependant plus d'un quart à être moins sûrs de leur capacité à enseigner les thèmes relatifs à l'homme et à l'environnement. Ces données sont complétées par les besoins de formation continuée exprimés par les enseignants. La majorité de ceux-ci estime devoir suivre des formations pour enseigner les différentes matières citées. Ce sont les domaines de l'énergie, des hommes et de l'environnement ainsi que celui de l'histoire de la vie et des sciences qui suscitent les plus grands besoins de formation pour plus des deux tiers des enseignants.

Par ailleurs, il apparaît au terme de ces analyses que l'organisation des écoles ne favorise pas le regroupement des deux heures de sciences en une période de 100 minutes car les attributions actuelles des enseignants se font en fonction de la nature des cours (physique – biologie) et non en fonction des classes. Ainsi, les enseignants interrogés ne sont qu'un peu plus de 30% à dispenser au premier degré les deux heures de sciences pour toutes leurs classes.

Si l'on désire voir les enseignants développer des approches constructivistes de l'enseignement des sciences, il s'agirait donc de :

- fournir le matériel expérimental adéquat ;
- attribuer au même enseignant la charge des deux heures de sciences d'une même classe ;
- former les enseignants dont la formation initiale ne les a pas préparés à dispenser les cours qui leurs sont imposés (par exemple les régents en mathématique-physique devant être formés à la biologie et à l'environnement) ;
- veiller à rentabiliser d'avantage les laboratoires d'un établissement par l'élaboration d'horaires adéquats.

En outre, seule la formation initiale des enseignants semble constituer pour eux un frein à la modification horaire proposée, aucun facteur n'influençant négativement leur attitude envers la construction du savoir par l'expérimentation. Notons également que les enseignants qui disposent déjà de deux heures consécutives dans leur horaire et qui pratiquent la démarche scientifique dans leurs classes en sont satisfaits.

Cependant, si les conditions matérielles et organisationnelles sont nécessaires à l'application des mesures envisagées, il n'en demeure pas moins qu'elles ne constituent pas en elles-mêmes des facteurs suffisants au bon déroulement du projet initial et notamment pour combler le fossé observé entre les pratiques initiales des enseignants et la méthodologie préconisée dans cette étude. L'enquête révèle à ce sujet que, si les enseignants affirment qu'ils sont assez nombreux à interroger leurs élèves sur leurs représentations mentales en rapport avec la nouvelle matière ou à proposer une expérience surprenante à partir de laquelle leurs élèves proposent des hypothèses explicatives pour initier leurs cours, ces pratiques sont encore éloignées d'un enseignement constructiviste.

Ainsi, bien que la majorité des enseignants soient favorables au regroupement des deux heures de sciences en une période unique de 100 minutes et plus encore à la construction du savoir de l'élève par l'expérimentation, deux contraintes psychologiques majeures viennent entraver l'adhésion de certains d'entre eux. Ainsi, il apparaît que les enseignants qui ont de faibles attentes envers leurs élèves sont peu enclins à regrouper leurs deux heures de sciences pour favoriser les méthodes d'investigation concrètes. De même, les facteurs invoqués par les enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement des sciences sont davantage des facteurs externes qu'internes. Ils ont donc le sentiment qu'ils ne peuvent réellement influencer les résultats obtenus par leurs élèves. Ainsi, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement des sciences, les enseignants pensent avant tout qu'il faudrait stabiliser leurs attributions, réduire le nombre d'élèves par classe et leur fournir un matériel adéquat.

3.2. Les perspectives

Cette première phase a établi la faisabilité du projet moyennant la satisfaction de conditions matérielles et psychologiques appropriées. Il s'agit maintenant de vérifier expérimentalement l'efficacité des mesures envisagées et d'évaluer la réalité des bénéfices escomptés. Dans cette perspective, une expérience est actuellement en cours auprès d'un peu plus de 60 classes de première secondaire². Parallèlement à cette expérience, des groupes d'enseignants construisent en collaboration avec l'inspection et le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège des séquences didactiques sur base de la démarche scientifique. Ces outils seront diffusés à l'ensemble des professeurs de sciences de la Communauté en vue de développer les approches constructivistes de l'enseignement des sciences. Il restera alors, lors d'études ultérieures à s'assurer des progrès accomplis. A cette fin, le projet de recherche PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) mené par l'OCDE qui se propose d'évaluer les acquis des élèves de 15 ans en lecture, en mathématique et en sciences fournira, sans doute, à l'issue de trois campagnes de tests (en 2000, 2003 et 2006), des informations intéressantes.

² Correspondant à la deuxième phase du projet de recherche-action d'amélioration de l'enseignement des sciences au premier degré secondaire.

Références bibliographiques

BURTON, R. et FLAMMANG, C. (1999). Amélioration de l'enseignement des sciences au premier degré (Rapport de recherche remis à la Direction Générale de l'Organisation des Études). Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.

GIORDAN (1978). Une pédagogie pour les sciences expérimentales, Le centurion, Paris.

HENRY, G. (1976). Rendement de l'enseignement des sciences en Belgique francophone. Bruxelles. Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction Générale de l'Organisation des Études.

MONSEUR, C. (1998). L'enseignement des sciences en Communauté française de Belgique est-il dans le 36^e dessous ? Bruxelles : Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation.

MONSEUR, C., DEMEUSE, M. (1998a). L'enseignement des sciences. Un réel défi pour notre système éducatif. Athéna, 142, 487-496.

MONSEUR, C., DEMEUSE, M. (1998b). Apports des études internationales à la réflexion sur la qualité des systèmes d'enseignement nationaux : une analyse de l'éducation scientifique en Communauté française de Belgique. Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège, 67(5), 261-280.

NYSSSEN, M.-C. & MONSEUR, C. (1998). L'enseignement des sciences en Communauté française : Étude descriptive dans l'enseignement fondamental (Rapport de recherche remis à la Direction Générale de l'Organisation des Études). Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**OBJECTIVATION D'UN PHENOMENE CHIMIQUE : EXEMPLE
DE L'ELECTROLYSE**

Nathalie EVRARD, Anne-Marie HUYNEN
Laboratoire de Pédagogie des Sciences – UCL
Claudine LARCHER
Institut National de Recherche Pédagogique (France)

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Au cours de notre exposé, nous introduirons d'abord notre question de recherche ainsi que la définition des concepts didactiques qui interviennent.

Nous présenterons ensuite la méthodologie et les analyses développées.

Nous terminerons en proposant des perspectives didactiques.

I. Question de recherche

Le laboratoire de pédagogie des sciences centre ses activités de recherche sur la communication du savoir scientifique. La plupart de ses recherches s'articulent autour de l'appropriation des connaissances scientifiques et des moyens de communication du savoir scientifique.

En collaboration avec l'Ecole Normale Supérieure de Cachan (France), nous menons une étude qui porte sur une compétence, l'objectivation dans les sciences expérimentales.

Notre **question de recherche** est la suivante :

Dans divers manuels scolaires en chimie, nous nous interrogeons sur **ce qui est proposé, pour permettre à l'élève de développer cette compétence d'objectivation.**

Dans notre recherche, nous considérons l'objectivation comme un processus de construction d'objets de pensée par modélisation(s) successive(s) dans un contexte particulier (Martinand and al, 1992 et 1994; Meyerson, 2^{de} édition 1992).

Pour faire percevoir plus concrètement ce que nous entendons par objectivation, nous commencerons par analyser un exemple.

Situation extraite d'un manuel scolaire de chimie 1^{ère} S (Villar and al, 1998) adaptée pour la circonstance.

Dans le contexte particulier de la restauration d'un saxophone par électrolyse, un montage expérimental est proposé à des élèves qui ont déjà étudié ce phénomène chimique en classe. Ce montage expérimental se distingue nettement du montage classique d'une électrolyse. Au terme du traitement chimique, le saxophone a été nettoyé.

Pour évaluer si l'élève est en mesure d'exercer la compétence d'objectivation face à cette situation nouvelle, nous nous posons les questions suivantes :

- l'élève est-il capable de situer ce qu'il faut prendre en compte comme éléments par rapport à l'ensemble des éléments du phénomène chimique et ce qu'il n'a pas besoin de prendre en compte pour cette situation particulière ? est-il capable de mobiliser, à partir de ce qui a été vu en théorie, les concepts et modèles adéquats pour résoudre cette situation concrète ?
- à partir de ce qu'il peut voir dans cette situation particulière (saxophone, grillage qui entoure l'instrument, bain, fils électriques qui relient le saxophone au grillage vers un appareillage digitalisé) l'élève est-il en mesure de reconnaître les concepts et modèles qui s'y rapportent ? (électrodes pour le saxophone et le grillage, électrolyte pour le bain, etc. ?
- quelles hypothèses est-il en mesure de formuler pour interpréter la transformation physico-chimique opérée sur le saxophone ?

II. Méthodologie

Pour fournir des éléments de réponse à notre question de recherche, nous avons choisi de sortir, dans un premier temps, du monde de l'enseignement des sciences pour étudier des applications de l'électrolyse inscrites dans des contextes industriels et de laboratoire.

Cette prise de distance avec le monde de l'éducation nous a permis de construire un référentiel à partir duquel nous sommes en mesure d'analyser avec un nouveau regard des manuels scolaires de chimie.

Ce référentiel est composé de discours d'experts scientifiques amenés à gérer le même phénomène chimique, l'électrolyse, dans des contextes différents.

II.1. Echantillon d'experts scientifiques

Six discours d'experts scientifiques différents ont été analysés :

- Un industriel, ingénieur des procédés de l'Union Minière qui intervient, entre autre, dans l'électroaffinage de l'argent
- Un industriel, docteur en chimie du groupe Tessenderlo qui intervient dans l'électrolyse d'alcalins
- Un académique, docteur en chimie de la faculté des sciences appliquées de l'UCL qui intervient dans la gestion d'effluents industriels
- Des chercheurs, biochimistes, qui ont participé à la conception du procédé électrophysique Vellas-du Lac (France) qui a été breveté pour la stérilisation d'eaux de piscine
- Electrochimistes de Valectra (EDF, France) et d'Arc Antique qui interviennent dans le traitement d'objets archéologiques sous-marin
- Un industriel, ingénieur des procédés du groupe usinor qui intervient dans les lignes d'électrozingage

II.2. Echantillon des manuels scolaires de chimie

Six manuels scolaires¹ utilisés actuellement dans l'enseignement secondaire supérieur belge et français ont été analysés.

II.3. Traitement des données

Après avoir recueilli ces différentes données (entretiens avec des experts et extraits de manuels scolaires), nous les avons analysées dans le but d'identifier les référents empiriques correspondant à chaque contexte particulier, **en faisant émerger les objectivations propres à chacune.**

¹ Chimie 1ère S, Hachette Education, collection Durupt, 1994. - Chimie 1ère S, Bordas, collection Galileo, 1998. - Chimie 1ère S, Belin, 1997. - Chimie 6è, cours 1 heure, Editions Plantyn, 1985. - Chimie/chimiste, option de base, Plantyn - Bruxelles, 1985. - Chimie sciences expérimentales, 6ème rénové, cours 3 heures. De Boeck, 1990, 2de édition.

Par référent empirique, nous considérons, ici, l'ensemble des objets, phénomènes et paramètres (Martinand & al, 1992 et 1994) :

- l'objet macroscopique c'est à dire l'objet investi d'un ou plusieurs modèles ou qui se réfère à un concept et qui peut être appréhendé par nos sens (ex : cathode, dégagement d'oxygène, dépôt d'argent)
- l'objet microscopique c'est à dire l'objet investi d'un ou plusieurs modèles ou qui se réfère à un concept et qui ne peut pas être appréhendé par nos sens, il s'agit d'un objet hypothétique (ex : ion, molécule)
- le phénomène macroscopique (ex : le bullage d'hydrogène)
- le phénomène microscopique (ex : diffusion des ions)
- les paramètres manipulés (ex : température, concentration, nature du matériau, consistance du dépôt...).

III. Analyses

Le résultat de nos analyses se présentera sous la forme de **schémas** qui permettent d'identifier les objets, les phénomènes, les paramètres ainsi que leurs relations et donc les objectivations spécifiques à chaque contexte particulier.

L'analyse des 6 manuels scolaires de chimie nous a permis de relever des extraits où la compétence d'objectivation doit être exercée pour résoudre les situations proposées.

Les deux situations principales sont :

- le décodage de photographies de montages expérimentaux d'électrolyses particulières
- le décodage d'articles de vulgarisation scientifique.

Face à ces situations concrètes, nous développerons des propositions didactiques pour aider l'élève à résoudre ces situations, à produire des objectivations différentes en fonction des situations.

IV. Bibliographie

Ouvrages de référence en didactique des sciences

- Dagognet F. Les dieux sont dans la cuisine. Philosophie des objets et objets de la philosophie. Collection Les empêcheurs de penser en rond.
- Jensen W.B. (1998). Logic, history, and the chemistry textbook ? Does chemistry have a logical structure ? Journal of chemical education, Vol 75 (6), pp679 à 687.
- Larcher C. (1996). La physique et la chimie, sciences de modèles. Du monde réel aux connaissances scientifiques, en passant par la modélisation. In Didactique appliquée de la physique-chimie, sous la direction de Toussaint J. Nathan Pédagogie
- Martinand J-L. (1986). Connaître et transformer la matière. des objectifs pour l'initiation aux sciences et aux techniques. Peter Lang.
- Martinand J-L. & all. (1992). Apprentissage de la modélisation en sciences. LIREST-INRP
- Martinand J-L. & all. (1994). Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences. LIREST-INRP
- Meyerson I. (1995, 2^{de} édition). Les fonctions psychologiques et les oeuvres. Paris, Albin Michel.

Manuels scolaires consultés

- Villar J-G. and al (1998) - Chimie 1^{ère} S, Bordas, collection Galileo.
- Durupty A. and al (1994) - Chimie 1^{ère} S, Hachette Education, collection Durupty
- Grossetête C. and al (1997) - Chimie 1^{ère} S, Belin.
- Delrue N. et Huynen A-M. (1985) - Chimie 6^è, cours 1 heure, Editions Plantyn
- Rondelet N. (1985) - Chimie/chimiste, option de base, Plantyn - Bruxelles.
- Pirson P. (1990, 2^{de} édition) - Chimie sciences expérimentales, 6^{ème} rénové, cours 3 heures. De Boeck.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**IDENTIFICATION DES OBSTACLES COGNITIFS ET
METACOGNITIFS A LA MAITRISE DES SOCLES DE
COMPETENCES EN ACTIVITES D'EVEIL**

Christian DEPOVER, Albert STREBELLE, Bernadette NOEL, Philippe DELFOSSE
UTE
(Unité de Technologie de l'Education) - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Dans la perspective d'une approche clinique, l'Unité de Technologie de l'Éducation de l'Université de Mons-Hainaut (UTE) a mis au point, en collaboration étroite avec l'inspection, un dispositif d'évaluation interactive adapté au diagnostic fin des difficultés qu'éprouvent la majorité des jeunes belges francophones dans la maîtrise des socles de compétences en activités d'éveil. Cette approche se centre sur l'analyse des mécanismes qui font que certains réussissent moins bien que d'autres et tente de mettre en évidence l'origine des difficultés.

Les résultats d'une évaluation externe menée par l'inspection au premier degré de l'enseignement secondaire (Delfosse et al., 1998) ont fourni les bases à partir desquelles ont été définis les critères d'échantillonnage pour la constitution de trois échantillons d'élèves aux profils contrastés par rapport à trois compétences : « S'informer en lisant un graphique » (N = 29), « S'informer à l'aide d'une carte » (N' = 30) et « Observer pour trier et classer » (N'' = 16). Chacun de ces élèves a été soumis à une évaluation de son niveau de maîtrise de la compétence à l'aide d'une procédure de testing adaptatif. Cette passation était complétée d'un entretien semi-structuré qui permettait de collecter des données relatives aux processus cognitifs que l'élève avait mis en œuvre au cours du test. Il visait également la collecte de données métacognitives relatives à l'autoévaluation et aux diverses formes de régulation mises en œuvre ou envisagées par l'élève.

Les résultats enregistrés montrent que la plupart des élèves sélectionnés n'atteignent pas les socles de compétences fixés par le Ministère de la Communauté française (1999). De nombreuses erreurs, imprécisions et difficultés ont ainsi été relevées au cours de la réalisation des différentes tâches proposées dans les tests.

Modèle d'identification des obstacles cognitifs et métacognitifs à la réalisation d'une tâche scolaire

La collecte et l'analyse des données se fondent sur l'exploitation d'un modèle original d'identification des obstacles cognitifs et métacognitifs à la réalisation d'une tâche (Strebelle et al., 1999), modèle dont nous esquissons ici les grands axes.

Dans les épreuves d'évaluation diagnostique construites pour les besoins de la recherche, l'élève se trouve, à chaque item, confronté à l'énoncé d'une tâche à accomplir, à l'énoncé d'une consigne ainsi qu'à un objet (graphique, carte, schéma) duquel il doit extraire de l'information afin de réaliser la tâche qui lui est demandée. Nous appelons « situation » l'ensemble constitué de l'énoncé de la tâche, de l'énoncé de la consigne et de l'objet sur lequel porte l'activité de l'élève. Dans ces épreuves, l'élève doit, pour chaque situation, réaliser une production écrite que nous appelons « performance ».

La performance de l'élève s'élabore progressivement par le déclenchement d'un processus constitué d'un enchaînement d'activités cognitives. Ce processus est susceptible d'être perturbé par des obstacles conduisant à des difficultés de réalisation d'une performance correcte, à la production d'une performance incomplète ou erronée, voire à une impasse c'est-à-dire à un état du processus dans lequel plus aucune activité allant dans le sens de la production de la performance n'est permise. C'est par le recoupement d'une série d'indices observés au cours de la passation d'un test ainsi qu'à l'occasion de l'entretien qui le prolonge que le chercheur peut percevoir ces obstacles.

Au sein de la succession des activités cognitives qui sont mobilisées pour réaliser une tâche, le modèle est centré sur les activités mentales. Ces dernières opèrent sur les données issues des activités perceptives auxquelles elles appliquent une signification à partir des connaissances préexistantes. Elles élaborent des réponses en termes de représentations stockées en mémoire et de réponses comportementales observables.

Dans le cas de la réalisation d'une tâche scolaire, l'exploration de la situation constitue la première activité mentale au cours de laquelle des représentations antérieures sont mobilisées pour contribuer à construire une représentation de la situation. Ensuite, se déroule un processus de résolution mentale de la tâche débutant par l'anticipation de cette tâche et débouchant sur la réalisation d'un produit mental qui sera alors traduit en performance. À chaque étape de cet enchaînement d'activités peuvent intervenir des mécanismes métacognitifs régulateurs.

Obstacles cognitifs et métacognitifs à la maîtrise des compétences

Parmi les obstacles rencontrés au cours du processus d'exploration et de résolution de la tâche, certains sont relativement généraux dans le sens qu'ils apparaissent au cours de la mise en œuvre de différentes compétences disciplinaires mais aussi, parfois, suite à la mobilisation de compétences transversales comme la lecture d'un texte, la compréhension des consignes ou la communication. Ces principaux obstacles sont :

- des difficultés de lecture et de compréhension de l'énoncé d'une consigne ou d'une tâche ;
- une difficulté de concentration liée à un problème de maintien de l'attention ;
- une difficulté à discriminer les éléments de la situation ;
- une centration non appropriée sur un élément de la situation ;
- un problème de disponibilité des savoirs : des connaissances procédurales, des connaissances déclaratives relatives aux concepts disciplinaires et du vocabulaire relatif au champ lexical mobilisé par la tâche ;
- une activation de pré-représentations erronées comme des ordres de grandeurs erronés ou des généralisations abusives ;
- un manque de familiarité de la tâche ;
- une mobilisation d'habitudes scolaires aux effets pervers comme l'application de procédés mnémotechniques inadéquats ou la recherche d'un niveau de précision non approprié à la tâche ;
- un manque de préparation à des tâches de résolution de problème qui rend laborieuse l'intégration d'un ensemble de connaissances ponctuelles pour effectuer les tâches les plus complexes ou les moins familières ;
- la construction d'une représentation partielle ou erronée de la situation ;
- un recours au tâtonnement ;
- un recours à des stratégies de résolution simplistes ou non adaptées à la situation ;
- un manque de travail sur les représentations mentales ;
- un problème de verbalisation des processus mentaux ;
- l'absence de recours à l'écrit ou à la gestuelle pour traduire les procédures mobilisées, ce qui peut entraîner une surcharge mentale ;
- des problèmes d'expression écrite pour traduire le produit mental en performance ou d'expression orale pour verbaliser les processus mentaux ;
- un respect excessif du soin à apporter à la page à remettre à l'évaluateur ;
- un problème de notification des unités ;
- une absence de recours à un processus de métacognition spontané ;
- une difficulté de mener une métacognition régulatrice efficace ;
- un manque de confiance en ses compétences.

Démarches cognitives qui différencient les élèves au cours de la mise en œuvre des compétences

En lisant la liste des obstacles à la mise en œuvre des compétences, il faut garder à l'esprit le fait qu'il s'agit d'une somme de difficultés auxquels un élève est susceptible d'être confronté. Il va de soi qu'aucun élève ne les rencontre toutes à la fois au cours de la résolution d'une tâche. Certains ont toutefois davantage que d'autres tendance à buter sur des obstacles. Trois variables différencient particulièrement les élèves qui réussissent mieux que la moyenne de ceux dont le niveau de performance est plus faible :

- la faculté de concentration en relation avec la motivation à accomplir et à réussir la tâche ;
- le niveau de disponibilité des connaissances procédurales ainsi que des connaissances déclaratives relatives aux concepts disciplinaires ;
- la tendance à déclencher de manière spontanée un processus de métacognition régulatrice.

Recommandations pour l'enseignement des compétences

Les résultats de notre recherche plaident en faveur d'une formation professionnelle des enseignants davantage centrée sur la prise de conscience, la compréhension et la prise en compte pédagogique des obstacles à la mise en œuvre des compétences. Cette prise en compte nécessite un profond changement des pratiques pédagogiques qui passe par une centration sur le contexte et sur la mise en place d'une didactique adaptée à la généralisation ainsi qu'au transfert des apprentissages.

Bibliographie

ANDERSON J.R., (1996), A simple theory of complex cognition, *American Psychologist*, 51, 355-365.

ASTOLFI J-P., (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

BROWN J. S., COLLINS A. S., NEWMAN, S., (1989), *Cognitive apprenticeship*.
In : RESNICK L. B. (Ed.), *Cognition and instruction : issues and agendas*, Hillsdale, Erlbaum.

DELFOSSÉ P., DEBRUE A., DEPOVER C., (1998), *Évaluation des compétences disciplinaires en sciences et en géographie au premier degré de l'enseignement secondaire*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

D'HAINAUT L., DEPOVER C., (1994), *Établir le bilan d'un cycle d'enseignement*, Paris, Unesco.

GIORDAN A., DE VECCHI G., (1987), *Les origines du savoir*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

JONNAERT P., DUQUESNE F., TOURNEUR Y., (1989), *Vers une typologie des techniques d'émergence des pré-acquis cognitifs*, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 12, 1, 41-49.

LAURIER M., (1999), *Testing adaptatif et évaluation des processus cognitifs*.
In : DEPOVER C., NOËL B. (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck, 255-266.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, (1999), *Socles de compétences*, Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

NOËL B. (1995), *La métacognition, l'art d'évaluer ses performances*, *Sciences Humaines*, 56, 23-25.

NOËL B., (1997), *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck Université.

- STREBELLE A., DEPOVER C., NOËL B., DELFOSSE P., (1999), Mise au point d'un modèle d'identification des obstacles cognitifs et métacognitifs dans la réalisation d'une tâche scolaire. In : DEPOVER C., NOËL B. (Eds), *Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Actes du 12^{ème} colloque de l'ADMEE, Mons, UMH, pp. 31-46.
- TARDIF J., (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Logiques Écoles.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ENSEIGNEMENT PAR LES COMPETENCES ET CHANGEMENT
DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES.
UNE RECHERCHE DE DEVELOPPEMENT AUTOUR DE LA
COMPETENCE A MODELISER EN CHIMIE**

Cécile VANDER BORGHT
Laboratoire de Pédagogie des Sciences - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. Questions de recherche et objet de la communication

Les recherches concernant l'enseignement par les compétences, et, pour la Belgique, le « Décret Missions »¹ mettent en évidence la nécessité d'un changement assez fondamental dans les pratiques pédagogiques². Bien souvent, ces changements franchissent difficilement le seuil de l'école.

C'est pour tenter de lever cette barrière qu'une recherche de développement en didactique des sciences³, fruit d'une collaboration « enseignants du secondaire – chercheurs en didactique des sciences », a été menée. Elle tentait de répondre aux questions suivantes :

- a. Quelles options didactiques sous-tendent ces nouvelles pratiques d'enseignement?
- b. Comment les mettre en œuvre en classe ?
et s'est concrétisée par l'élaboration de deux vidéogrammes⁴. Ceux-ci présentent chacun une heure de cours de chimie ou de biologie filmée en situation de classe. De brefs commentaires soulignent les enjeux et démarches pédagogiques, relèvent les concepts de didactique et marquent les étapes du cours.

Dans cette intervention, il n'est pas possible de présenter l'ensemble de ces concepts. Etant donné que la compétence à modéliser des phénomènes, des faits, des objets,... est centrale en sciences, j'ai choisi de présenter ici les options liées à la modélisation (1^o partie de l'exposé) et d'illustrer leur mise en œuvre par des extraits du vidéogramme « Apprendre à chercher. Chercher pour apprendre » (2^o partie de l'exposé), dans lequel il s'agit, pour les élèves, de modéliser la relation entre les propriétés de certains liquides et leur structure chimique.

2. Quelles options didactiques sous-tendent la compétence à modéliser en sciences ?

2.1. Tout d'abord une optique de l'apprentissage : socioconstructiviste

Les concepts liés à une optique socioconstructiviste de l'apprentissage semblent devenir un passage obligé pour qui veut placer les élèves en condition de développer des compétences.

« Lorsque nous évoquons la perspective « socioconstructiviste et interactive », nous adoptons une position à trois volets : 1) un volet lié à la dimension constructiviste (le sujet construit ses connaissances, à partir de ses conceptions et à travers sa propre activité), 2) un volet lié aux interactions sociales (l'élève construit personnellement ses connaissances en interaction avec les autres) ; 3) un volet lié aux interactions avec le milieu (les apprentissages sont certes des processus individuels qui se développent grâce aux interactions avec les autres mais aussi grâce aux échanges que le sujet établit avec le milieu. Cela signifie que les apprentissages scolaires ne peuvent se vivre qu'en situation. »⁵

¹ Décret Missions (24 juillet 1997) Cabinet de la Ministre de l'Éducation de la Communauté Française.

² Perrenoud Ph., (1999) L'école saisie par les compétences. Texte reprenant et prolongeant certains éléments de la conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins », Québec 9-11 décembre 1998.

³ Une recherche de développement ne vise pas à produire de nouveaux concepts mais mène plutôt « à la production et l'emploi de matériaux, d'appareils, de méthodes ou de procédés nouveaux . » (De Landsheere G., (1982) Introduction à la recherche en éducation. Liège Thone. P 31). La recherche en didactique des sciences, quant à elle, s'interroge sur les processus et les moyens de transmission et d'appropriation de savoirs scientifiques.

⁴ Servranckx A.-M., Remacle M.-F., Vander Borgh, C., (1996). Apprendre à chercher, chercher pour apprendre. Vidéogramme. Louvain-la-Neuve. Fonds de Développement Pédagogique de l'UCL
Vander Borgh, C., Remacle, M.-F., Servranckx, A.-M. (1997) Questions et conceptions. Vidéogramme. Fonds vidéo enseignement : Louvain-la-Neuve.

2.2. Ensuite, une définition du concept de compétence

La littérature propose diverses définitions des compétences. Dans cette intervention, c'est la définition proposée par De Ketele (1996) qui sera utilisée. Pour la présenter, considérons un exemple, emprunté à Rey (1996) en dehors du cadre scolaire. Si l'on observe un bon patineur sur glace, quelques instants suffiront pour que l'on puisse dire s'il est compétent, c'est à dire s'il est capable d'allier des capacités (succession des mouvements), des savoirs sélectionnés dans des acquis antérieurs (techniques pour réaliser différents mouvements) pour répondre à une situation (faire une démonstration de patinage).⁶ Cet exemple met en évidence qu'« une compétence est un ensemble de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci »⁷

2.3. Enfin une conception de ce qu'on entend par modèle et modélisation

- "Un modèle est un schéma, une image ou un discours organisé qui représente (tient la place de) la complexité des situations abordées."⁸ C'est une "Construction hypothétique en réponse à un questionnement."⁹
- La validité du modèle est évaluée à partir de la question que l'on se pose à propos de la situation étudiée.
- Plusieurs modèles peuvent être construits pour une même situation. La représentation de la réalité proposée sera différente

⁵ Jonnaert Ph., Vander Borcht C., (1999) Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. De Boeck, Bruxelles. p 29-30

⁶ REY B., (1996). Les compétences transversales en question. Paris ESF pp 25-26

⁷ De Ketele J.M. (1996) L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? Pour quoi? Revue tunisienne des Sciences de l'Education n°23 pp 17-36 . Voir également Roegiers X. (1999) Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens. Bruxelles, Forum mars 1999 pp 24 à 31

⁸ Fourez G., Englebert-Lecomte V., Mathy Ph., (1997) Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement. Bruxelles. De Boeck

⁹ Larcher Cl., (1996) La physique et la chimie, sciences de modèles. In Toussaint J., Didactique appliquée de la Physique-Chimie. paris Nathan

- selon le projet, la question posée :
exemple : le modèle du sang sera différent si je veux expliquer la transfusion sanguine ou la coagulation sanguine. Dans le premier cas, je devrai utiliser des concepts reliés à la génétique, dans le second, je devrai décrire les différents éléments du sang : plaquettes, ...
- selon le contexte et les destinataires : l'explication des relations entre les propriétés des liquides et leur structure chimique sera différente selon qu'on s'adressera à des experts ou des élèves de l'enseignement secondaire.

"Cependant, il y a des modélisations standardisées par les scientifiques : ce sont celles qui ont bien réussi parce qu'elles ont été plus efficaces que d'autres pour interpréter les situations dans un contexte précis."¹⁰

- La modélisation consistera à relier le référent empirique (faits, objets, phénomènes,...) à sa représentation¹¹.

3. Comment mettre ces options à l'œuvre en classe ?

Les étapes du cours présenté dans le vidéogramme sont proposées ici. Notons qu'elles ne constituent en rien une démarche de type prescriptif. Elles ont plutôt pour but de mettre en évidence des relations entre pratique d'enseignement et options éducatives sous-jacentes. Dans la suite de cette intervention, nous relierons chacune des étapes du vidéogramme avec les options décrites au point 2).

3.1. Mettre les élèves en recherche (un modèle est construit en fonction d'une question que l'on pose, dans un apprentissage socioconstructiviste, l'élève construit sa propre connaissance en interaction avec les autres et en interaction avec le milieu, ici, du matériel de laboratoire)

1^o extrait du vidéogramme :

Dans cette séquence, l'enseignante définit le but du cours. Et elle précise les moyens : "vous allez comparer, mesurer, imaginer". Car ce qui est important pour elle, ce sont les capacités que les élèves vont mettre en oeuvre. Elle installe une situation de recherche,....avec tout ce que cela suppose d'inconnu : "Je ne sais pas ce que vous allez trouver". Autrement dit : votre démarche vous appartient, vous en êtes responsables. Mais ajoute-t-elle, chacun sait déjà des choses. Elle souligne ainsi l'importance de partir de ses propres conceptions pour entrer dans la nouveauté.

3.2. Se représenter la tâche (dans une optique socioconstructiviste de l'apprentissage, l'élève construit ses connaissances à partir de ses conceptions de la tâche à réaliser ou des concepts qu'il doit s'approprier)

2^o extrait du vidéogramme :

Cette séquence montre deux élèves qui adhèrent au but proposé par le professeur. Mais l'une anticipe les moyens à mettre en oeuvre alors que l'autre non. Cette dernière ne peut s'approprier le projet car elle ne se représente pas les moyens qu'elle devra investir dans la tâche. Elle doute que l'acte de "regarder" lui apprenne quelque chose et semble craindre l'imaginaire. Elle est rassurée lorsqu'elle se rend compte qu'entrer dans l'imaginaire revient ici à se construire un modèle, une représentation du réel et lorsque le professeur l'a confortée dans son idée.

¹⁰ Fourez G., Englebert-Lecomte V., Mathy Ph., (1997) Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement. Bruxelles. De Boeck

¹¹ Martinand J.L., Genzling J.C., Pierrard, M.A., Larcher Cl., Orange C., Rumelhard G., Weil-Barais A., Lemeignant G. (1994) Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences. Paris INRP

- 3.3. Raisonner sur le perçu** en exprimant leurs conceptions
Ici les élèves sont amenés à manipuler des objets (réfèrent empirique), des liquides différents contenus dans des tubes à essais. Ce travail va les entraîner vers une activité mentale de réflexion. La situation installée par le professeur suscitera chez les élèves, à partir de la perception, la mise en oeuvre d'un grand nombre de capacités pour décoder l'information, l'interpréter, la dire.
- 3.4. Mettre en commun les conceptions.** Les élèves sont amenés ici à expliciter en grand groupe, les hypothèses qu'ils ont formulées à propos des propriétés des liquides. C'est ici que l'enseignante utilise les « erreurs » comme moyen d'apprentissage.
- 3.5.** Créer des conditions pour faire prendre conscience aux élèves **des registres (réfèrent empirique – modèle)** à partir desquels ils réfléchissent. L'enseignante est ici soucieuse de faire prendre conscience aux élèves qu'il faut distinguer le registre dans lequel on réfléchit et s'exprime. Il y a la réalité observable et le modèle. Elle tente de susciter un processus métacognitif par lequel l'élève pourra auto-analyser son travail conceptuel, aide précieuse pour l'apprentissage.
- 3.6. Imaginer un protocole expérimental** pour tester les hypothèses explicatives à propos des propriétés des liquides.
- 3.7.** Après avoir manipulé physiquement les objets, les élèves exercent une série de capacités sur des **représentations symboliques**. Ce travail conduit à la modélisation en passant par la mise en relation, la comparaison, l'interprétation,...
- 3° extrait du vidéogramme :*
Dans cette séquence, l'enseignante propose un jeu de cartes comprenant d'un coté les formules chimiques des différents liquides proposés, de l'autre, leur nom. Elle passe de groupe en groupe. Elle n'est plus face aux élèves mais parmi les élèves. Son activité s'exerce à partir de ce que les élèves produisent, expriment, inventent. Elle intervient pour faire préciser le raisonnement, pour organiser les échanges, souvent aussi pour assurer la démarche. Elle consacre donc son temps non à transmettre un savoir, mais à réguler la construction du savoir que ses élèves élaborent.
- 3.8. Et pour suivre :** Puisque les modèles sont construits en fonction d'un projet, dans un certain contexte et pour des destinataires, il est important de faire réfléchir les élèves aux possibilités de transfert de tels modèles (dans la même discipline ou dans une discipline différente).

3.9. Situation d'évaluation proposée

Les élèves sont amenés à modéliser une situation non modélisée en classe. Celle-ci est choisie en fonction des concepts scientifiques étudiés.

Les indicateurs suivant pourraient être utilisés pour évaluer l'acquisition de la compétence à modéliser

- L'élève cite et explique les concepts scientifiques utilisés ici et qui ont été vus en classe.
- La production répond à la question posée.
- L'élève peut expliquer la façon dont il a procédé pour construire son modèle, les choix qu'il a faits, les éléments de la réalité dont il a tenu compte et ceux dont il n'a pas tenu compte (ex.).
- L'élève peut relier la réalisation de cette tâche à celle précédemment réalisée, concernant les liquides.
- L'élève peut expliquer à quoi sert la compétence à modéliser dans la vie quotidienne. (exemples concrets différents de ceux vus en classe).

4. Le mot de la fin

Le propos de cet exposé était principalement de montrer comment des options didactiques liées à l'enseignement de la modélisation pouvaient être mises en œuvre en classe. Puissent ces illustrations suggérer des prolongements pour d'autres compétences.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DES PROBLEMES QUI DEBOUCHENT SUR DES SAVOIRS
MATHEMATIQUES**

M. SCHNEIDER
Département de mathématiques - FUNDP

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

La réforme dite des compétences met la résolution de problèmes à l'honneur. Mais cette compétence globale entre toutes peut s'inscrire dans une perspective d'amorce aux apprentissages ou, au contraire, constituer un aboutissement de ceux-ci. Tout en estimant que ces deux optiques sont complémentaires, je souhaite aujourd'hui développer un exemple qui relève de la première parce qu'il est significatif d'un courant important en didactique des mathématiques et des sciences.

La première partie de mon exposé a trait à l'identification d'obstacles épistémologiques.

Partons d'une erreur assez classique. Soit un solide de révolution engendré par la rotation autour de l'axe Ox du graphique d'une fonction $f(x)$ pris entre deux bornes. Le volume de ce solide est donné par l'intégrale de la fonction $\pi[f(x)]^2$, intégrale qui peut représenter la limite d'une somme de volumes de cylindres inscrits dans le solide. Plusieurs élèves qui maîtrisent ce résultat proposent d'intégrer la fonction $2\pi f(x)$ pour calculer l'aire latérale d'un tel solide. Une telle proposition, en contradiction avec la théorie de l'intégration, semble correspondre à une intuition forte et partagée par de nombreux individus à commencer par des étudiants en dernière année de licence en mathématiques. La manière dont les élèves argumentent cette réponse est significative : " les cercles $2\pi f(x)$ remplissent la surface latérale tout comme les disques $\pi[f(x)]^2$ remplissent le solide ". Cette erreur peut s'interpréter comme une manifestation de l'obstacle de l'hétérogénéité des dimensions que M. Schneider (1988) caractérise ainsi : une certaine perception mêlant des grandeurs de dimensions distinctes se traduit indûment en termes de mesures pour cause d'un glissement mental inconscient du domaine des grandeurs à celui de leurs mesures. Un tel glissement permet également d'interpréter d'autres erreurs comme celle qui consiste à égaler le rapport des volumes de deux solides de révolution à celui des aires des surfaces qui les engendrent ou d'expliquer pourquoi les élèves ne comprennent pas que la limite d'une suite de sommes d'aires de rectangles puisse donner la valeur exacte d'une aire curviligne. Les obstacles épistémologiques apparaissent ainsi comme des schémas d'interprétation globaux d'erreurs diverses, récurrentes, persistantes qui semblent indépendantes de la formation reçue et qui se sont manifestées dans l'histoire des mathématiques.

Une autre caractéristique des obstacles épistémologiques est qu'ils constituent des connaissances jusqu'à un certain point. Ainsi, si l'on ne peut comparer des solides par le biais de sections planes radiales, on peut le faire par le biais de sections planes parallèles, comme le fait Cavalieri, pour en conclure que deux prismes de même base et de même hauteur, l'un droit, l'autre oblique, ont le même volume car tout plan parallèle à leurs bases les sectionne l'un et l'autre en polygones de même aire. À partir de là, le concept d'obstacle épistémologique peut fonder des ingénieries didactiques dont le but est de permettre aux élèves de rencontrer ces obstacles afin de les franchir. Dans ces ingénieries, le concept de problème est central : il constitue un milieu à travers lequel l'élève met ses connaissances anciennes à l'épreuve pour les dépasser et construire des connaissances nouvelles qui lui permettent de résoudre le problème. Cette perspective s'inspire bien évidemment des théories constructivistes de l'apprentissage, en particulier celle de J. Piaget. Cependant, au-delà du cadre piagétien, les théories didactiques sous-jacentes à une telle approche manifestent une grande sensibilité aux différences de contenus (scolaires entre autres) et aux différences de " situations-problèmes " susceptibles de les induire dans le mental des élèves. J'illustrerai cette perspective en puisant deux extraits dans une approche heuristique de l'analyse destinée à des élèves du secondaire (projet AHA¹).

Un cas précis d'aire curviligne, l'aire sous $y = x^3$, est traité au moyen d'encadrements par des sommes d'aires de rectangles, jusqu'au bout c'est-à-dire jusqu'au passage à la limite. Alors qu'en général le concept de limite est évoqué dans la théorie, à la suite seulement d'une expérimentation numérique. Cette variable didactique induit généralement un débat entre les élèves à propos de la "nature" du résultat de la limite, soit $1/4$: vaut-elle ou non la valeur exacte de l'aire cherchée ? En particulier, ils s'enferment dans une impasse mentale qui peut se résumer ainsi : tant que les rectangles restent rectangles, ils ne combrent pas l'aire sous la courbe et quand ils deviennent segments, leur aire est nulle et l'on voit mal comment obtenir le résultat cherché en sommant des zéros. Ce débat débouche, avec l'aide du professeur, sur la preuve suivante : l'aire sous $y = x^3$ ne peut valoir $1/4 + \varepsilon$, aussi petit que soit ε , car en prenant suffisamment de rectangles, on peut intercaler entre $1/4$ et $1/4 + \varepsilon$, l'approximation par excès correspondante. D'où la contradiction : l'aire cherchée est supérieure à une de ses approximations par excès. De façon analogue, on montre que cette aire ne peut valoir $1/4 - \varepsilon$. Elle vaut donc $1/4$. À travers cette preuve se construit le concept formalisé de limite puisque, principalement, le raisonnement repose sur la possibilité de rendre les approximations aussi proches de $1/4$ qu'on le souhaite pour autant qu'on prenne suffisamment de rectangles.

Cette approche des aires et des volumes par la limite est complétée par des comparaisons de surfaces ou de solides, ligne par ligne ou section plane par section plane. Au travers d'exercices liés à cette approche, les élèves ont l'occasion de mettre à l'épreuve leurs intuitions comme celle évoquée au début de ce texte qui conduit à une aire latérale de cône égale à $\pi r h$. On dessine alors sur la surface latérale d'un cône droit un ensemble de cercles (comme si c'était des bagues) que l'on projette sur la base parallèlement à l'axe du cône. On fait ensuite comparer aux élèves la surface latérale du cône et celle de sa base, par le biais des cercles qui y sont dessinés. Cette comparaison induit l'idée que les cercles sur la surface latérale sont plus "éloignés" les uns des autres que ne le sont les cercles homologues projetés sur la base et ce d'autant plus que la génératrice est grande par rapport au rayon. Cette perception leur fait comprendre leur erreur initiale et les conduit à l'idée correcte que l'aire de la surface latérale est à celle de la base ce que la génératrice est au rayon.

Une recherche-action a permis aux auteurs de ce projet d'analyser par quelles interventions le professeur peut faire fonctionner ces situations sans en dénaturer ni le sens, ni la portée constructiviste.

Plusieurs membres du groupe s'interrogent actuellement sur les savoirs mathématiques et didactiques nécessaires à "l'appropriation" par les enseignants de ce projet ou d'autres analogues et de leurs enjeux épistémologiques et didactiques. Mais ceci est une autre recherche...

Bibliographie succincte

M. Schneider, *Des objets mentaux 'aire' et 'volume' au calcul des primitives*, thèse de doctorat sous la direction de N. Rouche, Louvain-la-Neuve, 1988.

¹ Groupe AHA (P. Bolly, A. Chevalier, M. Citta, C. Hauchart, M. Krynska, D. Legrand, N. Rouche, M. Schneider), *Vers l'infini pas à pas*, manuel pour l'élève (418 pages); guide méthodologique (195 pages), De Boeck Wesmael, 1999.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LE COMPTAGE ET LES PREMIERS APPRENTISSAGES
NUMERIQUES**

C. VAN NIEUWENHOVEN, M. COLLET
DEVA
(Unité de développement et d'apprentissage) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'objet de nos travaux est l'étude approfondie de la construction du nombre par l'enfant. Un premier ensemble de recherches a porté sur le développement du comptage en lien avec la maîtrise progressive du nombre (Van Nieuwenhoven, 1997). Dans ce cadre, l'évolution de la maîtrise de la séquence verbale et des principes qui dirigent le comptage ainsi que l'utilisation du comptage comme outil pour résoudre certains problèmes liés à la cardinalité ont été analysées finement.

L'analyse des résultats révèle, *primo*, que les principes de comptage sont loin d'être maîtrisés et coordonnés par tous les enfants de troisième maternelle et même par certains enfants de première primaire. *Secundo*, un nombre important d'enfants de cinq ans n'ont pas établi de liens entre leur activité de comptage et l'appréhension du cardinal. La cardinalité, du moins ce qui régit les relations entre deux collections, est donc bien une conquête relativement tardive dans la construction du nombre.

Dès lors, si l'élaboration des articulations entre les stratégies de comptage et l'appréhension du nombre est lente et progressive chez tous les enfants, celle-ci pose d'autant plus de problèmes aux enfants en difficulté d'apprentissage. L'objet du second ensemble de recherches porte principalement sur la description des liens développementaux que les enfants en difficulté d'apprentissage en mathématiques développent entre les stratégies de comptage et la cardinalité jusqu'à la formalisation de la numération de position. Ceci en vue d'avancer dans la modélisation des compétences numériques et de leur articulation. L'originalité de ces recherches réside dans l'intégration des différentes perspectives (piagétienne, cognitive, neuropsychologique et didactique) qui ont conduit les travaux dans le domaine des premiers apprentissages mathématiques tout en conservant notre ancrage socio-constructiviste.

Pour accéder aux dimensions cognitives de la genèse du nombre dans toute sa complexité, nos dispositifs mettent en place les conditions nécessaires pour favoriser un dialogue de type argumentatif entre les enfants. C'est pourquoi, nous privilégions des tâches coopératives qui donnent l'opportunité aux enfants d'échanger à propos de leurs conceptions et stratégies tout en étant soutenus par des facteurs sociaux et motivationnels (Hatano & Inagaki, 1991; Wiegel, 1998).

De plus, un effet d'interaction sociale se produit lorsque la répercussion cognitive est effective chez chacun des membres du groupe (Baudrit, 1998; Bednarz, 1994; Giordan & De Vecchi, 1994; Higelé, 1997; Perret-Clermont, 1996; Perret-Clermont & Nicolet, 1988; Wiegel et al., 1998; Yackel et al., 1991; ...). Deux facteurs peuvent être différenciés : un facteur intra-individuel où l'expression d'un autre point de vue permet la réorganisation de sa propre pensée et favorise la création de schèmes nouveaux ; un facteur interindividuel qui, à travers la verbalisation et l'argumentation, joue sur la décentration, décentration qui

permet la construction d'un nouveau système, d'une nouvelle pensée partagée, dépassant les points de vue individuels (Perraudau, 1998).

Dans le cadre de cette communication, nous vous présentons les grandes lignes d'un des dispositifs mis en place dans ces travaux : " Ton passeport pour apprendre ...les math " : des ateliers de remédiation pour enfants en difficulté d'apprentissage en mathématiques

Le groupe est constitué de huit enfants du Centre de guidance de Louvain-la-Neuve et d'une équipe d'intervenants interdisciplinaire (psychologues, psychopédagogues, logopèdes, enseignants).

L'objectif du travail est double : rendre le goût d'apprendre les mathématiques aux enfants, vivre le plaisir de faire des mathématiques et reconstruire avec eux des apprentissages de base. L'optique choisie pour y parvenir est de **travailler les mathématiques à travers le jeu et dans des situations de construction des concepts de base favorisant la coopération et l'argumentation des enfants.**

Toutes les séances (1h30' chacune) commencent par un moment collectif. Puis, les enfants sont répartis en petits groupes en fonction des contenus qu'ils doivent, à notre sens, approfondir. Un moment d'évaluation et de compte-rendu à tous a parfois lieu en fin de séance.

Dès la première rencontre, chaque enfant reçoit un " Passeport " qu'il peut personnaliser en donnant son identité et en réalisant son portrait. La fin de la première séance est consacrée au dessin : chaque enfant étant invité à dessiner ce qu'il ressent lorsqu'il fait des mathématiques. L'essentiel du passeport comprend des feuillets destinés à chaque séance et devant être rempli par l'enfant. Les objectifs de l'activité, ce que l'enfant a aimé, ce qu'il a appris, ce qu'il estime avoir été difficile pour lui et ce qu'il doit travailler sont autant de points à remplir lors de l'évaluation de chaque atelier, le dernier étant l' " avis du douanier " complété par l'adulte et adjoint d'un petit cachet. Les feuillets se répartissent dans le passeport en fonction des différents contenus travaillés dans les groupes : les nombres, les calculs, la logique, les formes, la mesure et le temps. La structuration des activités, l'auto-évaluation et l'évaluation du dispositif par les enfants sont ainsi assurées.

Dans notre communication, nous présenterons un exemple de séquences effectuées lors de ces ateliers : " *La progression sur la numération de position : du comptage à la symbolisation en passant par le sens du groupement* ".

Bibliographie

- Baudrit, A. (1998). Interactions sociales et apprentissages scolaires: des observations paradoxales et des pistes explicatives. *Revue Française de pédagogie*, 12, 31-39.
- Bednarz, N. (1994). *Impact de l'intervention en mathématiques et en philosophie pour enfants sur le développement d'habiletés génériques par les enfants*. Montréal: Cirade, Université du Québec à Montréal.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1991). Sharing cognition through collective comprehension activity . In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Eds). *Perspectives on socially shared cognition* (pp.331-348). Washington, DC : APA.
- Higelé, P. (1997). *Construire le raisonnement chez les enfants*. Paris : Retz.
- Perret-Clermont, A-N. & Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg : Delval.
- Perret-Clermont, A-N. et al. (1981,1996, édition augmentée). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang
- Perraudau, M. (1998). *Echanger pour apprendre*. L'entretien critique. Paris : Armand Colin.
- Van Nieuwenhoven, C. (1997). *Contribution à l'étude du comptage et de ses relations avec la cardinalité*. Dissertation doctorale non publiée, UCL, Louvain-la-Neuve.
- Wiegel, H.G. (1998). Kindergarten Students'Organization of Counting in Joint Counting Tasks and the Emergence of Cooperation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29 (2), 202-224.
- Yackel, E., Cobb, P., & Wood, T. (1991). Small-group interactions as a source of learning opportunities in second-grade mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 390-408.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**EVALUATION EXTERNE DES ACQUIS EN MATHEMATIQUES.
BILAN ET PERSPECTIVES**

Jacques GREGOIRE
Département des Sciences de l'Education - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Depuis 1994, des opérations d'évaluation externe inter-réseaux ont été régulièrement organisées dans l'enseignement primaire et secondaire à l'initiative du Ministère de la Communauté Française de Belgique. Contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, ces évaluations n'ont pas pour but de certifier l'acquisition de compétences à l'issue d'un cycle de formation (comme, par exemple, le baccalauréat français), ni de contrôler l'efficacité des établissements scolaires. Les données récoltées lors de ces évaluations sont toujours traitées de manière anonyme. Ni les élèves, ni les établissements ne peuvent être identifiés. Seuls les résultats moyens et leur dispersion sont objet d'intérêt car ces évaluations visent uniquement un objectif diagnostique et formatif. Elles ont pour seule fonction de réaliser le bilan d'un ensemble de compétences, d'identifier celles qui sont maîtrisées par un pourcentage satisfaisant d'élèves et celles pour lesquelles le taux d'échec est anormalement élevé. Ce bilan de compétences permet d'orienter les actions éducatives directement dans les classes (les enseignants reçoivent les résultats de chaque évaluation, accompagnés de pistes didactiques) et via les inspecteurs.

Les évaluations externes organisées par le Ministère de la Communauté Française sont toujours réalisées en début d'année scolaire, à des moments charnières de l'enseignement obligatoire: la 3^e primaire, la 5^e primaire, la 1^e secondaire et la 3^e secondaire. Sauf en 3^e année du secondaire où l'opération n'a concerné qu'une centaine de classes, chaque évaluation externe touche l'ensemble des classes d'une année déterminée, tous réseaux confondus. A chaque fois, seuls les résultats d'un échantillon représentatif des classes sont analysés. Cette manière de procéder permet une économie importante dans le traitement de données, tout en procurant une estimation très précise des résultats obtenus par l'ensemble des classes.

Jusqu'à présent, seuls les acquis en français et en mathématiques ont fait l'objet des évaluations externes organisées par le Ministère de la Communauté française. Le présent exposé propose un bilan des cinq évaluations réalisées en mathématiques, de l'année scolaire 94-95 à l'année scolaire 98-99. Ce bilan concerne tant les aspects méthodologiques de ces opérations d'évaluation externe que les données qui ont été recueillies et analysées.

Lors d'une évaluation externe, on ne récolte que ce que l'on a semé. La qualité des données recueillies dépend en effet de la qualité des questions posées aux élèves. Par conséquent, la mise au point des épreuves de mathématiques a toujours été un moment crucial lors des opérations d'évaluation externe. Toutes les compétences ne peuvent être évaluées. Certaines ne sont d'ailleurs pas évaluables au travers de tests collectifs standardisés. La première tâche des concepteurs a dès lors été de sélectionner les compétences qui devaient figurer dans le test. Ces compétences ont ensuite été traduites sous forme de questions. La validité de ces questions et leur degré de difficulté ont été soigneusement contrôlés par des experts et lors d'une passation expérimentale par un petit groupe d'élèves.

En mathématiques, les questions ont été conçues pour évaluer, d'une part, des capacités mathématiques ciblées (par exemple, prendre les mesures d'une figure ou calculer un pourcentage) et, d'autre part, la capacité d'intégrer ces différentes capacités de base pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne. Cette double perspective se justifie par le caractère diagnostique des évaluations externes. Les résultats ne doivent pas seulement permettre de déterminer si les élèves ont atteint les objectifs de fin de cycle. Si l'on souhaite intervenir efficacement sur le terrain, il est également nécessaire d'identifier les points faibles des élèves.

Pour cette raison, les questions doivent être suffisamment analytique pour permettre un repérage précis des lacunes qui devraient faire l'objet d'actions remédiatives.

Les résultats récoltés lors des différentes opérations sont en demi-teintes. Si l'on regarde en particulier les performances des élèves à l'issue de leur scolarité primaire (évaluation des acquis en mathématiques en début de 1^e secondaire réalisée en 96-97), on peut constater que les capacités relatives à la numération et aux opérations arithmétiques sont acquises par une large majorité d'élèves (autour de 80% de réussite à chaque question).

Par contre, des lacunes apparaissent dans d'autres domaines. Ainsi, les résultats chutent dramatiquement lorsque les élèves doivent calculer un pourcentage simple (calculer une taxe de 21% ou une réduction de 10%). Il en va de même pour le calcul d'une longueur à une échelle donnée. Dans ces deux situations, pourtant courantes dans la vie quotidienne, près de 50% des élèves donnent une réponse incorrecte. Les résultats sont du même niveau aux questions où il est simplement demandé de sélectionner des données quantitatives dans un tableau ou un graphique et de comparer certaines de ces données. Les questions de géométrie révèlent, elles aussi, certaines déficiences. Les capacités qui relèvent de ce domaine des mathématiques semblent faire l'objet de trop peu d'attention de la part des enseignants. Les élèves éprouvent de grandes difficultés à analyser des figures dès qu'elles leur sont peu familières. Et même lorsque les tâches sont en apparence triviales (par exemple, calculer l'aire d'un terrain de 30 mètres sur 50 mètres), plus d'un élève sur trois donne une réponse erronée.

Mais, la faiblesse la plus criante apparaît en résolution de problèmes. Lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes de la vie courante, qui demandent d'activer et de coordonner des capacités mathématiques élémentaires, les élèves se révèlent en majorité incompétents. Ils éprouvent des difficultés à identifier l'inconnue, à sélectionner les données nécessaires, à organiser la démarche de résolution, ... Dès qu'ils sortent de la routine, ils semblent dépassés par les événements.

Les résultats que nous venons de présenter brièvement témoignent de certaines lacunes dans les acquis mathématiques des élèves au sortir de l'école primaire. D'où proviennent ces faiblesses?

Sur base du profil des résultats, il semble que la pratique des procédures routinières prenne généralement le pas sur les démarches de recherche active. Les élèves ont dès lors tendance à devenir ce que Stella Baruk appelle des "automaths". Ils activent sans réfléchir un certain nombre de procédures en réponse à des questions stéréotypées. Mais ils éprouvent des difficultés à faire face à des problèmes moins familiers et à utiliser de manière réfléchie des capacités mathématiques élémentaires que, pourtant, ils maîtrisent. Ces difficultés révèlent un manque de sens des apprentissages mathématiques pour de nombreux élèves.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**APER-SECONDAIRE EN VUE DE L'AMELIORATION DES
PRATIQUES D'EVALUATION-BILAN EN MATHEMATIQUES AU
PREMIER DEGRE SECONDAIRE**

**CONSTRUIRE UN OUTIL D'AIDE A L'EVALUATION DE LA
GEOMETRIE AU PREMIER DEGRE DU SECONDAIRE**

Monique DETHEUX-JEHIN, Florent CHENU
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Outils l'enseignant pour une meilleure évaluation du raisonnement géométrique en élaborant un document d'exercices d'évaluation méritait que l'on réfléchisse à sa structuration et que l'on définisse les options de base qui guideraient le processus de construction.

1. Prendre en compte les directives du programme

Il va de soi que, en premier lieu, il fallait s'en tenir à l'évaluation des compétences attendues des élèves fin du premier degré telles que les définit le programme.

2. Tenir compte des pratiques d'évaluation des enseignants

Quelles sont les caractéristiques dominantes des bilans des enseignants, quels constats dégage-t-on de leurs analyses dont il fallait tenir compte ?

Le mot qui peut le mieux caractériser la conception des épreuves est variabilité. Les analyses montrent que les bilans diffèrent les uns des autres tant du point de vue contenus évalués que dans l'importance relative accordée aux différents points de matière. L'évaluation de l'élève se décide selon des critères différents d'une classe à l'autre. L'évaluation est plutôt de type normatif, c'est-à-dire qu'elle prend le niveau de la classe pour référence et ne se centre pas sur la mesure de la progression vers la maîtrise des objectifs de base.

La conception de l'apprentissage reflétée par l'évaluation apparaît de type plutôt empiriste et visant peu à la construction progressive de modes de raisonnement de plus en plus élaborés.

Nous avons donc veillé à écarter toute épreuve ne faisant pas partie du programme, à calibrer rigoureusement le niveau des exigences dans les exercices proposés, à combler les lacunes observées (par exemple, développer tout particulièrement les compétences liées aux premières étapes de l'apprentissage).

3. Tenir compte des caractéristiques du développement cognitif des élèves pour mieux cerner les objectifs opérationnels à poursuivre

Les données issues de la recherche (notamment la théorie génétique de INHELDER et PIAGET et celle du développement de la pensée géométrie de P. et D. VAN HIELE) fournissent des informations particulièrement riches sur les caractéristiques du développement cognitif des élèves et sur la compréhension et la construction progressive du savoir et des aptitudes des élèves. Elles montrent l'importance de tenir compte de la maturation du raisonnement des élèves.

En nous basant plus particulièrement sur les niveaux de développement de la pensée géométrique des VAN HIELE, nous avons tenté de dégager quelques caractéristiques des démarches de raisonnement chez les élèves du premier degré secondaire.

Quelques constats nous sont apparus comme particulièrement interpellants.

- **La difficulté pour les élèves de quitter une vision prototypique des figures et d'utiliser les propriétés pour définir, vérifier, démontrer.**

On constate que 10 % d'élèves de deuxième secondaire sont encore influencés par les images prototypes (30 % en sixième primaire et en première secondaire).

- **L'hétérogénéité des niveaux de raisonnement dans une même année scolaire.**

Le niveau de conceptualisation atteint par les élèves à un même niveau scolaire varie fortement. On constate une disparité importante entre les degrés d'acquisition des élèves.

Certains restent encore influencés à des degrés divers par les images prototypes alors que d'autres sont capables de faire référence aux propriétés des figures.

- Le niveau de l'abstraction et surtout de la déduction ne sont qu'en construction au premier degré secondaire.

Ces observations montrent à quel point la construction du raisonnement géométrique est lente, et qu'il est essentiel d'acquérir progressivement et solidement des compétences intermédiaires en proposant des activités d'apprentissage diversifiées, et non de plonger brusquement les élèves dans le monde du raisonnement déductif formel sans transition.

Aussi, au début du cycle, avons-nous privilégié l'évaluation des compétences relevant de l'analyse par l'intermédiaire notamment de la compréhension des concepts géométriques de base. Nous nous sommes donc limités à un niveau figuratif et descriptif. Ensuite, à travers la résolution de problèmes, nous nous sommes attachés à développer des exercices mesurant le degré d'abstraction des élèves. En effet, il nous a semblé que ce type de situations était particulièrement approprié, car il autorisait la manipulation et l'organisation des propositions géométriques. De plus, il permettait d'introduire les premières manifestations de vraies déductions. Enfin, nous avons délibérément limité l'évaluation des compétences relevant d'un raisonnement déductif élaboré dans la mesure où celles-ci sont encore, pour la majorité des élèves, à l'état embryonnaire.

4. Envisager toutes les facettes de la compétence complexe : élaborer une preuve

Elaborer un raisonnement déductif en vue de prouver une affirmation constitue pour l'élève du premier degré du secondaire une véritable résolution de problème, dans la mesure où il poursuit un but précis, où il doit élaborer une représentation du problème en fonction des données fournies dans l'énoncé, et où il est soumis à des contraintes qu'il doit surmonter. Il doit donc réaliser une recherche cognitive active pour élaborer la démarche de preuve.

Ainsi, selon GALBRAITH (1981), les compétences suivantes sont requises pour la compréhension et la construction de preuves :

- Etre capable d'établir une liste exhaustive de l'ensemble des possibilités requises pour vérifier une proposition.
- Détecter et utiliser des schémas pertinents ou des principes fondamentaux dans les données.
- Utiliser une chaîne d'inférences sans passer par des intermédiaires de référents concrets.
- Reconnaître le domaine de validité d'une généralisation.
- Interpréter correctement les propositions et les définitions.
- Comprendre la structure formelle d'une preuve.

L'élaboration de preuves est donc une compétence complexe dont la maîtrise exige de l'élève qu'il ait acquis d'autres compétences préalables qu'il nous a paru important de développer dans la brochure.

L'outil construit en tentant d'y intégrer ces différentes dimensions pourra, espérons-nous, aider l'enseignant à améliorer ses évaluations, à réintroduire, dans son enseignement, des aspects prioritaires habituellement négligés, à obtenir des informations plus diagnostiques sur le déroulement de l'apprentissage.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**UTILISER LES CONNAISSANCES ANTERIEURES DES ELEVES
POUR CONSTRUIRE LES MATHÉMATIQUES : QUELQUES
REFLEXIONS SUR LES CALCULS RELATIONNELS AU
PRIMAIRE ET SUR LES EQUATIONS AU SECONDAIRE**

Annick FAGNANT, Joëlle VLASSIS
(respectivement : Aspirant du F.N.R.S. et Chargée de recherches)
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

Cet article est basé sur deux recherches relatives à la résolution de problèmes au primaire et au secondaire. Il pose la question d'une liaison possible entre les types de calculs utilisés au primaire et les démarches de résolution d'équations au secondaire. Les deux premières parties de cet exposé présentent quelques réflexions suscitées par les deux recherches. La troisième partie soulève des interrogations quant à une continuité entre les apprentissages arithmétiques et algébriques.

I. Quelques réflexions sur les calculs relationnels au primaire

Le projet de recherche : “ Pour une amélioration des pratiques d'enseignement de la résolution de problèmes au deuxième degré de l'enseignement primaire. ”

Le projet poursuit comme objectif principal de construire et d'expérimenter des séquences d'enseignement de la résolution de problèmes développant une démarche experte et réflexive de résolution. A cette fin, l'équipe de recherche (I. Demonty, A. Fagnant et M. Lejong) a développé de nombreuses activités portant sur l'apprentissage de différentes compétences utiles à la résolution de problèmes et sur le “ désapprentissage ” de certaines stratégies ou croyances peu aptes à promouvoir une démarche réflexive de résolution. Lors de la présentation des activités, les chercheurs tentent de faire prendre conscience aux enseignants de l'importance de respecter les différentes démarches “ spontanées ” des élèves. Les enseignants semblent d'emblée convaincus de l'importance de cette approche. Toutefois, on ne rencontre pas de consensus lorsqu'on aborde la question relative aux types de calculs à utiliser en résolution de problèmes. C'est sur ce dernier point que nous allons centrer la présente communication...

Quels types de calculs faut-il utiliser en résolution de problèmes ?

Au niveau des recherches en résolution de problèmes¹ dans l'enseignement primaire, on reconnaît généralement que les algorithmes de calcul peuvent remplir deux fonctions (De Corte & Verschaffel, 1985²; voir aussi Vergnaud, 1982³): (1) ils peuvent être utilisés comme une représentation mathématique formelle de la relation sémantique entre les quantités connues et inconnues impliquées dans le problème (**calculs relationnels**); (2) ils peuvent être utilisés comme une expression mathématique formelle de l'opération qui doit être effectuée (ou qui a été effectuée) avec les deux nombres pour trouver la solution du problème (**calculs canoniques**, présentant la solution derrière le signe d'égalité). Parfois, les calculs peuvent remplir les deux fonctions (c'est le cas dans les problèmes où l'inconnue porte sur la recherche de l'état final : $a+b=?$ ou $a-b=?$); dans d'autres cas, les deux notations sont très différentes (par exemple, pour la recherche de l'état intermédiaire : $a+?=b$ pour le calcul relationnel et $b-a=?$ pour le calcul canonique).

L'idée que nous défendons est que les élèves peuvent utiliser l'un ou l'autre type de calcul en vue de lier la formalisation mathématique à leurs démarches “ spontanées ” et variées de résolution. Au contraire, de nombreux enseignants estiment que les élèves doivent produire *un calcul présentant la solution du problème derrière le signe d'égalité* (autrement dit, qu'ils doivent utiliser des calculs canoniques pour tous les problèmes).

¹ Les propos développés ici concernent les problèmes additifs et soustractifs à une opération.

² De Corte, E. & Verschaffel, L. (1985). Writing number sentences to represent addition and subtraction problems. In J.K. Damarin and M. Shelton (Eds), *Proceeding of the Seventh Annual Meeting of North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Columbus, OH: International Group for the Psychology of Mathematics Education, 50-56.

³ Vergnaud, G. (1982). A classification of cognitive tasks and operation of thought involved in addition and subtraction problems. In T.P. Carpenter, J.M. Moser and T.A. Romberg (Eds). *Addition and Subtraction. A cognitive perspective*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 39-59.

Imposer des calculs canoniques pour tous les problèmes, c'est ne pas respecter les stratégies spontanées des élèves

Dans une étude réalisée en première année primaire⁴, nous demandions aux élèves⁵ de résoudre différents types de problèmes qui leur étaient lus oralement. Pour ce faire, les élèves disposaient de matériel qu'ils pouvaient manipuler en vue de découvrir la solution par comptage. Après cette étape de résolution, on demandait aux élèves d'écrire un calcul qui correspondait à l'histoire et à ce qu'ils avaient compté avec les blocs ou un calcul qu'ils auraient pu faire pour trouver la solution. Les données issues de cette étude montrent clairement que les élèves utilisent presque exclusivement des calculs relationnels. Pratiquement aucun élève ne propose de calculs canoniques dans les problèmes portant sur la recherche de l'état initial ou intermédiaire (problèmes pour lesquels calculs relationnels et calculs canoniques sont très différents – ex. $5 + ? = 8$ ou $8 - 5 = ?$).

Nous avons eu l'occasion de faire d'autres observations qui renforcent notre conviction selon laquelle l'imposition des calculs canoniques entre en conflit avec les stratégies spontanées

des élèves. Par exemple, dans toutes les classes de 3^e et de 4^e années où nous avons eu l'occasion de faire passer des tests ou d'observer des activités, on a pu noter une proportion appréciable de calculs relationnels. Un autre exemple plus précis concerne une classe de 4^e année où l'enseignant défend explicitement l'idée selon laquelle les élèves doivent utiliser des calculs canoniques. Lors d'une activité observée dans cette classe, nous avons remarqué que plus de la moitié des élèves utilisaient des calculs relationnels alors que ceux-ci n'étaient nullement plébiscités par l'enseignant et qu'ils avaient déjà eu ce titulaire en 3^e année. De plus, même si les élèves résolvaient le problème correctement, l'enseignant ne leur accordait pas la totalité des points dans une évaluation puisqu'il considérait les calculs relationnels comme incorrects.

Imposer des calculs canoniques pour tous les problèmes, c'est aussi renforcer une conception erronée du signe d'égalité

Généralement, les enseignants justifient leur conviction selon laquelle la solution doit se situer derrière le signe par deux arguments : (a) c'est pour qu'on puisse bien identifier la réponse et (b) de toute façon, lorsque l'élève écrit une addition à trou, il fait une soustraction dans sa tête pour résoudre le problème.

Le deuxième argument ne résiste pas à une analyse empirique. En effet, nous avons interviewé une dizaine d'élèves d'une classe de 4^e année afin de comprendre leur démarche de résolution dans des calculs présentant des additions à trou ($a + ? = c$) et des soustractions directes ($a - b = ?$). Les résultats montrent non seulement que la plupart des élèves résolvent les additions à trou par surcomptage, mais également que certains d'entre eux résolvent les soustractions de cette manière...

Le premier argument est critiquable intrinsèquement : dire *que la réponse doit se situer derrière le signe d'égalité pour qu'on puisse l'identifier*, c'est **renforcer** une conception erronée de ce signe d'égalité. En effet, on lui donne **explicitement** le statut incorrect d'indicateur de l'amorce d'un résultat.

⁴ Fagnant, A. (en préparation). Vers une compréhension des opérations additives et soustractives au travers de la résolution de problèmes arithmétique. Thèse de doctorat en préparation.

⁵ 25 élèves (choisis au hasard dans 6 classes de 1^{re} année) ont été interrogés individuellement lors d'interviews qui se sont déroulées au mois de janvier et en fin d'année.

II. Vers la mise en équation au secondaire

Le projet de recherche : “ Stratégies d’enseignement de l’algèbre ”

Dans le cadre de la recherche “ Stratégies d’enseignement de l’algèbre ” (J. Vlassis et I. Demonty), une séquence d’activités sur les équations a été construite et expérimentée dans quelques classes de 2^e année du secondaire. Son objectif consistait essentiellement dans l’apprentissage des méthodes de résolution des équations du premier degré à une inconnue. La mise en équation proprement dite n’a donc pas été abordée même si une certaine modélisation devait intervenir pour résoudre les situations.

Cette séquence était composée de deux parties. La première se centrait sur les équations avec l’inconnue dans un seul membre, la seconde sur celles avec l’inconnue dans les deux membres.

Les activités de la première phase consistaient à soumettre aux élèves plusieurs petits problèmes de structure $ax=c$, $a+x=b$, $ax\pm b=c$ (par exemple, retrouver les touches effacées dans une suite d’opérations à la calculatrice connaissant le résultat obtenu, chercher une dimension

inconnue connaissant l’aire et les autres dimensions d’une figure, etc.). Les élèves pouvaient résoudre ces problèmes avec leurs connaissances arithmétiques acquises à l’école primaire.

La deuxième partie des activités confrontait les élèves avec des problèmes conduisant à des équations où l’inconnue figurait dans les deux membres. A ce niveau, les démarches arithmétiques rendaient la recherche de la solution très fastidieuse; il était donc nécessaire d’envisager une autre méthode de résolution. C’était à ce moment qu’intervenait l’apprentissage de la méthode formelle basée sur le principe des propriétés de l’égalité (les balances). Cette manière d’envisager l’enseignement de la résolution des équations basée sur les connaissances arithmétiques des élèves, se distingue assez nettement des pratiques habituelles. Celles-ci consistent le plus souvent à présenter rapidement aux élèves la méthode formelle de transposition avec les fameuses règles “ tout terme qui change de membre change de signe ” et “ tout facteur qui change de membre est remplacé par son inverse ” et à la faire appliquer à tous les types d’équations.

Notre communication se propose de développer quelques résultats issus principalement des activités sur les équations avec l’inconnue dans un seul membre. Les démarches observées chez les élèves aux cours de ces situations ont en effet suscité plusieurs réflexions à propos d’une meilleure harmonisation arithmétique-algèbre.

Quelles démarches arithmétiques pour résoudre des problèmes modélisés par une équation avec l’inconnue dans un seul membre?

Dans le cadre de cet article, nous distinguerons deux démarches arithmétiques de résolution que nous préciserons à travers l’exemple suivant : “ Rechercher la largeur d’un rectangle dont l’aire vaut 24 et la longueur 6 ”. Pour trouver la solution, il est possible :

1. D’appliquer les **opérations inverses** et effectuer $24 : 6 = 4$.

Cette démarche consiste à dégager l’enchaînement des opérations réalisées à partir de l’inconnue pour obtenir l’équation donnée et ensuite à reproduire cet enchaînement en sens inverse afin de trouver la valeur de l’inconnue. La solution du problème se trouve donc derrière le signe d’égalité. Nous rapprochons les opérations inverses des calculs canoniques présentés précédemment.

2. De modéliser l’énoncé par $6 \times ? = 24$ et trouver la solution par **substitution**.

Cette méthode représentant les relations entre données et inconnues correspond aux calculs relationnels identifiés dans la première partie. La substitution peut être réalisée de deux manières, soit par essais-erreurs (différentes valeurs sont alors substituées à l’inconnue jusqu’à trouver celle qui vérifiera l’égalité), soit par reconnaissance numérique directe, comme dans le cas de cet exemple, où la réponse 4 apparaît de manière assez évidente.

Comment les élèves résolvent-ils spontanément les équations?

Quel que soit le type d'équation envisagé, nos constats d'observations montrent que la plupart des élèves utilise ou tente d'utiliser les opérations inverses.

Celles-ci sont appliquées avec succès pour la résolution de problème de structure $ax=b$ ou $a\pm x=b$. Dans ces situations, le recours à cette démarche se conçoit aisément lorsque les nombres présentent une certaine complexité (dans le cas d'un problème comme $12x?=252$ par exemple) alors que dans des cas très simples (comme dans l'exemple, $6x?=24$, cité précédemment), une reconnaissance numérique peut sembler plus efficace. On observe cependant que, même dans ce dernier type de situations, une majorité d'élèves rédige sa solution en utilisant les opérations inverses. Ces constats peuvent surprendre puisque la recherche présentée plus haut laissait entendre que jusqu'en 4e année de l'enseignement primaire, les élèves utilisaient spontanément la substitution (les calculs relationnels) dans la résolution de problèmes. Il semble donc qu'en 5e et 6e années du primaire, la démarche par opérations inverses se soit systématisée, à la fois à cause des nombres plus complexes présents dans les énoncés, mais également sous la pression des enseignants qui les imposent quelle que soit la situation.

Cette tendance à privilégier les opérations inverses chez les élèves de 2e année du secondaire se manifeste également, de manière cependant moins marquée, dans la résolution de problèmes de structure plus complexe (de type $ax\pm b=c$) impliquant un enchaînement de plusieurs opérations. Nous avons observé que le recours aux opérations inverses entraînait dans ce contexte, un certain nombre d'erreurs. La plupart du temps, les élèves se trompaient en effectuant les opérations dans le désordre.

Confronté à un problème impliquant une équation avec l'inconnue dans les deux membres, beaucoup d'élèves, armés de leurs seules connaissances arithmétiques, n'ont pu entamer de démarches de résolution. En effet, leur tentative d'appliquer les opérations inverses aboutissait à une impasse puisque la réponse finale n'était pas donnée. Cependant, nous avons pu constater que ceux qui travaillaient par substitution avaient rapidement construit une ébauche d'équation en deux étapes comme $ax\pm b=y$ suivi de $cx\pm d=y$ et amorcé une procédure par essais-erreurs pour trouver la solution.

III. Calculs relationnels et mise en équation : une continuité possible ?

Ces observations sur l'importance de l'utilisation des opérations inverses (calculs canoniques) soulèvent plusieurs questions. Les travaux présentés en première partie de cet article montrent que les élèves de l'école primaire choisissent spontanément la méthode par substitution (les calculs relationnels) pour résoudre des problèmes conduisant à des équations de type $a + x = b$. Or, les enseignants invitent très tôt, et non sans difficulté, leurs élèves à n'utiliser exclusivement que les calculs canoniques. Ce principe amène chez les élèves certaines représentations fausses comme l'idée que pour résoudre un problème, il faut effectuer une opération dont le résultat (derrière le signe d'égalité) correspond également à la solution du problème. En outre, cette démarche entraîne un certain nombre d'erreurs lorsque les élèves se trouvent en présence d'un enchaînement de plusieurs opérations.

Cette contrainte posée d'emblée est non seulement contre-intuitive mais évacue complètement de la panoplie des méthodes de résolution la démarche par substitution (calculs relationnels) dont le raisonnement est plus proche des apprentissages liés à la mise en équation au secondaire. En effet, selon Kieran (1990)⁶, pour réaliser une mise en équation, les élèves doivent produire un raisonnement opposé à celui qu'ils utilisent pour élaborer les opérations inverses. Par exemple, un problème comme "A un nombre on ajoute 4, on multiplie le résultat obtenu par 3, on obtient 31. Quel est ce nombre?" sera modélisé par l'équation " $(x+4).3=30$ ". La résolution par opérations inverses amènerait l'expression " $30:3-4=x$ ".

⁶ Kieran, C. (1990). Cognitive processes involved in learning school algebra. In Nescher et Kilpatrick (Eds). *Mathematics and Cognition*. Cambridge University Press, 96-102.

Nous pensons donc que la démarche par substitution peut aider les élèves à mieux conceptualiser les notions impliquées dans les processus de mise en équation et de résolution. De plus, Kieran (1988)⁷ montre que ceux qui fonctionnent de cette manière envisagent plus volontiers la lettre comme un nombre inconnu, faisant partie d'une relation numérique de l'équation, tandis que les autres l'envisagent comme le nombre, résultat de l'opération inverse. Cette idée peut les conduire à envisager la lettre de l'équation comme le résultat d'un ensemble d'opérations inverses et n'ayant pas d'existence propre dans l'équation donnée.

En conclusion, il semblerait donc que les calculs relationnels aient leur place parmi les méthodes de résolution de problèmes au primaire, non seulement parce qu'ils font partie des savoirs spontanés des élèves, mais aussi parce qu'ils impliquent des structures de pensée qui pourraient favoriser certains apprentissages algébriques du secondaire. En effet, avec les calculs relationnels, on éviterait de se trouver dans une situation où la démarche arithmétique (liée généralement aux calculs canoniques) entre en opposition avec la mise en équation.

⁷ Kieran, C. (1988). Two different approaches among algebra learner. In A.F. Coxford (Ed). *The Ideas of algebra K-12*. Reston, VA: National Council of teachers of Mathematics, 91-96

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ECRITE AU
SECONDAIRE : UN PROFIL BELGE ?**

Georges LEGROS
CEDOCEF
(Centre de documentation pour les enseignants du français)
FUNDP

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

En 1995, le groupe DIEPE a publié les résultats d'une grande enquête internationale sur l'enseignement de l'expression écrite qui avait mobilisé plus de 1 600 élèves "à l'heure" de 3^e secondaire en Communauté française de Belgique, et un peu davantage en France, au Québec et au Nouveau-Brunswick¹. Exclusivement comparative, l'étude ne prétendait pas donner un portrait détaillé de chacun des systèmes éducatifs en cause (encore moins en évaluer l'efficacité). En recoupant autrement certaines des informations recueillies, on peut cependant faire apparaître des particularités nationales convergentes, qui donnent à réfléchir et pourraient faire souhaiter un infléchissement des pratiques pour améliorer les compétences de nos élèves².

Dans une rédaction de 50 lignes, les jeunes Belges se montrent les meilleurs de tous pour la maîtrise de la norme linguistique (orthographe, vocabulaire, syntaxe et ponctuation), mais ils réussissent moins bien que leurs homologues québécois la dimension proprement textuelle (introduction et conclusion, structuration sémantique, cohérence des enchaînements). Le constat semble trouver une certaine confirmation dans un jeu d'épreuves formelles (QCM), puisque nos élèves y font mieux que les québécois à tous les tests de lexique, de syntaxe, de grammaire et d'orthographe³, mais à aucun de ceux qui portent sur l'organisation d'un texte en paragraphes ou sur l'ordre et la cohérence des idées dans un paragraphe. Y aurait-il là, outre celle des conditions sociolinguistiques générales, une influence du type d'enseignement reçu ?

Relevons d'abord que, selon leurs propres dires, les professeurs belges sont les moins nombreux à consacrer spécifiquement au savoir-écrire la moitié au moins de leur cours de français de 3^e. De leur côté, leurs élèves ont moins que tous le sentiment d'avoir été souvent invités à rédiger en français cette année-là⁴, mais aussi celui d'avoir, durant les deux dernières années, reçu des leçons sur la façon de faire une rédaction ou un compte rendu, et encore celui d'avoir, durant les trois dernières années, passé une part très importante de leur temps à des activités d'écriture. Certes, les impressions des élèves sont subjectives et fort approximatives. Il faut toutefois noter qu'une question strictement parallèle sur le temps consacré à des activités de grammaire pendant les trois dernières années ne fait apparaître aucune différence entre les quatre populations. Bien mieux : les élèves belges sont ainsi les seuls à ne pas marquer d'écart significatif entre leurs deux réponses alors que, partout ailleurs, celle qui porte sur le temps passé à écrire est la plus fréquente. Est-ce pour cela qu'ils sont aussi moins nombreux que leurs camarades français et néo-brunswickois à juger avoir beaucoup appris en matière d'écriture au terme de ces trois années de secondaire ?

S'ils sacrifient moins que tous à un apprentissage spécifique du savoir-écrire, s'ils font moins que d'autres exercer ce dernier par leurs élèves, les professeurs belges pourraient bien aussi en proposer un enseignement plus atomiste, voire normatif, qu'ils ne veulent bien le déclarer en principe. C'est du moins ce que suggère une analyse attentive des réponses à quelques questions complexes de l'enquête.

¹ Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, De Boeck, 1995.

² On trouvera une analyse plus fournie de l'ensemble des résultats belges dans G. Legros, "Horum scriptorum fortissimi sunt Belgae. – At in quo et propter quod ? ", dans *Enjeux*, n° 41/42, 1997, p. 5-28.

³ Ils surpassent même tous les autres dans deux épreuves d'identification de catégories grammaticales et de résolution de problèmes d'accord nominal dans des phrases données.

⁴ Appelé par une tout autre question, le témoignage des élèves dépasse ici celui des professeurs, selon lequel seule la France, en 3^e, fait écrire davantage que la Belgique (mais nettement !).

Ainsi, interrogés sur dix contenus généraux, nos enseignants sont moins nombreux que les français et les néo-brunswickois à répondre qu'ils ont enseigné d'une façon approfondie comment trouver et choisir les idées nécessaires ou comment structurer un texte, mais ils ne le cèdent à personne pour les points de syntaxe du français écrit ou de grammaire et d'orthographe. Si, comparant les dix réponses, on hiérarchise les priorités dans chacune des communautés, on constate qu'en Belgique, les premières sont, sans écart significatif, la grammaire et l'orthographe, la syntaxe, la structuration du texte et le vocabulaire ; en France, la structuration du texte, celle du paragraphe et la sélection des idées. En élargissant la confrontation, il apparaît que la Belgique est la seule avec le Québec à classer significativement devant l'enseignement de la recherche des idées celui de points de grammaire et d'orthographe ; et la seule à faire de même pour celui de points de syntaxe.

Dans le domaine plus proprement textuel, alors que les professeurs québécois sont les plus nombreux à présenter aux élèves un plan type du texte à rédiger, voire à leur demander de remettre un plan avant de commencer à écrire, et qu'ils pratiquent plus qu'en Europe l'aide individuelle à ce stade du processus⁵, les belges sont les derniers à demander de faire un plan du texte à rédiger et ils montrent moins que tous comment adapter son écriture au type de texte demandé ; par contre, ils sont les seuls à enseigner plus intensivement les aspects et les temps verbaux que les structures de texte et la progression thématique.

Quant au sentiment qu'ont les témoins d'avoir, en formation initiale ou continue, appris spécifiquement à enseigner la compétence à écrire et ses principales composantes, la réponse cumulée "De manière intensive + Souvent" est moins fréquente en Belgique qu'au Canada pour l'écriture prise globalement, mais plus qu'en France et au Nouveau-Brunswick pour l'orthographe et la conjugaison, et nettement plus que partout pour la syntaxe. À quoi s'ajoute que la Belgique est la seule, d'après ces images, certes à nouveau subjectives, à préparer ainsi ses maîtres davantage à l'enseignement de la syntaxe – et, dans une mesure légèrement moindre, à celui de l'orthographe et de la conjugaison – qu'à celui du savoir-écrire comme tel ou du vocabulaire, mais aussi qu'à l'évaluation des productions écrites.

On voit qu'ainsi lus, les résultats de la recherche DIEPE font deviner, en Communauté française de Belgique, une cohérence assez profonde entre formation des maîtres, enseignement dispensé et performances des élèves, où la tradition apparaît moins bousculée que ne le laisseraient croire certains discours d'opinion. Si une telle esquisse demande évidemment à être vérifiée de plus près, que, sur plus d'un point (notamment sur la part réduite du cours de français consacrée à l'enseignement de la compétence visée, sur l'orientation de cet enseignement vers certains aspects du produit plus que vers le processus global, ainsi que sur la rareté relative des exercices et des devoirs en la matière⁶), le profil dégagé rejoint des analyses plus avancées sur la lecture⁷ devrait cependant suffire à maintenir vigilants les divers responsables et acteurs de l'enseignement secondaire.

⁵ Ce n'est donc sans doute pas par hasard si les jeunes Québécois se sont distingués à la rubrique "texte" de l'évaluation de la rédaction.

⁶ Voir sur la fréquentation des bibliothèques scolaires, qui n'entrait pas dans ce cadre-ci.

⁷ D. Lafontaine, *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et de 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES ACQUIS EN LECTURE :
QUE DISENT LES EVALUATIONS EXTERNES ?**

D. LAFONTAINE
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Depuis 1994, la Communauté française s'est dotée d'un système d'évaluation externe qui prévoit la passation d'une épreuve par an et par rotation au début de certaines années scolaires (3^e et 5^e primaires, 1^{re}, 3^e et 5^e secondaire)¹. Entre 1994 et 2000, tous les élèves, de la 3^e année primaire à la 5^e année secondaire, auront ainsi été suivis, de deux en deux ans.

Ces évaluations visent notamment à **dresser un bilan diagnostique des compétences acquises par les élèves en langue maternelle et en mathématiques**. Les élèves - tous les élèves - maîtrisent-ils au degré souhaité les compétences socles attendues à tel palier de la scolarité ? Observe-t-on une progression régulière des élèves ? Des disparités sont-elles observables et si oui, en fonction de quelles caractéristiques des écoles, du parcours scolaire et/ou des élèves ? Le recul que fournissent cinq années d'évaluations externes permet de dresser un premier bilan dans le domaine de la lecture² en termes d'efficacité et d'équité.

Voici les grandes tendances qui se dégagent de ces évaluations :

En termes d'efficacité

Lors de l'élaboration de chacune de ces épreuves d'évaluation externe, un groupe de travail composé de membres de l'administration, de l'inspection, de représentants des réseaux et de la chercheuse universitaire s'attache à choisir du matériel écrit et des tâches de lecture qui permettent d'évaluer un éventail varié de compétences jugées essentielles en regard des socles et dont le groupe estime qu'une majorité d'élèves (soit environ 80 %) devraient les maîtriser. Examiner si les élèves maîtrisent effectivement les compétences attendues revient à porter une forme de jugement sur l'efficacité du système éducatif. Qu'en est-il ?

Si l'on s'exprime en termes très généraux, on peut dire que **les élèves maîtrisent en général assez bien** (la moyenne oscille autour de 70-75 %, avec des nuances selon les épreuves) **les compétences socles reprises dans les épreuves**. On note une **progression régulière en termes d'acquis** au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. Il existe cependant un **décalage temporel entre les « attentes » et leur réalisation** : les compétences attendues auraient tendance à être maîtrisées par une majorité des élèves un à deux ans plus tard qu'escompté.

Si l'on s'exprime en termes plus spécifiques, en examinant de plus près la nature des compétences évaluées, on relève un **déficit d'ordre qualitatif, qui prend naissance au 2^e cycle de l'enseignement primaire et perdure jusqu'au milieu du secondaire** (aucune évaluation n'a encore porté au-delà de la 3^e secondaire jusqu'à présent). Quelle est la nature du problème ?

En **fin de 2^e année**, on s'attend à ce que les enfants soient capables de restituer de l'information littérale explicitement présentée dans des textes ou documents d'une longueur et d'un niveau de difficulté adaptées. Une majorité d'élèves se montrent capables de telles performances; 20 % environ d'élèves seraient toutefois en difficulté (10 % éprouveraient des difficultés à lire des mots isolés). Ce tableau semble relativement satisfaisant et donne à penser qu'il n'existe pas de problèmes majeurs dans la manière dont est organisé l'apprentissage initial de la lecture en Communauté française de Belgique.

En fin de **4^e année primaire** et plus encore en fin de **6^e année primaire**, le niveau d'exigences tel que défini dans les socles (et consécutivement dans les épreuves d'évaluation externe) s'est

¹ Les modalités et finalités des évaluations externes en Communauté française de Belgique sont décrites dans Lafontaine (à paraître en 2000).

² L'auteur de cette communication est l'une des membres de l'équipe interuniversitaire à laquelle est confiée la responsabilité scientifique des évaluations externes. Traditionnellement, le partenaire Université de Liège a assumé le volet « langue maternelle », tandis que le partenaire Université catholique de Louvain a assumé le volet « mathématiques ».

considérablement accru. Les compétences attendues de l'élève apprenti lecteur ne se limitent pas à dégager le sens explicite, mais s'étendent à la construction de certains liens implicites nécessaires pour l'élaboration du sens et de la cohérence entre phrases et groupes de phrases. On constate alors que **les capacités des élèves à dépasser ce qui est explicitement dit dans le texte pour inférer, interpréter, mettre en relation des éléments pour construire le sens et la cohérence du texte, sont régulièrement en-deçà de ce que fixent les socles.**

Pour autant que les textes qui leur sont soumis soient d'un niveau de difficulté adapté, les élèves, même les plus jeunes, excellent à restituer une information explicitement présente dans le texte. Cette compétence repose sur des processus relativement peu complexes, et correspond à la représentation que se font habituellement les enfants de ce qu'est la compréhension en lecture, que l'on peut résumer comme suit : « *si on me pose une question sur un texte, la réponse se trouve dans le texte et à un endroit du texte* ». La stratégie consiste donc à parcourir le texte à la recherche de l'information qui collera le mieux au(x) mot(s) de la question. Les élèves sont tout à fait familiers de ce genre de questions, qui constituent la majorité des questions de « lecture silencieuse ». Des travaux ont montré que les enseignants du primaire « posent cinq fois plus de questions littérales que de questions inférentielles » (Giasson, 1992, p. 65).

A l'opposé, au sortir du primaire, beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés importantes face à des questions inférentielles, plus complexes, et auxquelles ils sont moins familiarisés. Pour que l'élève apprenne à inférer, il ne suffit cependant pas de leur soumettre davantage de questions inférentielles. Encore faut-il le guider, de manière explicite, dans son apprentissage, en lui apprenant à découvrir, de façon imagée, qu'il existe différents types de sens et la manière de les construire. Or tout indique que de telles pratiques d'apprentissage explicite de stratégies de lecture efficace (Giasson, 1992; Boyer, 1993; Terwagne, Widart et Lafontaine, 1996)³ restent à ce jour confidentielles dans les classes de la Communauté française de Belgique.

En termes d'équité

Les écarts de performances entre les élèves sont considérables, surtout dès que l'on aborde le secondaire et que les parcours se différencient (1re A/1re B; 3e générale et technique, 3^e professionnelle). **Le niveau en lecture des 1res B, par exemple, est très inférieur à celui des 5e primaires** (Lafontaine, 1997); **celui des 3e professionnelles est nettement en-deçà de celui des 1res A** (Lafontaine, à paraître en 2000).

L'hétérogénéité des compétences entre « filières » est certes la plus spectaculaire, mais les disparités à l'intérieur d'une même filière (1re A par exemple) sont loin d'être négligeables. Ainsi en 1re A, près d'un tiers des élèves ont un score supérieur à 80 % à l'épreuve (et maîtrisent donc très bien les compétences attendues), tandis qu'un quart des élèves ont un pourcentage de réussite inférieur à 60 % (ce qui équivaut à un degré de maîtrise très incertain des mêmes compétences). On trouve aussi d'importantes différences de réussite entre établissements et entre classes, liées notamment à l'origine sociale des élèves et à leur parcours scolaire. Les classes où se concentrent les élèves issus de milieux peu privilégiés sur le plan social et/ou les élèves en retard scolaire obtiennent - cela ne surprendra pas - des résultats significativement moins bons aux épreuves externes.

³ On trouvera dans les différents documents de *Pistes didactiques* qui font suite aux évaluations externes des explications et des illustrations de ce type d'enseignement explicite.

Conclusion

La bonne santé d'un système éducatif se jauge non seulement à ses performances moyennes, mais aussi à la dispersion des résultats⁴. Les évaluations externes soulignent à cet égard à quel point les compétences des élèves sont hétérogènes, l'hétérogénéité grandissant au fur et à mesure que les parcours des élèves se différencient. L'une des tâches principales auxquelles est quotidiennement confronté l'enseignant dans sa classe est de gérer cette diversité de compétences. Les disparités de réussite, déjà mises en évidence par le Rapport sur l'état du système éducatif des experts de l'Ocdé (1991) restent clairement l'un des traits dominants et préoccupants de notre système éducatif.

Réduire ces inéquités constitue assurément un défi majeur pour la décennie qui s'ouvre. Les initiatives prises ces dernières années indiquent une volonté politique d'aller dans ce sens (définition de socles de compétences, Décret sur l'école de la réussite, discriminations positives...). Au-delà de leur mission formative auprès des enseignants, les évaluations externes peuvent aussi être un instrument au service de cette politique; elles permettent en effet d'évaluer d'une façon certes imparfaite, mais à tout le moins indicative, si les mesures prises produisent les effets escomptés. Depuis 1994, des informations précieuses sur l'état du système avant les récentes réformes ont été progressivement engrangées; il est possible, au départ de cette base de données, de suivre les évolutions qui se dessinent et d'évaluer, au moins partiellement, l'efficacité des mesures prises⁵.

Bibliographie

- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Graficor.
- Giasson, J. (1992). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D. (1997). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses. *Pilotinfo*, 19, mai; *Enjeux*, 41/42, 129-160 juin/décembre.
- Lafontaine, D. (à paraître en 2000). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Le point sur la recherche en éducation*.
- OCDÉ (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Terwagne, S., Widart, N. et Lafontaine, D. (1996). *Les chemins de la compréhension*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.

⁴ « Les indices de moyenne restent majeurs, mais ils ne suffisent sans doute pas, surtout dans un pays qui fait de l'équité une exigence marquée. Mettre en lumière la diversité interne du système, ou, si l'on préfère, ses disparités ou encore inégalités, s'impose chaque fois que cela est possible » (Thélot, 1993, p. 27).

⁵ Les évaluations externes ne sont pas actuellement investies d'une telle mission. Aller dans ce sens supposerait ou un remodelage des objectifs des évaluations externes, couplé à l'affectation de moyens de recherche supplémentaires, ou l'affectation de budgets de recherche à une exploitation secondaire de la base de données.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**L'ACQUISITION DE LA LECTURE AU PREMIER CYCLE DE
L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL : UNE QUESTION DE
METHODES ?**

Jean-Marc BRAIBANT
IPM

(Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

Assurer pour chaque enfant qui lui confié la maîtrise des compétences en lecture constitue un des défis majeurs de notre enseignement. Malgré de nombreuses années de scolarisation, une proportion non négligeable (12 à 15 %) d'enfants en âge de scolarité rencontrent cependant sur le chemin qui conduit au savoir-lire des difficultés telles qu'ils ne les surmonteront jamais tout à fait. Les élèves ne sont donc pas égaux face à l'apprentissage de la lecture. Même si ce constat n'est pas neuf, il n'en est pas moins alarmant dans la cadre d'un système d'enseignement qui a inscrit la démocratisation et l'égalisation des chances de réussite au rang de ses objectifs prioritaires.

L'échec scolaire en général - et l'échec en lecture- en particulier ne peut plus être considéré comme un phénomène exceptionnel dont les explications devraient être recherchées uniquement au niveau individuel, sauf si on admet que plus de 10 % des enfants sont des "cas pathologiques" ce qui n'est acceptable ni statistiquement, ni moralement. Il faut aussi interroger l'école elle-même, son fonctionnement institutionnel et ses pratiques pédagogiques. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude.

Brève présentation de la recherche

Les données ont été recueillies dans le cadre de la validation d'une batterie d'évaluation externe de la lecture. L'administration des épreuves a permis de rassembler un certain nombre d'éléments qui interpellent et qui sont susceptibles d'éclairer l'absence d'informations récentes, en Belgique, sur l'influence que peuvent avoir l'école ou l'enseignant à travers ses méthodes et ses pratiques d'enseignement de la lecture.

L'échantillon comportait 450 enfants appartenant à 25 classes de 2^e année primaire issues de 12 écoles différentes de l'agglomération bruxelloise. Le but recherché était de constituer un échantillon aussi représentatif que possible de la diversité des conditions d'enseignement que l'on rencontre dans une zone géographique limitée (rayon de 10 km) tant au point de vue de l'origine sociale des élèves qu'à celui des méthodes d'enseignement de la lecture.

Deux tests ont été administrés en présence de l'enseignant dans le contexte de la classe : une épreuve de décodage (identifier si un mot écrit correspond ou non à l'image qui lui est associée) et une épreuve de compréhension de phrases écrites (choisir parmi 4 images celle qui correspond à un énoncé écrit). Les enfants ont été testés à deux reprises, en décembre et en juin.

Les résultats obtenus ont été mis en relation avec différentes variables socio-démographiques potentiellement importantes telles que le niveau socio-économique des parents, l'âge de l'enfant, la nationalité, la langue parlée à la maison, etc. Les pratiques pédagogiques d'enseignement de la lecture ont également été prises en considération sur base des réponses à questionnaire adressé aux enseignants et aux directeurs d'écoles.

Principaux résultats

Les recherches menées dans l'enseignement fondamental en Belgique francophone montrent que les acquisitions scolaires des élèves varient fortement d'une école ou d'une classe à l'autre.

L'analyse des résultats confirme, en première analyse, l'ampleur de ce phénomène. L'examen des facteurs susceptibles d'expliquer la variabilité des résultats montre, en deuxième analyse, l'impact considérable des variables pédagogiques caractérisant la méthodologie et les pratiques d'enseignement. Sans nier l'importance des autres facteurs, il apparaît clairement que le niveau d'acquisition en lecture est déterminé en grande partie par la méthode utilisée pour apprendre à lire aux enfants.

Un constat s'impose au terme de notre travail : une méthodologie d'enseignement qui fait une place importante au décodage (enseignement explicite des correspondances graphophonologiques) produit de bien meilleurs résultats qu'une approche idéovisuelle qui privilégie les activités de recherche de sens et d'anticipation dans des situations fonctionnelles de lecture (cf. approches de Charmeux, Foucambert). Les différences se manifestent clairement dans les deux épreuves (compréhension et décodage), tant au niveau des scores moyens (différences significatives au seuil de ,0001) qu'en termes du nombre d'enfants présentant un retard important en lecture. De manière alarmante, on constate ainsi que près d'un élève sur deux ayant appris à lire à partir d'une approche idéovisuelle obtient un score inférieur au percentile 25 dans le test de compréhension. Dans ce même groupe, près d'un élève sur quatre atteint un score inférieur ou égal au percentile 10 ! Par comparaison, un seul enfant sur 148 ayant appris à lire à partir d'une approche phonique obtient un score inférieur au percentile 10.

D'autres analyses montrent que l'approche idéovisuelle est particulièrement problématique pour les enfants issus de milieux socio-culturellement défavorisés. Des classes accueillant un public socialement très peu favorisé obtiennent en revanche d'excellents résultats qui peuvent être mis en relation avec le fait que les enseignants y privilégient les activités de décodage.

Signalons pour terminer que l'approche idéovisuelle est généralement associée à une grande dispersion des résultats entre les élèves. Tout se passe en réalité comme si cette approche contribuait à augmenter les différences inter-individuelles entre les élèves d'une même classe.

Une pédagogie de la lecture privilégiant les activités de décodage semble plus "égalitaire" dans la mesure où elle assure aux élèves les plus faibles un niveau de compétences en lecture relativement proche de celui de leurs condisciples.

Conclusion

Des écoles géographiquement très proches l'une de l'autre enregistrent des rendements très différents en lecture. Contrairement à une opinion fort répandue, cette forte disparité n'est pas liée principalement à des différences de recrutement des élèves mais bien à l'inégale qualité de l'enseignement de la lecture dispensé. L'approche idéovisuelle s'avère, à cet égard, nettement moins efficace qu'une approche réservant une place importante à l'étude des correspondances graphophonologiques. C'est bien le niveau général d'efficacité qui est en cause : le faible rendement ne s'explique pas uniquement par les performances exceptionnellement basses d'un nombre réduit d'élèves. La prudence est évidemment de mise : après tout, les résultats à deux tests de lecture en 2e primaire ne préjugent pas nécessairement des compétences en lecture en fin de scolarité primaire et encore moins à l'âge adulte. Les nombreux travaux de recherche sur la lecture et son apprentissage qui ont été menés ces vingt dernières années confirment toutefois l'ensemble de nos données. Dans l'état actuel des connaissances, rien ne justifie l'engouement observé dans certains milieux pour l'approche idéovisuelle.

Note : Les principaux résultats de cette recherche ont été publiés par J.M. Braibant et F.M. Gérard (1996), dans le Bulletin de Psychologie scolaire et d'Orientation, n°1, pp.7-45.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

LES CERCLES DE LECTURE CHEZ LES 8-12 ANS

Annette LAFONTAINE, Serge TERWAGNE, Sabine VANHULLE
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

La lecture, en tant qu'acte de langage, remplit toujours une fonction dans une situation discursive particulière : on lit pour éprouver les émotions d'une fiction, pour rechercher des informations, pour se faire une opinion, etc. Apprendre à lire, c'est donc, nécessairement, apprendre à affronter la diversité des situations de lecture, c'est apprendre à adapter ses stratégies, son itinéraire mental en fonction du projet qu'on poursuit.

Il serait cependant téméraire de croire qu'il suffit de lancer les élèves dans de tels projets pour qu'ils parviennent d'eux-mêmes à découvrir les chemins qui les conduiront à destination. Livrés à eux-mêmes, beaucoup se retrouvent rapidement dans toute une série d'impasses qui risquent d'avoir rapidement raison de leurs motivations de départ. Il s'avère que pour permettre aux élèves de lire avec intérêt des livres de littérature, fussent-ils de jeunesse, de lire des textes documentaires ou d'opinion, fussent-ils d'un niveau adapté, il faut leur **enseigner** des stratégies de compréhension, d'interprétation, tant il est vrai que tout texte contient sa part plus ou moins voulue d'implicite et nécessite d'être abordé de manière critique.

Mais comment lancer les élèves dans la complexité de projets de lecture et assurer tout à la fois un enseignement de stratégies de compréhension et d'interprétation ? Cela n'est guère possible que si cet enseignement prend la forme d'un **enseignement par étayage** (Bruner, 1983). Le concept d'étayage est, on le sait, largement inspiré de la pensée de Vygotski (1985), pour qui tout apprentissage d'une compétence intellectuelle est sociale, se déroule sur le plan interpsychique avant de devenir intrapsychique. Le grand principe vygotkien est le suivant : " Ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire de façon autonome demain " (1985 : 273). Il va de soi que cette aide apportée à l'apprenant ne peut évidemment pas consister à faire toutes les choses à sa place, mais à lui apprendre progressivement comment les faire, jusqu'à ce que les compétences soient intériorisées et que l'étayage (l'échafaudage) ne soit plus nécessaire et puisse être enlevé.

Notre problème didactique et pédagogique revient donc, en l'occurrence, à imaginer un dispositif qui, dans le cadre de la réalisation de projets de lecture, permette de réaliser cet apprentissage par étayage. Ce dispositif, nous l'avons dénommé du titre générique de **cercles de lecture**.

L'organisation de cercles de lecture n'a vraiment de sens que dans le cadre de projets de classe où chaque élève est convié à fournir une contribution personnelle dans la compréhension et l'interprétation de textes de littérature, d'opinion ou d'information. Les *cercles* sont précisément ces lieux et moments où les apports de chacun peuvent être confrontés, évalués, réélaborés.

De manière plus précise, on peut considérer que toute séquence didactique inscrite dans un projet de lecture comporte trois phases essentielles : la **préparation** du projet, sa **réalisation** et son **évaluation**.

Phase de préparation

Elle consiste essentiellement à clarifier avec les élèves les *enjeux* du projet : *quels sont les objectifs que nous allons poursuivre lors de notre lecture ?* Si, par exemple, les élèves sont conviés à lire une oeuvre littéraire, l'enjeu principal pour chacun consistera à relever ses impressions de lecture pour pouvoir en discuter avec les membres de son groupe. Dans le cas d'une lecture documentaire, il s'agira pour les élèves de se mettre en quête d'informations en vue d'un examen collectif, voire même de devenir *expert* d'une partie du sujet à traiter.

La phase de préparation suppose également que l'on examine la manière dont on pourra atteindre les objectifs fixés : *comment allons-nous nous y prendre ?*

Phase de réalisation

Elle comprend le plus souvent les trois étapes suivantes :

- **la lecture des textes** (après leur éventuelle recherche) avec **prises de notes** personnelles ;
- **les discussions en petits groupes**. Celles-ci sont vraiment au centre du programme. Elles doivent clairement être comprises comme un moment, un lieu où l'on s'exprime sur ses interprétations, où l'on apprend ensemble à mieux comprendre des textes.

Un tel apprentissage est indissociable de cet autre : il faut savoir s'écouter activement pour pouvoir dialoguer et construire ensemble de nouvelles interprétations et connaissances. Aussi est-il nécessaire de prévoir, juste avant et après les discussions en petits groupes, des moments d'**ouverture** et de **clôture** spécifiques, au cours desquels les membres feront le point sur le respect des consignes sociales qui auront été élaborées ensemble.

- **Les mises en commun** ont pour objet le partage du fruit des discussions menées en petits groupes. Lorsque tous les élèves ont eu l'occasion de discuter du ou des mêmes textes, la mise en commun offre l'occasion de revenir sur les questions qui ont préoccupé l'un ou l'autre groupe, d'offrir de nouveaux éclairages, d'approfondir encore les interprétations. Quand les différents groupes ont eu à traiter de thèmes différents, généralement complémentaires, à partir de textes divers, la mise en commun consiste en la communication aux autres membres de la classe du travail mené dans chacun des cercles. Il s'agit alors, en quelque sorte, d'une activité d'enseignement mutuel.

Phase d'évaluation

Cette phase donne l'occasion de faire le point sur les acquis nouveaux ou sur le fonctionnement des groupes, elle constitue un réel moment de prise de distance métacognitive où l'on réfléchit sur les différentes façons d'améliorer sa lecture grâce à de nouvelles stratégies, et de se comporter individuellement pour favoriser les échanges, deux conditions *sine qua non* d'apprentissage.

Résultats

Dans le cadre de nos recherches, la mise au point de ce schéma didactique s'est faite en étroite collaboration avec un groupe d'enseignants du cycle 8-12 de la Communauté française. Vous pourrez mieux voir comment il a été mis en œuvre grâce aux deux documents vidéographiques que nous avons réalisés pour l'Agers (Lafontaine & Terwagne, 1999). Nous n'avons pas encore eu l'occasion de mener une évaluation quantitative des effets d'un tel enseignement par étayage de la compréhension en lecture. Mais nos analyses des interactions dans les groupes de discussions montrent que l'apprentissage des stratégies d'interprétation y est une chose effective (Terwagne, Lafontaine & Vanhulle, 1999).

Bibliographie

- Bruner J. S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Savoir faire, savoir dire*, 261-280. Paris : PUF.
- Lafontaine A. & Terwagne S. (1999). *Les Cercles de lecture chez les 8-12 ans*. [Vidéos et brochures]. Bruxelles : AGERS.
- Terwagne S., Lafontaine A. & Vanhulle S. (1999). Lecture interactive d'Amos et Boris. *Enjeux*, 46.
- Vygotski L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES PREMIERS PAS DANS L'ACQUISITION DE
L'ORTHOGRAPHE : ROLE DES HABLETES
PHONOLOGIQUES**

Jacqueline LEYBAERT, Charlotte PAIRON et Philippe MOUSTY
LAPSE
(Laboratoire de Psychologie Expérimentale) - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Les résultats présentés dans cet exposé proviennent en partie des normes récemment publiées du test ORTHO 3. Ce test fait partie de BELEC, batterie d'évaluation de la lecture et de l'orthographe, créée par P. Mousty, J. Leybaert, J. Alegria, A. Content & J. Morais, du Laboratoire de Psychologie Expérimentale de l'ULB. La récolte des données a été rendue possible grâce à l'appui du Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique. L'autre partie des données provient du mémoire de licence en logopédie de Charlotte Pairon.

L'acquisition d'une orthographe alphabétique n'est pas un processus purement visuel, mais fait intervenir plusieurs sources de connaissance: les règles de correspondances phonèmes-graphèmes simples et contextuelles, la morphologie, et la connaissance de la forme orthographique spécifique des mots. En témoigne le fait que les erreurs d'orthographe des enfants reflètent soit une connaissance incomplète des règles contextuelles (par ex. la réponse JANBON pour "jambon"), des relations morphologiques (écrire PETI pour "petit") ou encore de la forme orthographique spécifique des mots (écrire TRIN pour "train").

Le recours à la phonologie joue un rôle très important dans le début du processus d'acquisition de l'orthographe. Lorsque de jeunes enfants tentent d'orthographier un mot, ils se réfèrent souvent à sa forme phonologique. Ils analysent le mot parlé en unités sonores plus petites (les phonèmes), et essaient de symboliser chaque unité par une lettre ou un groupe de lettres.

Les enfants tirent certains bénéfices importants de ce recours à la phonologie. Les enfants peuvent produire une forme orthographique pour des mots qu'ils n'ont jamais vus par écrit, ou pour lesquels ils ne se souviennent pas de la forme orthographique. Ceci peut être illustré par l'effet de la "dominance du graphème" sur la performance d'orthographe. La plupart des phonèmes du français peuvent s'écrire de différentes façons. Par exemple, le phonème /E/ à la fin des mots peut s'écrire IN, AIN, EIN. Une correspondance est cependant statistiquement majoritaire (dans le cas présent: /E/ à la fin des mots s'écrit le plus souvent IN). Si l'enfant a extrait cette règle dominante, et l'applique de façon systématique, il écrira correctement des mots dans lesquels le phonème /E/ s'écrit IN, même s'il ne les a jamais vus par écrit. Par contre, les mots contenant la correspondance minoritaire /E/->AIN devront faire l'objet d'un effort de mémorisation. On s'attend donc, d'une part, à observer un taux de réponses correctes (RC) plus important pour les graphèmes dominants que pour les minoritaires. D'autre part, étant donné que les enfants utilisent principalement la règle dominante /E/-> IN pour orthographier les mots peu fréquents, qu'ils n'ont pas eu beaucoup l'occasion de voir par écrit, on s'attend également à un effet plus marqué de la fréquence pour les graphèmes minoritaires que pour les graphies dominantes. Les données recueillies à l'aide du test ORTHO3 de BELEC confirment pleinement ces prédictions [Mousty, 1999 #289]. En 2^{ème} année, le taux de RC pour les graphies dominantes incluses dans les mots fréquents et rares est de 91% et 79% respectivement (effet de fréquence: 12%), tandis que pour les graphies minoritaires il est de 57% et 24% respectivement (effet de fréquence 33%). Ces résultats montrent donc que l'utilisation d'une stratégie phonologique permet aux enfants d'écrire beaucoup plus de mots qu'ils ne pourraient le faire s'ils se basaient uniquement sur la récupération en mémoire de la forme orthographique conventionnelle des mots.

L'efficacité d'une stratégie phonologique a cependant aussi certaines limites potentielles. Elle suppose trois conditions, à savoir: que l'enfant ait des représentations phonologiques précises, qu'il soit capable de segmenter les mots parlés en phonèmes, et qu'il maîtrise les règles de correspondance entre phonèmes et graphèmes. La stratégie phonologique peut donc être entravée par ces trois facteurs. Premièrement, les représentations phonologiques des enfants peuvent parfois être différentes de celles des adultes, et donc de celles qui sont à la base des formes orthographiques conventionnelles des mots. Par exemple, si un enfant prononce le mot PLUIE /puie/, il risque de ne pas produire la lettre L lorsqu'il fait tente d'écrire ce mot. La précision des représentations phonologiques est particulièrement affectée dans le cas des enfants atteints de surdité congénitale, ainsi que, dans une moindre mesure, dans le cas des enfants dysphasiques, populations auxquelles nous consacrons également des recherches. Deuxièmement, certaines structures phonologiques peuvent être plus difficiles à analyser en phonèmes par les enfants. Des expériences portant sur le comptage ou la manipulation des phonèmes ont montré que ces activités étaient plus difficiles à réaliser dans le cas de syllabes CCV que dans des syllabes à structure CV ou CVC. Par exemple, détecter le phonème /l/ est plus difficile dans FLEUR, que dans LA ou LAC, et détecter le phonème /p/ est plus difficile dans PRE que dans PI ou PIRE. Troisièmement, la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes peut être elle-même source de difficultés, généralement temporaires. Les enfants doivent maîtriser un ensemble d'associations arbitraires entre chaque phonème et la lettre, ou le groupe de lettres qui le représente. Cette maîtrise suppose que les phonèmes soient clairement différenciés les uns des autres; par exemple que les phonèmes non voisés /p/, /t/ /k/ ne soient pas confondus avec leurs équivalents voisés que sont /b/, /d/ et /g/. Les enfants doivent aussi retenir que certains phonèmes s'écrivent avec deux lettres, tels que /ch/ et /n/.

L'ensemble de ces facteurs conduit à postuler que l'habileté à utiliser les correspondances phonèmes-graphèmes s'améliore avec l'âge et avec l'augmentation du niveau de lecture. Les données recueillies à l'aide d'ORTHO 3 confirment à nouveau cette hypothèse. Pour un ensemble de graphies consistantes, le taux de réussite est élevé dès la deuxième année (89.9% de RC), mais s'améliore significativement en 4^{ème} année (94.6% RC). Cette amélioration est quantitativement plus importante pour les consonnes complexes (/ch/->CH), les groupes consonantiques (/gr/->GR) et les voyelles complexes (/u/->OU), pour lesquels les enfants de 2^{ème} année avaient des performances plus faibles. Ces données indiquent donc un développement, entre la 2^{ème} et la 4^{ème} année, de la capacité à utiliser les correspondances phonèmes graphèmes, bien que celles-ci soient totalement consistantes.

L'orthographe des jeunes enfants reflète donc leur système phonologique, et elle constitue dès lors un moyen privilégié d'investigation de celui-ci. C'est pourquoi nous avons entrepris un programme de recherche dans lequel nous examinons l'influence de traits phonétiques ainsi que celle de la structure syllabique, sur les performances d'orthographe en 2^{ème} et 3^{ème} années primaire [Pairon, 2000 #288]. Dans une première expérience, nous avons demandé aux enfants d'écrire des mots, rares et fréquents, comportant des phonèmes cibles qui différaient par le voisement (voisés versus non-voisés) et le mode articulatoire (fricatives vs plosives). Les trois variables influencent la performance de façon significative. L'ensemble des phonèmes sont mieux orthographiés dans les mots fréquents que dans les mots rares, probablement parce que les représentations phonologiques des mots sont plus précises pour les mots fréquents. Le taux de RC est plus élevé pour les phonèmes non-voisés (/p/, /t/, /k/, /f/ /s/, et /ch/) que pour les phonèmes voisés (/b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /j/); pour les fricatives que pour les plosives; les plosives voisées entraînant les taux d'erreurs les plus élevés. L'analyse des erreurs révèle qu'en 2^{ème} année, la majorité d'entre elles consiste à remplacer un phonème cible par un phonème différent uniquement par le voisement (CLACE pour "glace"). Ces erreurs de voisement sont particulièrement nombreuses dans un groupe d'enfants diagnostiqués comme dysphasiques. Ceci confirme que la représentation du trait de voisement est difficile à établir dans le système phonologique des enfants [Treiman, 1998 #287].

Dans une deuxième expérience, nous avons demandé aux enfants d'écrire des mots contenant des groupes consonantiques situés soit à l'initiale du mot (ex: "glace", "fleur",), soit à la finale du mot (ex: "triangle", "trèfle", "masque"), soit au milieu du mot, à la jonction entre deux syllabes ("soldat", "argent"). Des études réalisées en anglais ont montré que les phonèmes sont mieux orthographiés lorsqu'ils se trouvent dans une structure syllabique simple consonne-voyelle (CV), que lorsqu'ils sont inclus dans un groupe consonantique [Treiman, 1991 #290][Treiman, 1995 #291]. Ce résultat est confirmé par nos données. Il est intéressant de remarquer que les erreurs ne sont pas distribuées en façon équiprobable sur les deux consonnes du groupe. Pour tous les groupes consonantiques, la deuxième consonne est plus souvent mal orthographiée (par ex. TEFLE pour "trèfle", AIGE pour "aigle", ARANT pour "argent") que la première consonne (par ex: REFLE pour "trèfle", AILE pour "aigle", ou AGENT pour "argent"). Le taux d'erreurs sur la deuxième consonne est particulièrement élevé dans le cas des groupes comportant une fricative+occlusive, probablement à cause du faible écart de sonorité entre ces deux phonèmes. L'explication de ces résultats fait probablement intervenir deux facteurs: les propriétés phonétiques des consonnes et la place qu'elles occupent dans la syllabe.

En conclusion, ces premières données montrent l'importance de facteurs linguistiques sur l'acquisition de correspondances phonèmes-graphèmes en français. Premièrement, le mode articulaire a un impact, les fricatives semblant constituer une voie d'entrée plus facile que les plosives pour la maîtrise du concept des correspondances phonèmes-graphèmes. Deuxièmement, les résultats inférieurs pour les phonèmes voisés par rapport aux non-voisés confirment que le trait de voisement est difficile à représenter dans le système phonologique des enfants. Troisièmement, le fait que les enfants commettent plus d'erreurs lorsque les phonèmes sont inclus dans une structure complexe CCV que dans une structure simple CV confirme que les structures CCV sont représentées de façon moins précise dans le lexique phonologique. Quatrièmement, la capacité de représenter correctement les deux phonèmes d'un groupe consonantique semble être facilitée par un écart de sonorité important entre les phonèmes. Les implications de ce type de recherche en matière d'enseignement et de remédiation seront discutées.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**Maîtrise des langues étrangères et secondes ainsi que de la
langue d'enseignement : regards croisés sur une même
problématique et ouverture à de nouvelles approches**

G. FORGES, A. BRAUN
(UMH)

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le rétrécissement du monde à la dimension d'un village, la perspective européenne d'une ouverture à de nouveaux Etats-membres, le processus de globalisation, l'arrivée de migrants (primo-arrivants ou pas) rendent chaque jour plus prégnante tout autant qu'urgente la question du multilinguisme et, par conséquence, celle de l'enseignement des langues.

Nos activités de recherche questionnent cette problématique à travers des regards multiples (enseignement du français aux migrants, maîtrise de la langue d'enseignement par des apprenants tant allophones qu'autochtones, apprentissage par immersion de langues européennes, apprentissage précoce ...) qui se préoccupent tant des structures d'apprentissage que des processus cognitifs inhérents à celui-ci mais aussi des procédures pédagogiques « nouvelles » dont nous tentons d'évaluer la pertinence.

Dans le cadre général de la lutte contre l'échec scolaire, et dans celui plus restreint de l'adaptation à la langue de l'enseignement, nous avons porté une attention toute particulière à l'égard de la compétence langagière, et en premier lieu, pour des raisons bien évidentes, de la compétence orale, des enfants issus de l'immigration et/ou de milieux socio-économiques défavorisés.

Afin de cerner les besoins tant des apprenants que des enseignants, nous avons été amenés à procéder à une analyse de la compétence linguistique d'élèves allophones et belges en fin de maternelle et de premier cycle du primaire¹.

Les performances phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques de petits turcs, arabophones et belges, scolarisés en C.F.B. dans des écoles choisies en collaboration avec les chargés de mission Z.A.P. (projet initié en 1992 et soutenu par le F.I.P.I.)², ont été analysées grâce au test de Chevrier-Muller.

Cette évaluation a permis de cerner les graves lacunes attestées au sein des différentes composantes de la compétence linguistique et de guider l'élaboration d'un matériel didactique adapté.

¹ Forges, G., Analyse de la compétence linguistique d'enfants allophones et belges en fin de maternelle et de premier cycle du primaire, rapport de recherche (n°101/94), octobre 1994, en collaboration avec Greco, C., Pottier Cl.

² Forges, G., Projet soutenu par le fonds d'impulsion pour la politique des immigrés-Enseignement fondamental- Formation de chargés de mission à la didactique du français langue seconde, rapport, 1993.

Avant d'élaborer celui-ci (« Dis-moi encore, Citronnelle », dont il est fait mention ci-après), il nous a semblé pertinent d'envoyer un questionnaire à 260 écoles maternelles, des trois réseaux d'enseignement³, afin d'être informé sur leurs pratiques et de connaître leurs besoins. Ces informations ont permis d'établir une adéquation entre le terrain et l'outil proposé : quelles activités sont pratiquées le plus (contes, jeux de société, expression « théâtrale »,...) et avec quelle régularité ?

- A quel type de pratique pédagogique font-ils appel (par contrat, tutorat entre enfants, par projets, par ateliers, ...) ?
- Quel matériel utilisent-ils (télévision, magnétoscope, cassetophone, castelet, téléphone-jouet, walkie-talkie, ordinateur, ...).

L'évaluation des pratiques en matière d'adaptation à la langue⁴ a confirmé, s'il en était besoin, la nécessité d'une formation à la didactique du français langue seconde, essentiellement dans le domaine de l'oral. Notre service de Didactique des Langues a été chargé de coordonner un projet interuniversitaire, le Projet PALF (Projet d'Adaptation à la Langue Française), comportant un important volet formation^{5 6}.

La nécessité d'un outil pédagogique adapté aux besoins du terrain s'étant fait sentir, notre service a élaboré l'ensemble pédagogique « Dis-moi encore, Citronnelle »⁷, destiné essentiellement aux enfants de dernière maternelle, en difficulté langagière. Ce matériel tient compte des résultats de l'analyse de la compétence langagière d'enfants allophones et belges, menée en 1994 et vise à doter les apprenants d'une compétence communicative aussi complète que possible, à l'oral. Il s'inspire essentiellement de l'Approche Naturelle (Krashen) et a été expérimenté avec beaucoup de succès dans cinq écoles volontaires des trois réseaux d'enseignement.

Le recours de plus en plus large à la notion de compétence nous a amenés à consacrer une partie de notre activité à élaborer un cadre théorique de l'une d'entre elles, à savoir la rédaction. Une collaboration internationale⁸ a abouti en une formalisation tri-dimensionnelle (produit – scripteur – processus), composée de divers éléments : langue, texte et communication, pour la première, savoirs, savoir-faire et représentations/attitudes pour la deuxième et, enfin, pour la dernière, planification, écriture, réécriture, révision. La compétence décrite, est ainsi possible la description d'axes d'enseignement/apprentissage⁹, insistant sur des aspects souvent oubliés (processus, communication, représentations/attitudes notamment) permettant ainsi de construire véritablement la compétence globale.

Par ailleurs, toujours en matière d'écrit, nous avons exploré l'apprentissage du français langue d'enseignement¹⁰ comparant les performances des apprenants autochtones et allophones. Apparaît, au-delà de la classique supériorité moyenne des autochtones par rapport aux allophones, une constatation troublante : les migrants ont de meilleures performances que les natifs de même milieu social. Plus qu'une question de nationalité, c'est le niveau socio-culturel qui semble expliquer la variance et donc les Belges issus de couches défavorisées doivent tout comme leurs condisciples étrangers jouir de pratiques particulières les familiarisant avec la langue d'enseignement, singulièrement différente de l'usage de la rue.

³ Forges, G., GENGLER, V., Conception d'un matériel didactique adapté aux besoins d'enfants en difficultés langagières à l'école maternelle, rapport final, avril 1996.

⁴ Forges, G., Scolarisation en milieu multiculturel des enfants migrants-Apprentissage du français langue seconde, en collaboration avec Braun, A., Delforge, M., Greco, C., rapport, juillet 1995.

⁵ Forges, G., éd., Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde, Didier Erudition, Paris, CIPA, Mons, 1995.

⁶ Forges, G., Coordination, C.F.B., Projet d'Adaptation à la Langue Française, rapport final (7 volumes), décembre 1994.

⁷ Forges, G., Gengler, V., « Dis-moi encore, Citronnelle », ensemble pédagogique destiné à l'enseignement du français langue seconde (5 à 8 ans), livre du maître, livre de la classe, cahier de l'élève, jeux et matériels annexes, C.D., poupée mascotte, Ministère de l'Education de la C.F.B., Frameries (à paraître, 2000).

⁸ GROUPE DIEPE, « Savoir écrire au secondaire, étude comparative entre quatre populations francophones », Ed. De Boeck – Université, coll. Pédagogie en développement, 1995.

⁹ Braun, A., « Un cadre conceptuel pour apprendre à rédiger » dans « Actes du colloque SGAV de Poitiers, 1995 », R.P.A., Didier-Hatier, 1995, 38-43.

¹⁰ Braun, A., « Scolarisation en milieu multiculturel des enfants migrants », Rapport de recherche en collaboration avec le Professeur Germaine Forges, Université de Mons-Hainaut, 1995.

Braun, A., Forges, G., Wlomainck, P., Ecrire en français au primaire, quelle performances pour les enfants issus de l'immigration ?, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 1997, 129 p.

L'adaptation à la langue d'enseignement, quant à l'écrit, fut aussi au centre de nos activités¹¹. L'évaluation des pratiques montre que, malgré une bonne identification des besoins tout comme une intention politique louable et généreuse, manquent cruellement le matériel didactique adéquat et la formation adaptée des maîtres d'enseignement de sorte que, tantôt par détournement des ressources, tantôt par méconnaissance des pratiques possibles, le coût consenti pour cette adaptation semble un investissement peu productif en général.

Dans le même ordre d'idées, nous avons souhaité prendre le pouls des pratiques immersives pour acquérir des langues. Peu développées en CFB à l'époque, nous avons pris pour espace de recherche la Région bruxelloise¹². Il s'agit en fait de « submersion » aboutissant à des retards considérables, pour la plupart des apprenants, en matière d'écrit. Retards qui tendent néanmoins, avec le temps, à se combler. Toutefois, la procédure ne semble pas satisfaisante comme solution à une légitime demande qui se généralise. Nous menons actuellement des recherches parmi les quelque dix expériences d'immersion au primaire en CFB. Nous adoptons une perspective longitudinale et, s'il est trop tôt pour avancer des conclusions totalement valides, les premières données collectées semblent montrer une bonne efficacité de cette pratique dans différentes directions (la maîtrise de la langue cible et de la langue première tout comme le développement cognitif des apprenants).

Notre approche multiple nous semble cohérente pour explorer les diverses dimensions de notre champ de recherche dont la complexité implique d'aboutir concomitamment à la description des stratégies, à l'identification objective et/ou empirique des besoins, à la découverte des représentations et attitudes des enseignants, à l'évaluation des pratiques et enfin à l'élaboration de matériel didactique adapté.

¹¹ Service de Didactique des Langues, projet adaptation à la langue d'enseignement, Université de Mons-Hainaut, 1994.

¹² Braun, A., « Immersion scolaire à Bruxelles, des Francophones à l'école flamande », Français et Société, n°5, Service de langue.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DEVELOPPER DES COMPETENCES HISTORIENNES EN
CLASSE D'HISTOIRE**

Jean-Louis JADOULLE
Unité de didactique de l'histoire - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Depuis 1997, l'Unité de didactique de l'histoire de l'U.C.L. a été étroitement impliquée dans les différentes étapes qui ont débouché sur la rédaction, par le « groupe à tâche » mandaté par la Fédération d'Enseignement secondaire catholique, d'un programme de « Formation historique » énoncé en termes de compétences. Ce dispositif de formation est destiné aux élèves des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire catholique. Il a été élaboré au départ de l'observation de pratiques de terrain, de l'état de la recherche pédagogique et d'une réflexion épistémologique sur la discipline. Cette recherche a donc été l'occasion de mettre à l'épreuve d'une discipline et de la réalité scolaire la recherche pédagogique sur les compétences.

L'attention a été portée surtout à l'évaluation des compétences. Cette question est apparue prioritaire d'abord aux yeux des enseignants de terrain, habitués à évaluer des savoirs et des savoir-faire isolés. La prétention de développer des compétences suppose en effet la mise au point de dispositifs capables d'observer la maîtrise intégrée des différentes ressources impliquées dans l'exercice d'une compétence. Plus encore, sans modifications substantielles de la manière d'évaluer les élèves, l'apprentissage des compétences risque, au mieux, de devenir l'occasion d'activités et de démarches mobilisatrices pour les élèves mais sans retombée aucune sur le plan de la certification. Le changement dans les conceptions de l'apprentissage impose de toute évidence une transformation dans les conceptions de l'évaluation et le passage de dispositifs centrés sur la restitution ou l'application de procédures vers des *situations d'évaluation intégratives* où l'élève doit mobiliser ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

La mise au point d'un dispositif d'évaluation des compétences à développer en classe d'histoire s'est également révélé riches en retombées didactiques tant pour l'enseignant que pour les élèves qui, dans le concret de la classe, auront à activer et à exercer ces compétences.

Enonciation et évaluation des compétences

En précisant de manière plus fine qu'auparavant les démarches dont l'élève doit être capable au terme de sa formation, l'approche par compétences oriente logiquement l'attention des concepteurs de programme sur l'évaluation. La question des compétences a induit, sur le plan de l'écriture des programmes, une démarche qui partant de l'énoncé de *compétences-cibles* a conduit progressivement à la mise au point de situations d'évaluation puis de situations d'apprentissage. Cette démarche — à rebours ? — a paru particulièrement féconde. Elle devrait inspirer le travail des enseignants qui auront la responsabilité de mettre en œuvre les nouveaux programmes.

L'évaluation des compétences exige d'abord une définition très concrète de la *tâche* que l'élève doit être capable de mener à bien à travers la réalisation d'une *production*. La compétence ne peut en effet être observée en soi. Seules les productions de l'élève peuvent faire l'objet d'une évaluation. L'enseignant en inférera le niveau de maîtrise de la compétence. Ces productions doivent être paramétrées de manière telle qu'elles attestent, d'une façon suffisamment précise et univoque, de la maîtrise d'une compétence déterminée. La modification de la tâche ou de la production que l'apprenant doit réaliser peut en effet amener un déplacement dans la compétence qui est effectivement exercée.

La détermination précise de la tâche ou de la production attendues ne suffit néanmoins pas à garantir ni la compétence qui est évaluée ni la cohérence entre les démarches exigées en phase d'apprentissage ou d'évaluation formative et en phase certificative. Pour s'assurer de cette cohérence, les énoncés de compétences doivent englober le descriptif des *situations* dans lesquelles l'élève aura à en démontrer la maîtrise. Ce descriptif doit comporter notamment l'énoncé des ressources disponibles, des connaissances et des savoir-faire requis et des précisions quant à la guidance apportée par l'enseignant.

La détermination précise de la tâche et de la situation dans lesquelles l'élève doit la mener à bien permet également d'établir une progression dans les degrés de maîtrise attendus des élèves de la troisième à la sixième années.

Aussi, le « groupe à tâche » chargé de la réécriture du programme d'histoire s'est-il d'abord efforcé de préciser les énoncés généraux des compétences en histoire tels qu'ils avaient été élaborés en inter-réseaux et votés par le Parlement de la Communauté française. Cette *opérationnalisation* des énoncés a débouché sur la mise au point d'un certain nombre de situations d'évaluation. Celles-ci ont été expérimentées dans plusieurs classes de l'enseignement secondaire et les observations des enseignants ont été recueillies. L'examen de ces observations et des productions des élèves a permis la mise au point, pour chaque compétence, d'une série de *critères généraux d'évaluation*. Ceux-ci ont été ensuite adaptés en fonction de chaque situation précise. Chaque critère a été assorti d'*indicateurs* qui permettent d'évaluer de manière concrète les productions des élèves. Ces critères et indicateurs ont été rassemblés sous forme de grilles d'évaluation à usage des élèves et/ou des enseignants. Plusieurs ont été expérimentées en classe en situation d'auto- ou de co-évaluation. La mise à l'épreuve de ces grilles d'évaluation a aidé à identifier, en fonction des énoncés de compétences, des *critères minimaux* et des *critères de perfectionnement* à de proposer des pistes en matière de pondération. L'identification des critères minimaux a permis d'abord de garantir — autant que faire se peut — que la production serait évaluée en fonction de la compétence dont elle doit attester la maîtrise. Elle a également permis d'affiner la progression des apprentissages de la troisième à la sixième année.

Éléments pour la mise en œuvre d'une authentique pédagogie de l'intégration

Cette tentative d'énonciation des compétences en histoire et de mise au point d'un dispositif d'évaluation précis est évidemment lourd de retombées sur le plan des apprentissage et des *situations d'intégration* que l'enseignant doit mettre en place progressivement.

Le descriptif précis des tâches et des situations attenantes à chaque compétence constitue, pour l'enseignant, une grille particulièrement suggestive et un guide efficace pour l'identification des apprentissages préalables à l'exercice des compétences. Il permet de repérer les savoirs et les savoir-faire dont l'élève doit avoir une certaine maîtrise pour pouvoir exercer la compétence dans toute sa complexité.

Ce descriptif constitue également un guide efficace pour la fabrication des situations d'intégration auxquelles l'élève sera confronté. Il permet de garantir la cohérence entre les situations d'évaluation formative et les situations d'évaluation certificative.

Enfin, l'énoncé de critères et le développement des pratiques d'auto-évaluation permettent d'outiller l'élève et l'enseignant afin de mieux réguler l'apprentissage. Avant d'être une qualité de la production attendue, le critère constitue un levier que l'élève doit actionner en phase d'apprentissage et dont l'enseignant doit lui donner pleine conscience.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**EFFETS D'UNE CAMPAGNE DE SECURITE ROUTIERE POUR
JEUNES PIETONS.
ROLES DE L'ECOLE, DES PARENTS ET DE LA MOTRICITE¹**

C. DELENS
Institut d'Education physique et de Réadaptation
UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'éducation à la sécurité routière fait partie des missions de l'enseignement fondamental. Cette priorité se justifie pleinement quand on connaît la vulnérabilité particulière des jeunes piétons.

"Traverser la rue" est une compétence éminemment complexe pour un jeune enfant. Comment lui en faciliter l'apprentissage ? Quel rôle doivent jouer l'équipe pédagogique scolaire et les parents ? Telles sont les questions de la recherche.

Après une phase exploratoire réalisée en collaboration avec 19 classes du cycle 5-8 ans (Delens, Carlier, Mostosi et Renard, 1996), une phase expérimentale a été entreprise, elle a pris la forme d'une campagne qui a concerné plus de 200 classes de l'enseignement fondamental en Communauté française.

1. Méthodologie de la recherche

Outil utilisé

Née d'une collaboration avec le Prof. Pauwels (KUL – FLOK), une bande dessinée destinée aux jeunes piétons constitue le support de l'action de prévention. Elle est accompagnée d'un guide pédagogique (Delens, Carlier, Renard et Vasseur, 1996) qui propose un canevas d'utilisation de l'outil en 5 étapes :

1. **observation du trafic** aux alentours de l'école;
2. **instruction théorique** basée sur les questions des élèves ;
3. **jeux en mouvements**, qui développent les **fonctions psychomotrices** utiles dans le trafic. Dans ce domaine, la connaissance qu'a **l'éducateur physique** de l'enfant en mouvement et le bagage de situations dont il dispose pour le faire évoluer représentent un atout majeur;
4. **exercices pratiques** en situations aménagées. L'instituteur permet ainsi l'exercice des automatismes que l'enfant doit acquérir;
5. **exercices** en situation réelle avec les **parents**. C'est une phase primordiale : **l'efficacité** en matière d'éducation à la sécurité routière se mesure évidemment au transfert **en situation réelle** de ce que l'on a appris et exercé.

Ce canevas souligne l'importance d'un abord pluridisciplinaire de cette compétence à acquérir par l'enfant.

¹Remerciements : cette recherche a été rendue possible grâce au soutien de l'Institut Belge pour la Sécurité Routière et aux A.P. Assurances.

Modalités d'application

Pour faciliter l'implantation et la diffusion de cette innovation pédagogique, l'engagement des enseignants s'est fait par appel aux volontaires (Ducros, Finkelstein, 1990).

L'application du programme a été proposée en insistant sur **l'interaction** entre l'instituteur, le professeur d'éducation physique et les parents et en encourageant le respect des étapes d'apprentissage.

Les documents utiles (guide pédagogique, bande dessinée, exemple de lettre pour présenter la démarche aux parents,...) ont été mis à la disposition de l'équipe pédagogique. A tout moment, l'école a gardé le leadership de la réalisation du programme proposé.

Les tests ont été appliqués, avant et après apprentissage, auprès de 2652 enfants du cycle 5-8 ans par un chercheur unique, préalablement entraîné à la présentation du test et à l'observation de comportements simples codés au moyen d'une grille d'évaluation préétablie (Mostosi, Carlier, Delens et Renard, 1995). Une mesure de rétention à moyen terme (3 mois) a été effectuée pour 62 enfants. En complément de ces tests, une évaluation de la dynamique d'interaction entre les différents partenaires a été réalisée sur la base de questionnaires aux enseignants, aux parents et aux enfants.

Résultats

Les **progrès des enfants** sont importants et reflètent l'implication de l'équipe pédagogique de l'école et des parents.

La performance des enfants testés ne s'est pas dégradée trois mois après les post-tests: en moyenne, des progrès significatifs sont encore réalisés. Dans le questionnaire d'évaluation, 99% des parents expriment le souhait de poursuivre cet apprentissage avec leur enfant : une réelle dynamique semble en effet s'être mise en place permettant la poursuite des progrès après la fin du programme.

En fonction de leurs caractéristiques d'âge, de niveau initial et même de situation au sein de la famille, les enfants n'abandonnent pas le trafic et l'éducation à la traversée d'une rue de la même manière.

L'**âge** de l'enfant exerce une influence manifeste et importante sur les résultats initiaux et finaux. Cependant, le programme permet aux jeunes enfants des progrès très importants. Les enfants de 3^{ème} maternelle montrent en fin de programme des performances supérieures à celles de leurs aînés de 2^{ème} primaire aux pré-tests.

Le niveau de performance de l'enfant en fin d'apprentissage reste en relation avec son **niveau initial**. Cependant, les résultats équivalents obtenus aux tests de rétention quel que ait été le niveau initial permet de penser qu'il est possible d'atteindre les mêmes résultats au départ d'un niveau initial bas si l'on dispose de temps pour mûrir l'apprentissage.

Les **modalités d'applications** du programme influencent également les résultats obtenus.

Le temps consacré au programme ne joue pas un rôle primordial dans l'apprentissage, par contre, le suivi par le professeur du plan d'apprentissage proposé, l'implication active des parents et l'établissement d'échanges entre l'instituteur et le professeur d'éducation physique apparaissent plus déterminants. L'hypothèse de primauté de la qualité sur la quantité de temps investi trouve ici des éléments d'argumentation importants.

L'interaction pédagogique est vécue positivement par la plupart des acteurs.

Le **guide pédagogique** associé à la campagne a été évalué positivement par les enseignants. Construit en accord avec les principes d'implantation d'une innovation pédagogique (Finkelsztein et Ducros, 1996), il constitue un outil intéressant. Ajusté aux nouvelles données disponibles il pourrait devenir un réel support de formation initiale ou continue des intervenants en sécurité routière.

Conclusions

Ces résultats soulignent l'importance de l'école : par une approche pluridisciplinaire d'une compétence à acquérir, elle peut rencontrer la complexité de la tâche et permettre l'apprentissage de l'enfant. Pour conclure, loin des mesures, laissons le mot de la fin à la maman de Dalhia : "*Je constate qu'après tous ces exercices, ma fille est bien plus sensibilisée aux dangers de la route que moi, elle entreprend actuellement ma rééducation.*"

Références

- Delens, C. , Carlier, G. , Mostosi, S., Renard, J.P. (1996). La sécurité des jeunes piétons : application contrôlée d'un outil pédagogique à composante sensori-motrice. *Actes du V^{ème} atelier européen Progrès de la recherche en sécurité routière*. 2 – 3 mai 96, BPA – Berne.
- Delens, C., Carlier, Gh., Renard, J.P., Vasseur, D. (1996). *La sécurité des jeunes piétons : approche psychomotrice. Guide pédagogique*; Louvain-la-Neuve : IEPR-UCL.
- Ducros, P. Finkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers pédagogiques*, 286, 25-27.
- Finkelsztein, D., Ducros, P. (1996). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire in M. Bonami et M. Garant (Eds) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergences et implantation du changement*. (pp. 31-56). Bruxelles : De Boeck Université Paris.
- Mostosi, S., Carlier, Gh., Delens, C., Renard, J.P. (1995). *Education à la sécurité routière. Application contrôlée d'un outil pédagogique interactif*. Louvain-la-Neuve : IEPR-UCL.
- Pauwels, J., De Frene, S. (1994). *Invloed van de leeftijd op de anticipatie van het passagemoment van een voertuig*. Mémoire de licence en Education physique non publié, Leuven : KUL-ILOK.
- Pauwels, J., Amery, P. (1994). *Invloed van de leeftijd op de timing in een gesimuleerde oversteektaak*. Mémoire de licence en Kinésithérapie et Réadaptation, non publié, Leuven : KUL-ILOK.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**RAPPORT SUR LE THEME
« COMPETENCES TRANSVERSALES ET COMPETENCES
DISCIPLINAIRES »**

Bernard REY – U.L.B.

Ministère de la Communauté française
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Impossible, évidemment, de faire la synthèse d'un atelier qui s'est centré d'abord sur les compétences transversales, puis, le lendemain matin, sur les compétences en mathématiques et finalement, dans sa dernière séance, sur les compétences dans les autres disciplines, avec, à chaque demi-journée, des publics et des intervenants différents. Mais précisément, cette extrême dispersion des travaux qui nous ont été présentés durant ces deux jours est une preuve de la richesse de la notion de compétence, de son opérativité dans des champs très divers, mais aussi, inévitablement, de ses ambiguïtés. Voyons quelques aspects de ces convergences et divergences.

Consensus

Un des intérêts de la notion de compétence, c'est qu'étant une aptitude à accomplir des tâches, elle se réfère à un "faire" et non à des représentations, des connaissances ou des états mentaux. Bien entendu l'action dont il est question ici peut être aussi bien une action intellectuelle que physique. Dès lors que ce qui est à apprendre à l'école est de l'ordre de l'action, un privilège est accordé aux situations d'apprentissage qui mettent les élèves en activité. Apprendre n'est pas recevoir un ensemble d'informations, mais se mettre en activité intellectuelle. Plusieurs intervenants se sont ainsi référés, explicitement ou implicitement, à une conception constructiviste de l'apprentissage. Il pourrait bien y avoir un consensus sur ce point.

Divergences et ambiguïtés

Pourtant, il semble que les différents chercheurs ne pensent pas tout à fait à la même chose, quand ils parlent de compétences.

Les uns en effet pensent manifestement à des compétences à usage extra-scolaire, qui peuvent être mise en œuvre dans la vie. C'est le cas de C. Delens (UCL) qui nous parle d'une campagne de sécurité routière susceptible de construire la compétence du jeune piéton. C'est le cas aussi des exemples d'épreuves d'évaluation présentées par Carette, Defrance et Kahn (ULB) où les élèves sont confrontés à des situations complexes telles qu'on peut les rencontrer dans la vie (par exemple, préparer un voyage collectif au moindre coût). C'est le cas encore lorsqu'A. Maingain (FUNDP) évoque un travail dans lequel des élèves de 5^{ème} secondaire ont à se demander comment équiper de panneaux solaires des pays en développement.

Les autres pensent à des compétences internes aux savoirs. C'est le cas de M. Detheux-Jehin et F. Chenu (ULg) quand ils suivent la construction de la compétence d'élaboration de preuves dans les raisonnements géométriques. C'est aussi ce que font C. Van Nieuwenhoven et M. Collet (UCL) qui étudient la construction de la compétence d'usage du cardinal et son lien avec la compétence de comptage.

Cette seconde perspective fait apparaître que l'introduction des compétences n'est pas destinée à "exclure" les savoirs de l'école. Il y a, au contraire, un lien profond entre compétences et savoirs qui apparaît nettement dès qu'on se souvient qu'un concept scientifique est d'abord un outil destiné à résoudre des problèmes (comme le rappelle P. Stegen de l'ULg).

C'est donc à l'occasion de problèmes que les élèves doivent découvrir les concepts auxquels on veut les faire accéder. La didactique de la situation-problème consiste précisément à proposer aux élèves un problème qu'ils ne peuvent pas résoudre avec leurs connaissances actuelles, mais pour lequel ils doivent inventer une notion ou une relation nouvelle, celle-là même que l'enseignant veut leur faire acquérir. Dans un tel dispositif didactique, le savoir se construit d'abord comme compétence.

Un autre intérêt de la situation-problème est d'amener les élèves à renoncer aux conceptions antérieures inadéquates qu'ils peuvent s'être forgées antérieurement. Il permet ainsi

de s'attaquer aux obstacles à l'accès au savoir, tels que ceux évoqués par Schneider (FUNDP), par Collet et Van Nieuwenhoven (UCL) et par Detheux et Chenu (ULg). Or il repose sur l'idée extrêmement féconde selon laquelle un authentique savoir n'est pas une juxtaposition d'énoncés, mais un ensemble organisé de compétences intellectuelles.

Cette conception des compétences, qui les saisit comme consubstantielles aux savoirs est donc très différente de celle des chercheurs qui visent des compétences directement utiles à la vie. Mais la philosophie qui sous-tend cette première catégorie doit être à son tour dédoublée. Car on peut vouloir que l'école soit entièrement subordonnée à la construction de compétences extra-scolaires. C'est la position que paraît soutenir Perrenoud (1997). On peut aussi garder l'acquisition de savoirs comme finalité ultime de l'école, mais penser que la confrontation à des situations "vraies" est le meilleur moyen de mobiliser intellectuellement les élèves pour les faire accéder à ces savoirs. C'est certainement la position de Carette, Defrance et Kahn ; c'est aussi celle de Maingain qui voit avant tout, dans les situations interdisciplinaires qu'il évoque, l'occasion de construire des "îlots de rationalité" au sens que G. Fourez donne à ce terme.

Il reste que le consensus autour de la notion de compétence pourrait bien être ambigu et cacher en fait de profondes divergences sur la finalité de l'école.

Des difficultés

La notion de compétence ouvre aussi un problème qui n'a cessé d'affleurer dans les interventions de cet atelier : celui de savoir comment faire apprendre des compétences.

Il est relativement facile de faire acquérir par des élèves une procédure stéréotypée qu'ils ont à exécuter en réponse à une consigne. Mais, ce qu'on appelle ordinairement une compétence est plus complexe et plus exigeant que ce seul processus. On parle de compétence lorsqu'un sujet, confronté à une situation nouvelle, choisit lui-même, parmi les procédures qu'il possède, celles qui conviennent à la situation.

Un des éléments essentiels d'une véritable compétence est donc la capacité d'adaptation à une situation singulière. Or il semble que l'école n'arrive que très partiellement à faire acquérir ce sens de "l'escient". C'est ce qu'illustre l'intervention de J. Grégoire (UCL) : si une large majorité d'élèves domine les procédures relatives à la numération et aux opérations arithmétiques, les résultats chutent spectaculairement lorsque les élèves doivent aborder des problèmes "de la vie courante" qui exigent la mobilisation et la combinaison de procédures élémentaires.

Pour améliorer l'efficacité pédagogique, Meirieu et Develay (1992) avaient proposé, il y a quelques années, que les enseignants, dès qu'ils entraînent leurs élèves à une procédure, leur fasse découvrir en même temps la "famille de situations" à laquelle cette procédure convient. Or une telle démarche didactique, pour intéressante et utile qu'elle soit, est cependant insuffisante. Car même si un élève connaît bien la famille de situations correspondant à une procédure, il peut ne pas percevoir dans une situation nouvelle et relativement complexe, les traits qui en font un cas relevant de cette famille. L'intervention de J.-L. Jadoulle (UCL) avait l'intérêt de souligner, dans le cas d'une discipline comme l'histoire, la complexité des situations que peuvent rencontrer les élèves.

Il y a, dans la mise en œuvre des compétences, un problème de sélection des éléments pertinents d'une situation, de cadrage de cette situation ou encore, pour reprendre le vocabulaire d'A. Fagnant et J. Vlassis (ULg), de "modélisation de la réalité". C'est certainement là, aujourd'hui, une des questions vives sur le front de la recherche.

Qu'en est-il d'une compétence, dès lors qu'on la dit "transversale" ?

La notion de compétence transversale est sans doute la plus problématique de celles qui ont été évoquées durant ces deux jours. En témoignent le désarroi et la confusion de S. Biemar, M.-C. Philippe et M. Houart (FUNDP) lorsqu'un membre du public leur demanda ce qu'elles entendaient par "compétence transversale", alors même qu'elles venaient de consacrer leur communication à cette notion.

Il nous semble que l'usage de cette expression s'ordonne autour de deux pôles correspondant à deux préoccupations :

- 1) La première trouve son origine dans le constat qu'à l'école, beaucoup d'élèves sont en difficulté parce qu'ils ne maîtrisent pas un certain nombre de compétences nécessaires au travail scolaire : savoir prendre des notes, savoir rechercher de l'information, savoir organiser son travail, savoir étudier, savoir faire un résumé, savoir lire un schéma, etc. Ces compétences sont transversales en ce sens qu'elles ne paraissent pas relever d'une discipline plutôt que d'une autre. Mais précisément pour cette raison, il arrive qu'aucun enseignant ne s'en sente responsable et qu'elles fassent défaut aux élèves.

Il est donc hautement souhaitable que leur apprentissage soit pris en charge par des enseignants. Des travaux comme celui présenté par J.-L. Wolfs (ULB) sur les stratégies d'étude, permettent de faire le point sur l'état de telles compétences chez les élèves et d'ouvrir des pistes pour leur amélioration.

Toutefois, les compétences transversales ainsi conçues rassemblent parfois sous une même expression des opérations fort différentes : ainsi les opérations qu'un élève doit mettre en œuvre pour prendre des notes dans un cours de mathématiques peuvent être fort différentes de celles qu'il utilisera pour prendre des notes en cours de français. Ou encore "lire un schéma" en biologie ne requiert pas nécessairement les mêmes habiletés que "lire un schéma" en électricité. "Résumer" un texte narratif est très différent de "résumer" un texte argumentatif. Bref, les compétences méthodologiques ne sont peut-être pas aussi transversales qu'elles paraissent au premier abord.

- 2) Une seconde préoccupation suscite la recherche de compétences transversales : il s'agit de la volonté que ce qu'on apprend dans les différentes matières scolaires serve en dehors de l'école. Beaucoup de contenus scolaires ne seront, à l'évidence, jamais réutilisés par la majorité des élèves au cours de leur vie. Mais on voudrait que grâce à l'exercice intellectuel propre aux disciplines scolaires se sédimentent, dans l'esprit de l'élève, des dispositions à effectuer certaines opérations mentales. Ainsi, on espère qu'à force d'observer des organes d'êtres vivants en biologie, des expressions algébrique en mathématiques, des terminaisons de mots en langue maternelle ou étrangère, des expériences de physique, des figures géométriques, etc., l'élève finira par acquérir une capacité générale à observer.

Cette manière de concevoir les compétences transversales est particulièrement défendue par ceux qui voudraient que l'école ait comme mission de construire les compétences utiles dans la vie. Car il est impossible d'établir une liste de ces compétences, qui sont innombrables. Par suite, ils ont tendance à se replier sur la recherche de quelques grandes structures très générales de l'activité mentale humaine : savoir observer, savoir comparer, savoir discriminer, savoir analyser, savoir émettre une hypothèse, savoir vérifier, etc.

Or il n'est pas sûr qu'on ait encore là affaire à des compétences, puisqu'on ne peut définir d'une manière univoque la tâche qui est en jeu. Il s'agit plutôt de structures formelles. Et comme nous avons tenté de l'établir ailleurs (Rey, 1996), il n'est pas sûr non plus qu'une procédure intellectuelle puisse devenir autonome par rapport au contenu sur laquelle elle porte. Les travaux de psychologie cognitive amènent en tout cas à en douter.

En outre certaines de ces prétendues compétences transversales sont définies par des termes fortement polysémiques qui peuvent recouvrir des activités qui n'ont aucun rapport entre elles : c'est le cas par exemple de "savoir analyser".

On voit donc combien les notions de compétence et, plus encore, de compétence transversale sont porteuses de difficultés et d'ambiguïtés, mais combien aussi elles sont l'objet de recherches stimulantes.

Références

- MEIRIEU, Ph. et DEVELAY, M., 1992, *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*, Paris, ESF.
PERRENOUD, Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
REY, B., 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**RAPPORT SUR LE THEME
« COMPETENCES TRANSVERSALES ET COMPETENCES
DISCIPLINAIRES »**

Jean DONNAY - FUNDP

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le but du Congrès étant de favoriser les échanges entre ces deux acteurs de l'Éducation, mon angle de lecture sera celui des rapports entre chercheur et praticien tel qu'ils sont apparus dans l'atelier 3.

Les **professionnels** qui ont fait part de leurs travaux ont adoptés des postures allant *du chercheur académique* préoccupé par des questions de compréhension, de constats ou de bilan, tantôt de *praticien-chercheur* guidé par la résolution de problèmes posés par la pratique, en passant par celle de *chercheur-praticien* dont les réponses aux questions de recherche ont une incidence directe sur les pratiques. Chacun à sa place est un **CREATEUR DE SAVOIR**. L'un n'a pas plus le monopole de création que l'autre. De nombreux praticiens ont créé du savoir à partir de leur pratique locale mais n'en sont toujours conscient d'une part, et d'autre part ne disposent pas toujours du langage standardisé qui en permettrait la communication, voire la mise à l'épreuve en vue de son transfert. Par ailleurs, des chercheurs ont créé un savoir académique dont la mise en pratique demande un effort important de communication, de traduction dans les actes pédagogiques et de prise en compte de la complexité du « réel ». Le savoir créé par le chercheur académique n'est pas toujours visible pour le praticien, ce qui ne lui enlève pas l'intérêt de rendre plus intelligible une réalité complexe. Il reste que la pratique sera toujours plus complexe que toutes les théories qu'on pourrait en faire...

Si on replace dans un triangle imaginaire trois acteurs de l'éducation, avec au sommet : le décideur (décrétal, pouvoir organisateur, représentants de corps sociaux, inspecteur, etc.) et à la base le chercheur, d'une part, et le praticien, d'autre part, on peut situer visuellement le chercheur dans ses rapports avec les autres acteurs.

Il ressort de tous les travaux présentés le rôle considérable de l'enseignement (didactique et pédagogie) pratiqué sur les processus de traitement d'information induits chez les élèves.

Il est apparu clairement que les chercheurs qui ont fait part de leurs travaux (Burton, Lafontaine, Legros) au niveau du macrosystème, à partir d'épreuves aux qualités métriques contrôlées (épreuves standardisées) vont à l'encontre des croyances et des idéologies dominantes des uns et des autres acteurs. Chassant les implicites, ils rapportent des observations qui contredisent bien idées reçues sur la qualité de notre enseignement (ex : le nombre d'heures d'enseignement en Sciences serait insuffisant ; or les résultats des petits anglais montrent que c'est la didactique qui est en cause !) soulignant plutôt les effets négatifs de certains choix pédagogiques (programmes, méthodologies, rapports au savoir) et par là, de façon unanime, de la conception actuelle majoritaire de la formation des enseignants telle qu'elle est conçue dans nos institutions d'enseignement supérieur universitaire ou hautes écoles.

D'un point de vue plus micro, Strebelle et Leybaert ont tenté de pénétrer la boîte noire de l'élève en processus d'apprentissage, montrant les difficultés qu'il peut rencontrer dans sa cognition voire sa métacognition. Travail méticuleux d'observation et de mise à l'épreuve des élèves à partir d'outils conçus pour comprendre pourquoi certains n'apprennent pas.

Mais que peut faire le praticien à partir de ces résultats ? Comment les traduire en actes pédagogiques ? Que faut-il changer radicalement, adapter, maintenir ? Quelles incidences sur les programmes, sur les compétences à développer et les incompétences à corriger ? Du travail reste encore à faire pour y arriver et celui-ci ne ressortit pas seulement à la responsabilité des praticiens.

De son côté, Braibant a étudié systématiquement, à l'aide d'épreuves standardisées administrées à des élèves, les effets de méthodes d'enseignement de la lecture. On se rapproche ici des pratiques pédagogiques de terrain (via des méthodes assez contrastées, ce qui est assez rare dans l'enseignement). Les résultats ont soulevé un débat animé entre les pour et les contre telle ou telle méthode. Débat par ailleurs intéressant car il montra, d'une part, combien les méthodes peuvent être chargées affectivement au point de correspondre à des engagements personnels profonds et, d'autre part, comment le chercheur s'est construit un objet de recherche qui s'il est confondu avec « le réel » et sa complexité (socio-affectivité non prise en compte), provoquera la réaction de praticiens de terrain dont les pratiques ne supportent pas d'être « réduites » à des objets leur paraissant trop simples.

Terwagne s'inscrit dans une perspective encore plus pratique en expérimentant en classe, des cercles lecture ; des observations qualitatives laissent entrevoir des effets positifs de ce schéma didactique sur les stratégies de lecture des enfants de 8 à 12 ans.

Evrard et Vander Borgh, en Sciences, partant d'une posture de chercheur, explorent aussi des schémas didactiques favorisant la compétence de modélisation et d'objectivation en Chimie grâce à des interactions pédagogiques calibrées.

Delvaux et Nys délibérément praticiennes se sont engagées dans une création d'outils pour l'enseignement de la géographie, tenant compte des développements de cette discipline intégratrice et des médias classiques et nouveaux susceptibles de servir de référence stable, d'une part et de s'adapter aux NTIC d'autre part.

Les liens avec les pratiques sont encore ici plus évidents même si une réflexion épistémologique n'en est pas absente. Car que vaudrait un nouveau schéma didactique, une nouvelle méthode, un nouveau support si une réflexion épistémologique sur les rapports à la connaissance scientifique et au savoir construit en sont exclus ? Ne risquerions-nous par de faire autrement la même chose ? Des études, des observations menées systématiquement en situations réelles pourraient renseigner sur les changements profonds comme : des attitudes par rapport aux connaissances et contenus disciplinaires aux savoirs construits à l'école et surtout l'image de soi dans ces processus de travail scolaire tant des élèves que des enseignants. Dans les travaux rapportés, les relations pédagogiques : prof-adulte—élève-enfant-adolescent et entre élèves sont souvent implicites ; c'est seulement dans les réactions des praticiens dans la salle qu'elles sont évoquées. Faut-il y voir une disjonction entre les didactiques et les relations pédagogiques (affectivo-sociales) qui les accompagnent pourtant ?

Même dans les didactiques disciplinaires, les allusions aux compétences transversales sont nombreuses ; ceci voudrait-il signifier que certaines distinctions sont vaines, que les compétences disciplinaires et transversales se recouvrent à un certain niveau de communication, que les unes ne vont pas sans l'autre, que la notion de compétence elle-même dépasse ses sous-catégories ? Heureusement les débats n'ont pas porté sur cette polémique ; seule les Sociologues Stroobants et Vanheerswingels ne se sont pas privées de fustiger les constructions mentales des « cognitivistes » qui ne se préoccupent guère des pratiques de terrain elles montrèrent en outre le décalage entre les niveaux de diplômes et les emplois qui sont offerts sur le marché du travail. Par contre De Coster s'est livrée à un essai de dépliage des composantes de la notion de temps, transversale s'il en est, touchant à la fois à toutes les disciplines scolaires et étudiée elle-même par plusieurs disciplines, de la philosophie à la psycholinguistique en passant par l'épistémologie des sciences.

Denis et Hubert montrant des dispositifs-grilles susceptibles d'accueillir les observations des enseignants et des élèves à propos des compétences qui devront par ailleurs être décrites, se sont positionnées dans une perspective formative plutôt que certificative. Tout le travail étant de créer les catégories susceptibles de recueillir les conduites à observer en évitant des jugements de valeurs.

Des travaux portant sur l'objectivation des conduites à observer (en situations authentiques) sont encore à réaliser si on veut rendre explicite les critères d'évaluation (justice, équité et démocratie en dépendent).

En conclusion, praticiens et chercheurs peuvent mettre en commun leurs fragilités afin tenter de résoudre les questions d'éducation qu'ils se posent ensemble ou chacun de leur côté. Le praticien a besoin du chercheur, qui se donne du temps, pour mettre en mental, sinon en mot, le savoir qu'il s'est construit à partir de ses pratiques et dont il n'est pas toujours conscient. De son côté le chercheur forcément éloigné de certaines pratiques peut enrichir le sens de ses questions et de ses découvertes s'il prend en compte la réalité complexe et incertaine vécue par ses confrères du terrain. Se laisser questionner par l'Autre est peut-être une des façons d'établir la communication entre chercheur et praticien. Par ailleurs les communications en atelier ont montré qu'apparaissait une nouvelle professionnalité de praticien (parfois absent des ateliers mais présent dans le processus de recherche) : **l'acteur-chercheur** qui se donne pour but **de créer du savoir disponible pour les praticiens en collaboration avec des chercheurs professionnels** rodés à des méthodes de recueil et de traitement de données et à l'utilisation d'un langage standardisé. Dans cette perspective les apports de chacun pilotés par « un Bien Commun » comme par exemple le développement de l'enfant, induit une adhésion partenariale et une nécessité réciproque (les termes sont de J. Defrenne) respectant les différences en évitant tout hiérarchie contre-créatrice. La professionnalisation de chaque acteur de l'Education commence par la reconnaissance du savoir professionnel créé par l'Autre impliqué dans ses situations de travail fussent-elles singulières...Reconnaître l'Autre comme auteur plutôt que comme un agent, comme un sujet (une personne à part entière) plutôt qu'un « objet » de recherche voilà un défi sous forme de changement de paradigme qui nous attend tous.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

DU WEB A LA TABLE DE LABORATOIRE

Yves BOSSELOIR, Pauline SLOSSE, Bernadette WILMET-DEVOS
CUDEC (Centre Universitaire de Didactique de la Chimie) - ULB

Ministère de la Communauté française
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Les cris d'alarme se succèdent concernant notre enseignement des sciences : faible niveau de connaissances au sortir du secondaire et désertification des facultés scientifiques. Beaucoup de formateurs imputent, à juste titre, cet état des choses à l'abandon de la découverte expérimentale, dû principalement à la diminution dans les programmes des heures de laboratoire. Seuls certains des élèves qui choisissent une option « sciences fortes » bénéficient de travaux pratiques, alors que justement une approche attrayante et efficace des sciences doit commencer par l'aspect expérimental où tous les sens de l'observation sont mis en œuvre.

Il est donc logique de comprendre l'inquiétude des enseignants devant l'arrivée d'Internet dans les écoles. Aux difficultés d'organisation dans l'établissement et au difficile apprentissage de l'utilisation fonctionnelle et critique d'Internet, tant par les enseignants que par leurs élèves, s'ajoute pour beaucoup de professeurs de sciences la peur de voir l'approche expérimentale remplacée par le laboratoire virtuel.

C'est pour aider à répondre à ces inquiétudes que la recherche a été entamée avec deux objectifs finaux :

- la réalisation d'outils de formation à la recherche critique sur le réseau sur des thèmes de chimie au quotidien ;
- la mise au point d'une méthodologie efficace pour l'intégration Recherche sur Internet/Laboratoire/Théorisation.

Cette recherche menée avec des élèves (5^e et 6^e année) de divers établissements de la Communauté française a déjà mis en lumière des points essentiels parmi lesquels :

- l'hétérogénéité des compétences quant à la recherche sur Internet ;
- les limites de l'utilisation de « recettes » pour cette recherche ;
- les difficultés à trouver des banques d'informations critiques ;
- les difficultés pour les élèves d'entrer dans une démarche autonome d'apprentissage ;
- les faiblesses de lecture et de rédaction chez beaucoup d'élèves ;
- la potentialité énorme de ces nouvelles technologies pour
 - ✓ l'éveil de l'esprit critique ;
 - ✓ la sensibilisation au travail en commun et à l'absolue nécessité de l'esprit de solidarité ;
 - ✓ la modification de la relation élève/professeur ;
- les problèmes organisationnels dans les écoles.

Nous n'aborderons ici que trois des points étudiés.

Hétérogénéité des compétences et formations

Pourquoi faut-il que trop d'enseignants se sentent démunis et acceptent volontiers le fait que « les élèves se débrouillent mieux qu'eux » ? L'observation des comportements des élèves et des enseignants nous a convaincus de la totale hétérogénéité des niveaux de compétence tant chez les professeurs que chez leurs élèves. De plus, chez les élèves, notre observation a montré que la « débrouille », qui permet de jongler avec un clavier et un écran, ne permet souvent que de trouver des renseignements fragmentaires, incomplets, voire inexacts.

Comment faire pour changer cet état des choses et surtout quelles formations proposer aux professeurs et à leurs élèves ?

Les formations — publiques ou privées — aux nouvelles technologies sont déjà légion. Si nombre d'entre elles sont de qualité, elles proposent pourtant toutes essentiellement des informations techniques ou des « trucs » et cantonnent le plus souvent l'apprenant à un environnement particulier plutôt que de lui donner une méthodologie d'apprentissage personnel. De ce fait, placé dans un autre environnement, l'apprenant ne trouve plus ses repères ; même avec un livre parfaitement illustré et conçu, il suffit alors de la moindre différence entre livre et écran pour être désorienté. Quand, de plus, formation et utilisation effective sont séparées par quelques semaines, voire quelques mois, l'acquis est perdu.

Pour éviter ces pièges, nous poussons l'apprenant à expérimenter de nombreuses stratégies de recherche, sur un thème quelconque — mais où le formateur est parfaitement compétent — et à, ensuite, en analyser les résultats pour qu'il élabore une technique individuelle qui soit la plus efficace possible.

La formation des enseignants proposée est la même que celle de leurs élèves, à cela près qu'ils sont sensibilisés aux problèmes rencontrés chez les élèves et qu'ils analysent avec le formateur les stratégies utilisées pour les résoudre.

La centralisation des informations

L'expérience a montré que la recherche de l'information sur le réseau, sa consultation, sa critique, ... ses mises à jour quasi quotidiennes représentent un très lourd investissement en temps et en argent..

Il y a les adresses que l'on se repasse ; il y a les associations diverses d'enseignants, certaines universités et RESTODE pour la Communauté française qui centralisent des données pédagogiques mais sans aucune critique de fond. Cela ne suffit pas. Nous proposons la création **d'une cellule** au niveau central de l'enseignement de la Communauté française ; cette cellule serait composée **de spécialistes des disciplines** qui collecteraient, mettraient à jour, critiqueraient et classeraient les sites trouvés en fonction de leurs qualités scientifiques, pédagogiques et des programmes scolaires. C'est vers eux que les remarques de chacun devraient aller pour améliorer cette banque d'informations.

Problèmes organisationnels

Malgré toute leur bonne volonté les chefs d'établissement sont confrontés à des difficultés d'horaires, de gestion et de sécurité du matériel et surtout à un manque de personnel.

Occupation durant les heures de cours

On peut penser qu'il est possible - comme pour une salle de gymnastique - de gérer l'horaire de la salle informatique ; encore faut-il que chaque professeur désirant l'occuper soit compétent pour la mise en marche et l'utilisation du matériel. Le recours à un *professeur-ressource* est une solution, mais celui-ci, détaché souvent pour seulement quelques heures, n'est pas toujours disponible. D'où la nécessité d'une bonne formation pour tous ceux qui utilisent cette salle et/ou d'envisager un poste à temps complet pour la *personne-ressource*.

Cette dernière formule a un autre avantage : permettre l'accès libre de cette salle aux élèves, pendant leurs moments de liberté.

Occupation en dehors des heures de cours

L'occupation des locaux informatiques ne peut habituellement se faire que pendant les « heures scolaires ». Ce matériel n'est donc pas rentabilisé et, surtout, lorsque l'école est fermée, il n'y a plus moyen pour un élève —ni pour un enseignant d'ailleurs — de consulter le réseau électronique. Seuls ceux dont les parents sont raccordés au réseau pourront le faire. À l'heure où l'on parle beaucoup d'effacer les inégalités sociales dans l'accès au savoir, il est primordial d'offrir des « bibliothèques informatisées raccordées au réseau » avec des horaires d'accès très larges, y compris pendant les congés scolaires.

Nous affirmons que, qu'on le veuille ou non, l'Internet fera partie intégrante non seulement de l'enseignement de demain mais de la vie quotidienne de chacun. C'est à l'école à pourvoir à son accès pour tous.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**UTILISATION PEDAGOGIQUE D'INTERNET DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
COMMENT UTILISER INTERNET A DES FINS EDUCATIVES ?
COMMENT EVALUER LES EFFETS DE L'EMPLOI D'INTERNET
SUR LE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES
TRANSVERSALES ET SPECIFIQUES CHEZ LES ELEVES DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ?**

Sylviane HUBERT, Pascal DETROZ, Fabian DEMILY, Brigitte DENIS
STE
(Service de Technologie de l'Education) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

Dans le décret définissant les objectifs de l'enseignement fondamental et secondaire (article 6, 1997), les enseignants sont exhortés à « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.* »

Le réseau Internet, s'il est exploité efficacement et à des fins pédagogiques, constitue un outil riche pour développer ces compétences. Toutefois, ce n'est que si son emploi est sous-tendu par des objectifs pédagogiques clairs et une méthodologie rigoureuse qu'il sera possible de les atteindre. De même, l'emploi d'outils d'évaluation adéquats est primordial pour mettre en évidence les compétences acquises par les élèves. Equiper les écoles et former techniquement les enseignants ne suffit pas ..., encore faut-il développer « *l'intelligence stratégique* » de ses utilisateurs (Revelli, 1998).

C'est dans ce contexte que prend place la recherche présentée ici et proposée par le Service de Technologie de l'Éducation de l'Université de Liège en réponse à l'appel d'offres du Ministère de la Communauté française. Elle a pour finalité d'**utiliser Internet à des fins éducatives dans des classes d'enseignement secondaire inférieur et d'évaluer les effets de cet emploi sur le développement de certaines compétences (techniques, transversales et spécifiques) chez les élèves**. Le choix s'est porté sur un travail au sein des cours de français et d'informatique.

Pour atteindre cet objectif général, la mise en place de diverses étapes s'est avérée nécessaire : constitution d'une liste de compétences techniques liées à l'utilisation d'Internet, mise au point d'un questionnaire d'attitudes vis-à-vis d'Internet destiné aux enseignants et aux élèves, réflexion sur les documents pédagogiques pouvant aider les élèves, mais aussi les enseignants, dans l'utilisation d'Internet (manuel de référence technique, carnet de bord, ...), conception de scénarios pédagogiques, préparation et organisation de rencontres avec des enseignants d'établissements des trois réseaux, création d'outils d'évaluation formative (auto-évaluation des élèves, évaluation par le professeur et évaluation conjointe professeur/élève) et suivi sur le terrain des activités (Hubert, Detroz, Demily & Denis, 1999).

Dans le présent document, seules certaines de ces étapes seront abordées. L'accent sera mis sur la méthodologie et les principes adoptés par les chercheurs. Quelques modèles guidant ces derniers dans leur travail seront également survolés.

Méthodologie de travail et principes d'action sur le terrain

La méthodologie est celle d'une recherche-action. Les chercheurs centrent en priorité leurs actions sur la mise en œuvre de scénarios pédagogiques faisant appel à l'exploration de ressources diverses, à la création de documents (pages HTML, sites, questionnaires informatisés, ...) ou encore à la communication entre les élèves (d'une même classe, d'une même école, voire même d'écoles différentes). Ces scénarios ou « défis » sont construits avec les enseignants participant à la recherche et mis en relation avec des compétences du programme du cours de français (socles de compétences), des compétences transversales et techniques.

Création et développement de scénarios pédagogiques ou « défis »

Le terme « défis » évoque l'aspect « situations-problèmes » exigeant des élèves de surmonter des obstacles, par exemple en recherchant des informations, en coopérant avec d'autres via Internet et ses moyens de communication, ...

« Par **SITUATION-PROBLEME**, il faut entendre : une situation déstabilisante (qui crée un déséquilibre), un obstacle ; une énigme (dont on ne connaît pas a priori la solution) ; un problème qui répond à un besoin ; un problème qui interpelle l'individu, une situation fonctionnelle ; un problème

dont la taille, la durée et la complexité ne dépassent pas les capacités et les disponibilités des apprenants ; un problème pouvant être porteur de thèmes différents (voire parallèles) dans la classe ; l'occasion de rechercher des informations provenant de différentes sources. Cette liste n'est certes pas exhaustive. Elle se veut plutôt une aide pour déterminer si une situation proposée en classe est une réelle situation-problème. Tous les critères ne doivent pas nécessairement être réunis ; il en existe toutefois qui sont plus fondamentaux que d'autres. C'est le cas notamment des cinq premiers critères » (Hubert, Bosmans & Denis, 1998).

Ces scénarios visent à familiariser les élèves aux différents outils d'Internet et à leur permettre d'entreprendre des projets de plus en plus complexes.

Respect de la triple concordance

Trois points de vue s'articulant les uns par rapport aux autres peuvent être considérés : la construction et la mise en œuvre d'**activités pédagogiques**, la mise en relation entre ces activités et les **compétences** visées, la création d'instruments ou d'indicateurs d'**évaluation** de la maîtrise de ces compétences. L'approche envisagée dans ce contexte vise une triple concordance entre ces trois pôles.

Au travers des « activités-défis », les élèves développeront diverses compétences : compétences spécifiques au cours de français, compétences techniques et compétences transversales (recours à des documents de référence, collaboration et communication avec les pairs, compétences métacognitives, autrement dit des compétences démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques (Leclercq, 1998)).

Mise en œuvre de différents paradigmes d'apprentissage et d'enseignement

Leclercq et Denis (1998) ont défini six paradigmes d'apprentissage/enseignement : imprégnation/modélisation, réception/transmission, pratique/guidage, exploration/approvisionnement, expérimentation/réactivité et création/confortation-confrontation.

En fonction des compétences visées, le paradigme d'apprentissage/enseignement préconisé au cours de l'activité sera différent. Ainsi, si l'acquisition de compétences spécifiques peut effectivement passer par l'exposé de notions (paradigme de la réception/transmission) ou par des exercices (paradigme « pratique/guidage »), ces méthodologies négligent le plus souvent le développement de compétences démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques.

En outre, si l'enseignant devient davantage un facilitateur d'apprentissage (une personne-ressource) qu'un transmetteur de connaissances, il lui est recommandé de proposer des activités variées offrant à l'élève la possibilité d'être « acteur » de ses apprentissages. Pour ce faire, le recours à une pédagogie active, basée sur la résolution de problèmes et sur l'apprentissage coopératif paraît être la meilleure option (Barrows et Tamblyn, 1980 ; Leclercq et Van Der Vleuten, 1998 ; Hubert et al, 1997).

Mise au point d'un recueil d'activités

Afin d'aider les enseignants qui désirent utiliser Internet à des fins pédagogiques, un recueil d'activités « Internet » -illustrant les objectifs visés, la méthodologie préconisée et les outils d'évaluation, ... et contenant tous les documents et outils conçus- sera réalisé et diffusé dans les écoles.

Conclusions et perspectives

L'approche envisagée dans cette recherche répond à une problématique actuelle liée à l'utilisation pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Des activités (ou « défis ») sont créées et implémentées dans des classes, ceci en veillant à respecter une triple concordance entre les compétences visées (objectifs), les activités et les procédures d'évaluation.

L'exploitation d'Internet à des fins pédagogiques ne s'improvise pas. Elle nécessite un contexte rigoureux où toutes les facettes (objectifs, activités, outils didactiques et évaluation) doivent être minutieusement réfléchies. A l'heure actuelle, l'équipe de chercheurs suit sur le terrain les enseignants volontaires qui sont impliqués dans cette recherche-action. Elle apporte son aide méthodologique et technique, co-anime certaines activités et régule la pratique des enseignants. La participation de ces derniers offre l'opportunité de tester la faisabilité des dispositifs proposés.

Des évaluations régulières (auto-évaluation des élèves, hétéro-évaluation de l'enseignant au travers de l'observation des conduites des élèves et de l'analyse de productions écrites, ...) permettront de cerner les effets d'une telle pratique sur l'acquisition de compétences diverses chez les apprenants. Un questionnaire de satisfaction permettra, en outre, de voir dans quelle mesure l'utilisation de cette nouvelle technologie que représente Internet motive les élèves, ainsi que les professeurs.

Reste à espérer que ce travail sera profitable à la communauté éducative et qu'il apportera des réponses concrètes aux enseignants désireux de participer à l'évolution technologique que connaît la société.

Références

- BARROWS, H.S. & TAMBLYN, R.M. (1980)
Problem based learning, an approach to medical education, New York : Springer Publishing.
- HUBERT S., PAUWEN M. & DENIS B. (1997)
Impact du cours d'Education par la Technologie, Rapport de recherche, Service de Technologie de l'Education, Université de Liège.
- HUBERT S., BOSMANS C. & DENIS B. (1998)
Impact du cours d'Education par la Technologie : Mise au point d'outils d'évaluation des compétences transversales, Bruxelles, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique .
- HUBERT S., DETROZ P., DEMILY F. & DENIS B. (1999)
Apprentissage 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.
- LECLERCQ D. (1996)
Approche Technologique de l'Education et de la Formation, Service de Technologie de l'Education de l'Université de Liège.
- LECLERCQ D. (1998)
Pour une pédagogie universitaire de qualité, Liège, Mardaga.
- LECLERCQ D. & DENIS B. (1998)
Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage, in *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Mardaga, 81-105.

LECLERCQ D. et VAN DER VLEUTEN C. (1998)

PBL - Problem Based Learning ou APP - Apprentissage Par Problèmes, in *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Mardaga, 187-205.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1999)

Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire, Bruxelles.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1997)

Décret-missions, Bruxelles.

REVELLI C. (1998)

Intelligence stratégique sur Internet, Comment développer efficacement des activités de veille et de recherche sur les réseaux, Dunod, Paris.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ASSISTER A LA REPRESENTATION DE SOI ET DU MONDE
CHEZ L'ENFANT**

X. LAMBOTTE
Institut d'Administration scolaire - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Cette recherche menée dans le cadre du service du professeur P.DUPONT en collaboration avec D.LECLERCQ rebondissait sur plusieurs travaux :

-primo, la pratique pédagogique de J.DUEZ, ayant fait de ses cours de morale laïque des cercles de discussion filmées, reliés entre eux par un système de correspondance scolaire.
-secundo, la recherche doctorale de M.HOUX (1994) montrant la stabilité et la précocité des représentations de soi, précisément identifiées lors du suivi longitudinal, durant dix ans, d'élèves lors de ces cours de morale originaux.

Les résultats : des analyses qualitatives menées tendaient, hélas, à conforter la théorie de l'habitus de BOURDIEU (1979) et ce, malgré le questionnement peu ordinaire de leur vision du monde que vivaient ces enfants de façon bihebdomadaire. Tout se passait comme si, une fois dans les rails scolaires, chacun cheminait sans échappatoire vers un destin tracé à l'avance. Bref, était là le constat d'une ruineuse déperdition des énergies humaines. Il apparaissait, en outre, que si les débats au cours de morale étaient facteurs de bien-être et d'épanouissement socio-affectif, ils n'engendraient pas pour autant comme effet latéral une modification des attitudes chez les apprenants. De là notre envie de lever le voile sur une parcelle de leur monde intérieur, de là aussi, notre souci de mieux cerner la dynamique socio-cognitive de ces cours-débats, communauté de recherche dans l'esprit et avant la lettre lipmanienne.

Plus concrètement, nous nous sommes donc intéressés à la modification éventuelle des « cartes mentales » des enfants en comparant leur état avant et après une série de discussions consacrées à un même sujet.

Afin de ne pas déroger au fonctionnement habituel et de ne pas introduire un biais par imposition, les thématiques ont été choisies par les enfants, en l'occurrence : le bonheur et le pardon. Pour ce faire, nous avons eu recours à une panoplie d'outils de saisie des représentations du monde désormais banals aujourd'hui : phrases à compléter, portraits chinois et test d'association d'ABRIC (1994) et de ROSA (1995).

Le premier instrument a pour but de faire s'exprimer le répondant sur certains aspects du concept-clef dans un contexte prédéfini par l'expérimentateur.

Le deuxième moyen d'investigation tente de susciter l'expression du sujet sur le thème visé en ayant recours à des métaphores, métaphores à expliciter dans un second temps.

La troisième technique, aujourd'hui monnaie courante chez Trocme FABRE(1998), TOZZI(1992) est un test d'association plus sophistiqué : les mots, associés dans un premier tour à la représentation cible, forment, chacun, lors du second tour un vecteur sémantique sur lequel il faut associer.

Dans la méthodologie initiale, d'autres tours sont effectués, constituant successivement des vecteurs à quatre voire cinq mots. Cela est sans doute possible avec des interviewés dotés de grande fluidité verbale, ce qui n'est visiblement pas le cas avec des enfants d'école primaire, même en sixième.

Quoi qu'il en soit, cette approche a le mérite de faire produire par les questionnés les significations de leurs associations et donc, d'éliminer du même coup le biais de projection lors de l'analyse des corpus obtenus.

Pour parachever le tout, la chronologie d'association et l'importance subjective de chacun des mots associés sont renseignées, l'une et l'autre par un nombre.

En outre, la valeur positive, négative ou neutre conférée aux termes fournis est symbolisée toujours par le répondant lui-même, par les signes « + », « - », « 0 ».

Enfin, dans notre « mesure » post test, les élèves ont dû non seulement passer par un deuxième ABRIC DE ROSA mais aussi corriger, une fois celui-ci remis, l'ABRIC DE ROSA tracé avant la séquence de discussions.

Résultats : pour exposer de façon lapidaire, du moins en ce qui concerne le contenu, utilisons la terminologie de GUINDON (1989) que nous ne connaissions malheureusement pas à l'époque de notre recherche .

En bref, et selon la terminologie de GUINDON, les enfants du degré inférieur et moyen de notre échantillon ont une conception purement hédoniste du bonheur tandis que celle des élèves du degré supérieur relève d'une forme d'utilitarisme social en ce sens que le bonheur doit être connu par le plus grand nombre possible tout en étant un sous produit de l'action individuelle. L'école, chez eux seulement ,est évoquée comme un obstacle à surmonter.

A propos du second thème, le pardon, nous ne disposons pas non plus des recherches d'ENRIGHT, SANTOS et AL-MABUK (rapportées par VANDENPLAS-HOLPER (1999). Pour emboîter grossièrement le pas à ces travaux inspirés par KOHLBERG, les enfants du degré inférieur s'inscrivent unanimement dans une optique préconventionnelle : le pardon se donne pour éviter les vendettas si le vis-à-vis est plus fort. Cette perspective est encore partagée par une forte minorité d'élèves au degré moyen et a fait totalement place au degré supérieur à un conventionnalisme où est mis en avant le devoir moral « d'absolution » qui leur a été inculqué par les adultes.

Aussi intéressants soient-ils, ces résultats ne disent rien de la dynamique socio-cognitive. Alors qu'avons-nous appris de celle-ci ? Pour ce qui a trait à la carte cognitive, on n'observe pas d'enrichissement de l'arborescence mais une modification de sa teneur au degré inférieur et, le plus souvent, au degré moyen. Au niveau supérieur, par contre, on constate une complexification de cette arborescence, même si elle est le plus souvent inconsciente.

Qu'en conclure ? A ce stade de la recherche, on en est réduit à des conjectures. La non-explicitation du sens des « mesures » auprès des enfants concernés nous a soufflé une hypothèse que nous soutiendrons toujours aujourd'hui après avoir lu Trocmé FABRE (1998), BAUTIER 1992,1998) : un apprenant étoffe son réseau conceptuel, mais aussi ses scripts de savoir-faire, de manière particulièrement performante si et seulement si , il a découvert ou il a été informé que tel est le fil conducteur de l'acte d'apprendre, que l'existence est, pour paraphraser DUPONT (1999), une aventure permanente de « l'apprenance ». A défaut d'information sur les tenants et les aboutissants de cette quête, bon nombre d'élèves se contenteraient d'une approche hydraulique du savoir, faite de remplissages et de vidanges plus ou moins espacés dans le temps, sans grande mise en réseau des connaissances.

Dès lors, par absence de reconnaissance dans le projet éducatif les légitimant aux yeux des élèves et de leurs parents, par absence de passage systématique à l'écrit, médium culturel emblématique de l'Ecole, il est possible que ces cours-débats aient surtout valeur de dialogues cathartiques aux yeux des enfants. Cela n'est déjà pas si mal mais cela sous-exploite les vertus de cette didactique.

On ne peut terminer ce bref compte rendu sans adjoindre le relevé des patterns communicationnels repérés chez DUEZ, lors de cette étude, qui, sait-on jamais, pourrait inspirer tout animateur désireux de réguler des conflits socio-cognitifs ou de pratiquer l'autoscopie.

1. Règle la participation.
2. Indique l'ordre de la succession des tâches.
3. Tranche une situation de conflit de concurrence.
4. Feed back négatif : l'enseignant désapprouve la réponse fournie par l'élève.
5. Souligne le caractère intéressant des propos de l'enfant.
6. Réponse d'accueil (à l'usage communicationnel)
7. Encourage l'élève.
8. Accepte une remarque provenant d'un élève.
9. Témoigne du sens de l'humour.

10. Désigne l'élève d'un mot affectueux.
 11. Contrôle la compréhension.
 12. Fait définir les termes employés.
 13. Fait fournir des raisons.
 14. Fait évaluer les raisons avancées.
 15. Invite l'élève à généraliser.
 16. Invite l'élève à synthétiser.
 17. Fait trouver des exemples.
 18. Fait chercher des contre-exemples.
 19. Fait rechercher des présupposés, des prémisses.
 20. Fait chercher des implications.
 21. Encourage à trouver des alternatives.
 22. Encourage à faire le lien entre différentes situations.
 23. Fait tenir compte des différents points de vue.
 24. Fait commenter ce que les autres disent.
 25. Fait s'interpeller les élèves entre eux.
 26. Fait s'interroger sur la méthode de recherche.
 27. Fait s'interroger sur la méthode des autres.
 28. Encourage à accepter la correction des pairs.
 29. Invite l'élève à communiquer son avis, ses opinions, son jugement.
 30. Reformule une question déjà posée à l'élève.
 31. Reformule les propos de l'élève.
 32. Reformule partiellement (zoom) les propos de l'élève.
 33. Synthétise la pensée de l'élève.
 34. Particularise, centre le propos de l'élève.
 35. Contextualise ou précise un contexte.
 36. Illustre par un exemple.
 37. Pose une question suggestive : suggère une autre façon de voir, fait envisager un nouveau point de vue.
 38. Suggère un prolongement de pensée.
 39. Pose une question déjà formulée à un autre élève.
 40. Propose un choix.
 41. Explique, définit.
 42. Nuance son propos.
 43. Emet une opinion, donne son avis.
 44. Généralise, départicularise, décontextualise.
 45. Fait utiliser des critères logiques (antonymie, inversion d'une relation entre deux éléments de la réponse,...).
 46. Reformule ses propres propos.
 47. Etablit un lien entre diverses situations.
 48. Poursuit son propos, suite à une interruption.
-

Cette liste n'est, bien entendu, pas exhaustive : le témoin est ainsi passé à tous les praticiens présents et à venir...

Recherche menée en 1994-95 sous la direction du Professeur Pol DUPONT, service de méthodologie et de formation, Université de Mons-Hainaut, par X.LAMBOTTE assisté de D.LECLERCQ

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LE PROJET MOHICAN
CHECK UP : QUELLES CONNAISSANCES CHEZ LES
ETUDIANTS ENTRANT A L'UNIVERSITE ?**

D. LECLERCQ, F. GEORGES, J.L. GILLES, F. SIMON
STE
(Service de Technologie de l'Education) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

A. Les motivations du projet

Depuis 1991, le Groupe de travail « Réussite en candidatures » instauré par le CIUF (Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française)¹ se penche sur le problème du trop faible taux de réussite en première candidature : 40% pour les primants et 50% pour les répétants en 1995 (Leclercq et al., 1997).

On connaît assez bien le lien entre la réussite et certaines caractéristiques des étudiants. Ainsi, les étudiants d'origine sociale élevée ont un taux moyen de réussite plus élevé de 20% que les étudiants d'origine modeste, ceux issus d'une section forte dans le secondaire ont un taux moyen supérieur de 20%, ceux qui n'ont jamais redoublé à l'entrée ont un taux moyen de réussite supérieur de 30% sur ceux qui arrivent avec un an (ou plus) de « retard » (Leclercq et al., 1998).

Par contre, étant donné l'absence d'une épreuve externe généralisée, comme l'est le baccalauréat en France, on ne dispose pas d'une mesure objective des connaissances des étudiants entrant à l'université. Ceci laisse la porte ouverte à des déclarations du type « ils ne savent plus rien » ou « l'enseignement secondaire fait mal son travail », bien entendu non fondées, mais difficilement réfutables sans base rigoureuse.

Enfin, dans la plupart des universités, sommées pourtant de se « piloter » pédagogiquement, les premières informations sur les compétences des étudiants arrivent en janvier (après les « partiels »), moment où il est déjà très tard pour prendre des mesures remédiatives.

B. Le projet

Pour ces diverses raisons, le projet MOHICAN (MONitoring HHistorique des CANDidatures) s'est donné pour **objectifs** de

- rassembler des données fiables (dépassant les on-dits et les rumeurs) ;
- fournir concrètement et de façon précoce aux étudiants d'abord, aux encadrants ensuite, des informations à visée formative (utilisables en vue d'améliorer les chances de réussite).

¹ Président : D. Leclercq (ULG), Membres : J.M. Deketele (UCL), J.L.Wolfs (ULB), M. Romainville (FUNDP), P. Dupont (UMH), B. Noel (FUCAM), J.P. Lambotte (FSAGx), J.P. Lambert (FUSL), C. Conti (FPoM), M. Delhaxhe(Ulg). Renseignements : d.leclercq@ulg.ac.be

Le projet s'est déroulé en plusieurs phases :

Phase 1 : la réalisation d'épreuves « CHECK UP » dans 10 domaines

Sur base d'objectifs précisés pour chacun des check-up, ces épreuves ont été créées par des experts des 9 universités et revues par le groupe de travail. Deux séances-clés ont été organisées. L'inspection de l'enseignement secondaire et les délégués des étudiants du supérieur ont été conviés à la première au cours de laquelle ont été exposées les actions de ce type, incomplètes et éparpillées, en cours dans les universités. Seuls les représentants du secondaire ont participé à la seconde consacrée à l'examen des épreuves. Les épreuves étaient composées de QCM avec, le plus souvent, la solution générale «Aucune». Les étudiants devaient accompagner leur réponse par l'un des 6 degrés de certitude suivants : 0%, 20%, 40%, 60% , 80%, 100%.

Epreuve	Auteur (s)	Nb Q		Destinés aux étudiants de
Vocabulaire	M. Monballin	45	73	Toutes les facultés
Syntaxe et logique	J.M. Defays	12		Toutes les facultés
Compréhension de texte	Ph. Hougardy	6		Toutes les facultés
Lecture de cartes, graphiques, tableaux en géographie	F. Orban	10		Toutes les facultés
Mathématique	M. Lebrun & J. Legas	22	50	Sciences, médecine, ingénieurs
Physique	P. Chapelle	10		Sciences, médecine, ingénieurs
Chimie	A. Cornélis	8		Sciences, médecine, ingénieurs
Biologie	J.C. Verhaeghe	10		Sciences, médecine, ingénieurs
Connaissances artistiques	D. Leclercq & A. Lamblin	25	50	Sciences humaines
Repères historiques, économiques, actualité	D. Leclercq & F. Georges	25		Sciences humaines

Phase 2 : l'administration des check-up

Les check-up ont été administrés entre le 4 et le 8 octobre 1999, sur une durée de trois heures, via des formuLOMs (formulaires destinés à la Lecture Optique de Marques), dans 8 des 9 universités de la Communauté française².

² L'ULB, pratiquant déjà ce type d'épreuve depuis 5 ans a préféré ne pas en proposer deux à ses étudiants.

Phase 3 : les feedbacks aux étudiants

En octobre, MOHICAN a fourni à chacun des 4000 étudiants testés son enveloppe scellée (confidentielle) contenant une feuille de résultats par épreuve (8 feuilles pour les étudiants de sciences, médecine et ingénieurs). Conformément aux objectifs, ces informations étaient

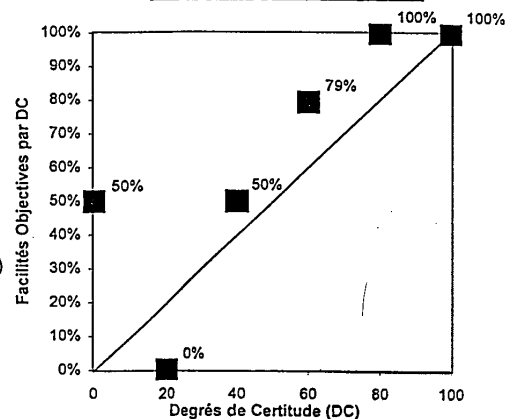
- personnalisées (décrivant le plus diagnostiquement possible LEUR situation) ;
- détaillées (chacune de leurs réponses, confrontable aux réponses correctes et aux critères de correction rendus avec leurs questionnaires, leur graphique de réalisme pour chaque test et leur spectre des performances pour chaque test ainsi que leur spectre des performances) ;
- normées (leur permettant de se situer par rapport à la moyenne des étudiants de leur section) ;
- précoces (à un moment permettant la réaction, c'est-à-dire des modifications, des remédiations) ;
- confidentielles (aucune valeur individuelle nominative n'a été communiquée aux encadrants).

Diagnostic d'Auto-évaluation Cognitive ⁽¹⁾ en Vocabulaire

A. DESCRIPTIF

Cette épreuve comportait	45 Questions (NQ)
Vous avez donné	44 Réponses (NR)
Vous en avez réussi au total	34 Réponses Correctes (NRC)
Votre % de réponses correctes	76 % ou Facilité Objective (FO)
Avec une Certitude Moyenne ⁽²⁾ de	60 % (CM)
Vous vous êtes sous-estimé de ⁽²⁾ sur TOUTES les réponses	-16 % d'Erreur Globale de Cert. ⁽³⁾ (EGC)
	⁽³⁾ EGC=CM-FO

B. GRAPHIQUE DE REALISME

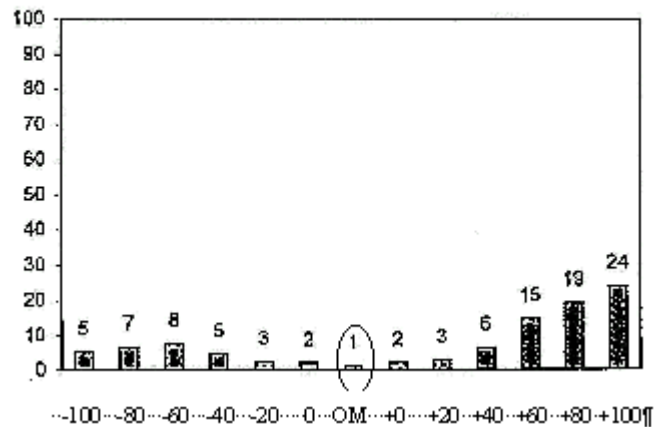


Voici une partie d'un feedback « étudiant » pour l'épreuve de vocabulaire :

Phase 4 : les feedbacks aux enseignants

En novembre, MOHICAN a fourni aux 51 sections différentes les résultats statistiques de la section, (en moyenne pour 6 tests, 348 relevés statistiques différents) dont le spectre des réponses pour chaque question de chaque test. Voici ci-contre un exemple de spectre des réponses pour l'ensemble des 24 questions du check-up « Syntaxe » sur 3790 étudiants. On constate que 24% des réponses ont été données correctement avec la certitude maximale (100%), que 19% l'ont été avec 80% de certitude, mais que 5% l'avaient été incorrectement avec 100% de certitude et 7% avec 80% de certitude, 8% avec 60%, et 1% d'omissions. Le groupe de travail continue les analyses pour fournir aux enseignants du supérieur et du secondaire des statistiques sur l'ensemble de la population testée.

Syntaxe et articulation logique



Références

Leclercq et al., (1997), *Franchir le cap des candidis*, Bruxelles : CIUF.

Leclercq, D., Beguin A., De Kerchove, A.M., Lambert, J.P., Pestieau, P. (1998), L'enseignement universitaire est-il démocratique ? in D. Leclercq (Ed), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Mardaga, 33-53.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**COMMENT METTRE EN EVIDENCE ET DEVELOPPER CHEZ
L'APPRENANT LES COMPETENCES TRANSVERSALES
REQUISES POUR LE PREPARER A L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ?**

Jacques LEGA et Marcel LEBRUN
UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

Le problème de l'échec au début des études universitaires fait l'objet d'une grande préoccupation à l'heure actuelle. Dans ce cadre, de nombreuses innovations pédagogiques ont été mises en place afin d'améliorer la transition entre les études secondaires et l'enseignement supérieur. Cependant, l'efficacité de ces initiatives est bien souvent difficile à mesurer par méconnaissance des conditions initiales dans lesquelles se trouvent les étudiants qui y participent. Il est, dès lors, important de pouvoir disposer d'indicateurs précoces permettant de cerner les difficultés rencontrées par les étudiants et de les orienter vers des activités de remédiation appropriées. Et c'est dans cet esprit, que nous avons mis au point un test basé non pas sur le contrôle des connaissances acquises, mais sur la capacité à activer des compétences transversales telles que : savoir lire et interpréter un graphique, transposer un énoncé littéraire en équations ou en graphique, analyser une relation mathématique, ...

Les buts de la recherche

Les objectifs que nous nous sommes assignés sont multiples. Ils consistent principalement à

- mettre en évidence ces compétences transversales et en particulier celles qui s'avèrent utiles pour la réussite des études supérieures ;
- fournir aux enseignants et aux étudiants un outil leur permettant de jauger la faculté d'utilisation de ces compétences ;
- donner aux enseignants et aux chercheurs un moyen de mesurer "l'état initial" des étudiants afin qu'ils puissent mieux évaluer l'impact de leurs initiatives pédagogiques.

La méthodologie utilisée

Dès les années 90, nous avons établi une liste de ces compétences à partir de différentes sources. Nous avons alors construit des situations problèmes autour de ces compétences en les habillant de questions relatives aux mathématiques et à la physique, tout en maintenant les contenus proprement disciplinaires au niveau le plus simple possible. C'est ainsi qu'un test lourd de 112 questions a été élaboré et proposé à un groupe d'étudiants suivant les cours d'été à l'UCL, ainsi qu'à une population de quelques 200 étudiants commençant des études de sciences. Nous avons alors examiné la corrélation entre les résultats du test et la réussite aux examens, ce qui nous a permis de mettre en évidence certaines questions qui présentaient un taux de corrélation élevé.

Les conclusions de cette investigation antérieure à la recherche décrite ici sont les suivantes :

- un sous-ensemble de quelques dizaines de questions (à réponses brèves) est suffisant pour "prédire" la réussite des étudiants en maintenant une excellente corrélation avec les résultats des examens ;
- les questions présentant les corrélations les plus élevées sont généralement celles qui font le plus appel à la compréhension et à la réflexion ;
- les questions les plus déterminantes sont celles concernant les mathématiques ;
- le pouvoir discriminant du test élaboré s'avère supérieur ou plus fondamental que les indicateurs quantitatifs habituels comme les heures de mathématiques suivies dans le secondaire.

En 1996-1997, nous avons repris nos travaux sur ce test en utilisant sa version restreinte (les questions à corrélation élevée avec les résultats des examens) augmentée de quelques questions toujours construites autour de nouvelles compétences transversales. Le questionnaire actuel est ainsi constitué de 51 questions (34 en mathématiques et 17 en physique) réparties sur 15 rubriques (11 en mathématiques et 4 pour la physique).

La composition du public cible

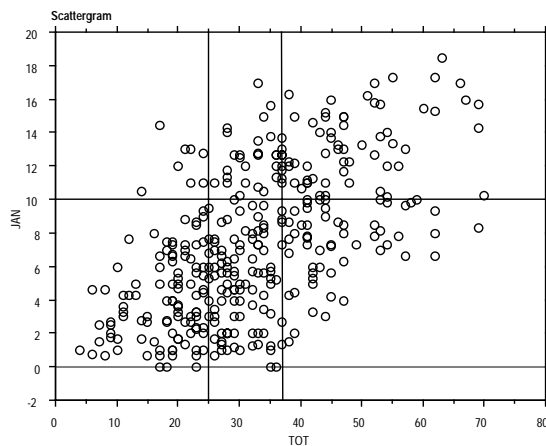
Au cours des années 1991, 1992, 1996 et 1997, le questionnaire a été proposé aux étudiants à la rentrée de septembre, c'est-à-dire durant la première semaine de cours. C'est ainsi que, globalement, le test a été rempli par 389 étudiants de première candidature de la faculté des sciences de l'UCL, dont 170 en biologie, 118 en chimie, 58 en géographie et 43 en géologie. On y dénombre 213 garçons et 176 filles, dont les âges se décomposent en 29 de 17 ans, 184 de 18 ans, 145 de 19 et 20 ans et 25 de 21 ans et plus.

Les heures de mathématiques suivies en dernière année du secondaire ont permis leur subdivision en trois groupes, soit 219 étudiants pour 3,4, 5 heures, 94 étudiants pour 6 heures et 69 étudiants pour 7 heures et plus.

Finalement, notons que le taux de réussite global est de près de 33%.

L'analyse détaillée de la corrélation entre les résultats totaux au test et les résultats globaux aux examens de janvier

La corrélation globale de notre test avec les résultats des examens est de 0,59 avec un intervalle de 90% de confiance de [0,53-0,64] et une probabilité $p < 0,0001$. L'histogramme ci-dessous présente les résultats de janvier (Jan) en fonction des résultats au test (TOT).



Les lignes pleines verticales y présentent des coupures réalisées à partir des résultats du test de manière à obtenir environ un tiers des étudiants dans chacun des groupes ainsi constitués, que nous dénommerons les "faibles", les "moyens" et les "forts". La ligne horizontale précise ce que nous entendons par réussite en janvier dans cette analyse, en l'occurrence une note moyenne supérieure à 10. Nous observons ainsi que, sur les 126 étudiants "forts", 76 réussissent, soit 60%. Par contre, ce nombre de réussites n'est plus que de 29 pour les 119 étudiants "moyens" (24%) et de 10 pour les 106 étudiants "faibles" (9%).

La comparaison des performances de l'indicateur "Heures de mathématiques" et de l'indicateur "Performance au test"

Le tableau ci-dessous dresse la probabilité de réussite des étudiants dans un croisement entre les heures de mathématiques et la réussite au test (catégories faible, moyen, fort) :

	faibles	moyens	forts	
3, 4, 5 h	11%	27%	53%	28% (+/- 4%)
6 h	4%	20%	56%	29% (+/- 6%)
7 h et plus	2%	24%	72%	52% (+/- 9%)
	10% (+/- 3%)	24% (+/- 4%)	60% (+/- 7%)	

Le test que nous proposons semble donc présenter un pouvoir discriminant et prédictif supérieur aux informations, pourtant largement évoquées, provenant des seules heures de mathématiques suivies dans le secondaire. Il donne donc des indications précieuses pour l'aide à fournir aux étudiants en début de quadrimestre. Rappelons encore une fois que notre propos n'est pas "d'éliminer" des étudiants qui auraient peu de chance de réussir mais de les orienter et de leur fournir de manière personnalisée des moyens leur permettant de surmonter des lacunes bien identifiées dans les compétences à acquérir.

Conclusion

Les résultats présentés ci-dessus montrent que des indications intéressantes peuvent être obtenues à partir de l'échantillon d'étudiants que nous avons testé, mais il faut encore mettre en évidence les compétences les plus déterminantes pour la réussite d'une première année universitaire de façon à ce qu'un effort pédagogique particulier puisse être réalisé auprès des étudiants qui y présentent des lacunes.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ETUDE DES STRATEGIES ET STRUCTURES COGNITIVES
- DANS LE CADRE D'UNE ACTIVITE DE PROGRAMMATION**

F. LOWENTHAL et C. MARCOURT
Sciences Cognitives - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Nous présentons une recherche basée sur l'observation des stratégies de création de concepts dans le cadre d'une activité de programmation. Nous nous inspirons de la technique appelée "ob-serving computer".

Nos résultats soulignent l'importance d'une conception multilinéaire et contextuelle du développement des connaissances.

Objectif de la recherche

Notre objectif était d'observer les stratégies de création de concepts, leur évolution et leur utilisation dans le cadre du langage Logo.

Méthodologie

Sujets

6 adolescents âgés de 14 à 15 ans ayant un retard mental léger ;
280 enfants normaux âgés de 9 à 12 ans.

Technique

L'utilisation du Logo produit un résultat mais ne donne aucune information sur la stratégie utilisée. Nous avons donc employé le Logo-Observateur (Lowenthal et al. , 1993). Ce logiciel s'inspire de la technique de l'*ob-serving computer* (Harmegnies & Lowenthal, 1984 ; Lowenthal & Harmegnies, 1986) : l'ordinateur joue à la fois le rôle de serveur d'informations et d'observateur des activités des sujets dans la mesure où il enregistre toutes les interactions entre le sujet et l'ordinateur.

Méthode

Nous utilisons le Logo comme outil d'observation et non comme un but en soi. Les problèmes étaient introduits sans aucune suggestion concernant la stratégie à utiliser.

Les sujets normaux travaillaient en dyades, les sujets handicapés travaillaient seuls. Ces activités avaient lieu en situation scolaire.

Résultats

Afin d'organiser nos observations, nous avons créé une "*hiérarchie*" basée sur le niveau de complexité des productions des sujets. Quatre approches ont été observées :

1. Une approche en mode direct : les sujets ne définissent pas une procédure, ils réalisent leur dessin pas à pas en utilisant uniquement des primitives Logo.
2. Une approche en mode direct procéduralisé : les sujets définissent une procédure basée uniquement sur l'utilisation de primitives Logo.
3. Une approche en mode procédural : les sujets créent une procédure appelant une autre procédure, la procédure appelée peut-elle aussi appeler au moins une autre procédure, etc. En fonction du niveau de complexité de la définition, nous avons distingué plusieurs niveaux.
4. Un appel direct de procédures : les sujets appellent en mode direct des procédures définies au préalable mais ne les insèrent plus dans une nouvelle définition.

L'organisation des données des 9 - 12 ans nous a permis de mettre en évidence les résultats suivants (Lowenthal et al., 1998) :

- Chaque stratégie n'est pas utilisée par tous les sujets.
- La stratégie utilisée peut varier, pour un problème donné, d'une dyade à l'autre indépendamment de l'âge des sujets : les stratégies les plus simples ne sont pas nécessairement produites par les plus jeunes ni les plus sophistiquées par les plus âgés.
- Des variations mineures de la tâche peuvent provoquer des variations de stratégies utilisées par une dyade donnée.
- La stratégie utilisée peut varier pour une dyade donnée, ces variations sont rarement linéaires.

Les processus de résolution utilisés par les sujets peuvent aussi être différents :

- Certains sujets utilisent le mode direct pour trouver une solution ; quand ils ont découvert une solution qui leur convient ; soit ils considèrent que le problème est résolu soit ils définissent une procédure basée sur leur essai en mode direct.
- D'autres sujets définissent une procédure, la vérifient. S'ils obtiennent ce qu'ils désirent, ils considèrent que le problème est résolu. Si non, ils essaient d'adapter leur procédure, ou de trouver une solution en mode direct avant éventuellement d'écrire une nouvelle procédure.

L'utilisation simultanée du Logo-Observateur et de données vidéo semble souligner l'importance du niveau d'efficacité des sujets sur la relation de travail à l'intérieur de la dyade. Trois types de dyades ont ainsi été mis en évidence (Marcourt, 1997), il s'agit :

1. des dyades "efficientes" où chacun des sujets peut imaginer comment résoudre le problème, les sujets de telles dyades créent souvent une relation basée sur la coopération.
2. des dyades "inefficientes" où aucun des membres ne peut imaginer comment résoudre le problème, les sujets de ce type de dyade créent souvent une relation où chacun essaie individuellement de résoudre le problème ou abandonne simplement la tâche.
3. des dyades "mixtes" : le fonctionnement de telles dyades semblent dépendre de la distance entre les niveaux d'efficacité de chacun des membres. Quand la distance est importante, le sujet efficace domine l'autre, il travaille seul. Quand la distance est réduite, le sujet le "plus efficace" devient le tuteur de l'autre.

Nous avons également constaté que la qualité du produit final n'est pas influencée par le niveau de stratégies utilisé. Nous constatons en particulier que nos sujets handicapés mentaux légers ont des productions comparables à celles des enfants de 9 ans ; mais nous constatons que les stratégies utilisées diffèrent. Ils ne créent pas spontanément ou fréquemment de nouvelles procédures. Les procédures créées utilisent seulement des primitives Logo, ils créent rarement des procédures plus complexes. Ils ne tentent jamais de résoudre un problème directement en mode procédural.

Discussion et conclusion

Nous avons observé des sujets confrontés à des tâches de résolution de problèmes nécessitant la création de concepts dans un environnement Logo.

Ces observations ont été réalisées grâce à l'utilisation d'un logiciel observateur enregistrant toutes les interactions entre sujet et ordinateur. L'analyse globale des données nous a permis d'établir une hiérarchie des stratégies utilisées. L'analyse clinique a mis en évidence les faits suivants : ces stratégies varient d'un sujet à l'autre indépendamment de leur âge ; varient pour une même dyade au cours de l'expérimentation et quand les variables sont introduites. Les productions des sujets normaux et handicapés sont très similaires mais les stratégies utilisées pour aboutir à ces productions sont fondamentalement différentes.

Il semble pertinent d'adopter une vision multilinéaire et contextuelle des stratégies de résolution de problèmes. Cette observation correspond à une hypothèse formulée par Chandler et Riegel (cité par Lefebvre-Pinard, 1980) : les sujets n'utiliseraient pas systématiquement le niveau le plus avancé d'opérations cognitives dont ils sont capables, mais tenteraient plutôt d'ajuster avec souplesse leur niveau de fonctionnement cognitif à la nature et à la complexité des situations ou des problèmes qu'ils rencontrent. Selon Lefebvre-Pinard, cette conception propose de "redonner pleinement aux processus cognitifs leur statut de pont entre le sujet et l'objet au lieu d'en faire des qualités du sujet lui-même qui opéreraient cognitivement "in vacuo" sans être affecté véritablement par les caractéristiques des problèmes posés par l'environnement".

Un sujet n'est pas enfermé une fois pour toutes dans une catégorie, il peut diversifier ces stratégies, les modifier, les enrichir ce qui s'avère particulièrement intéressant dans le domaine de la remédiation.

Références

- Harmegnies, B., Lowenthal, F. Dispositifs de communication non verbale et ordinateur. *Humankybernetik*, Vol.25(3), 1984, 115-124.
- Lefebvre-Pinard, M. Existe-t-il des changements cognitifs chez l'adulte? *Revue Québécoise de Psychologie*, Vol. 1-2, 1980, 58-69.
- Lowenthal, F., Harmegnies, B. The observing computer. *Pragmatics and education*, In Lowenthal, F. & Vandamme, F. eds, New York, Plenum Press, 1986, 329-350.
- Lowenthal, F., Marcourt, C., Solimando, C. Observing computer for the study of problem solving strategies. In : *Proceedings of the Seventh International PEG Conference*, Edinburgh, 1993, 375-388.
- Lowenthal, F., Marcourt, C., Solimando, C. Cognitive strategies observed during problem solving with Logo. *Journal of Computer Assisted Learning*, 14, 1998, 130-139.
- Marcourt, C. The Logo-Observer used as a tool in Cognitive Sciences. *Communication and Cognition - Artificial Intelligence*, 14 (4), 1997, 225-232.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**L'ABUS DES MODELES SCIENTIFIQUES PEUT NUIRE A
LA SANTE**

Pasquale NARDONNE et Serge PAHAUT
Faculté des sciences - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Résumé

La description du matériel présenté comme expérimental dans des ouvrages didactiques de niveau élémentaire rédigés à divers moments du XX^{ème} siècle suggère que ce matériel a subi une évolution liée à celle qu'a connu la formulation de la physique académique.

En particulier, le statut des modèles, êtres intermédiaires situés entre le règne l'expérimental et le règne théorique, a connu une évolution remarquable, qui les éloigne dangereusement de la pratique expérimentale. Loin de constituer une tactique vouée à coincer les phénomènes dans un cas de figure expérimental favorable, le modèle est devenu, jusque dans les manuels, un support intuitif pour introduire à la spéculation sur des relations théoriques. Les auteurs tentent de montrer comment cette évolution hypothèque la mise en œuvre des approches expérimentales en honneur aujourd'hui. Ils donnent un exemple de modélisation "en situation", qu'ils estiment plus utile dans les situations d'apprentissage.

1. Introduction

Ce texte tente de mettre au point la portée de quelques conclusions obtenues à la suite de divers travaux sur la place des sciences à l'école élémentaire et secondaire, menés dans le cadre du département de physique de l'Université Libre de Bruxelles.¹ Le lecteur verra que les universités ont une part de responsabilité dans la situation confuse que connaissent aujourd'hui les activités dites "sciences et techniques" à l'école. Nous tenterons donc de tirer au clair quelques éléments de la relation entre l'université et l'école.²

Notre approche a été plus culturelle que pédagogique: nous avons procédé à une analyse de contenu d'un corpus de matériel mis en circulation dans les écoles: manuels, ouvrages de vulgarisation, fiches pédagogiques, etc. En particulier, nous avons tenté de prendre au sérieux les modèles tels qu'ils sont présentés dans ces documents.

On verra ainsi que l'histoire des idées académiques du XX^{ème} siècle est présente dans le matériel d'initiation aux sciences et aux techniques qui circule de fait dans les écoles maternelle et élémentaire. Nos analyses pourront paraître rudes. Il nous a semblé souhaitable de mettre clairement en valeur une perspective que nous proposons au regard du lecteur.

Nous pensons en effet que l'entrée de la civilisation scientifique et technique dans les écoles constitue d'abord un *fait nouveau*.³ Si cette entrée est souvent difficile, si elle présente des aspects paradoxaux, et quelquefois contradictoires, nous ne croyons pas qu'il s'impose en droite raison d'y voir les signes d'une crise générale des valeurs scientifiques et techniques.⁴ Au contraire, et si simpliste que cela puisse paraître, il est à notre avis décisif de proposer un autre point de vue: nous entrons dans une époque nouvelle.

2. Le problème posé

L'école doit apprendre aux enfants à lire, à écrire et à calculer. Ces demandes ont depuis longtemps reçu traductions et réponses. De nouvelles demandes ont surgi au cours du XX^{ème} siècle, par exemple pour l'apprentissage des langues.⁵

On ajoute aujourd'hui: il faut aussi des sciences et des techniques. Cette demande soulève la question de la définition des objectifs assignés à l'école: quelles connaissances, quelles compétences scientifiques et techniques souhaitons-nous voir développées dans l'école?

Les enseignants sont en droit d'espérer que les scientifiques répondent à ces questions. Les maîtres et les maîtresses d'école sont peut-être très loin de la science, comme le dit un discours répandu; mais ils vivent trop près des scientifiques et des techniciens pour ne pas être contaminés par des courants d'idées dont nous verrons que certaines peuvent à l'occasion s'avérer quelque peu toxiques.

L'effet, prédictible, d'un rapprochement mal négocié entre l'école et les universités rappellera aux plus naïfs les conséquences de la diffusion intempérante des discussions académiques menées à propos de l'apprentissage de la lecture et du calcul: querelles de mots ou de doctrine, incertitudes sur la pratique du métier et démissions en chaîne.

On demande aux enseignants de stimuler l'éveil à l'approche expérimentale. Cette demande est aujourd'hui moins explicite dans ses objectifs que celles qui portent sur la langue et le calcul. Mais on voit qu'à l'instar de celles-ci, elle met en valeur des *pratiques* plutôt que des *connaissances*. Elle évoque la démarche plus que les contenus. L'introduction des sciences et des techniques dans l'école passe ainsi par un refus multiforme, tourné contre la science encyclopédique qui écrase, la science-spectacle qui assourdit, etc.

De si bonnes intentions devraient être suivies d'effet. Or, des obstacles à ce jour insurmontables barrent la route des enseignants.⁶

Nous avons sans grand mérite pu en cerner un, lié à un vécu bien connu: il s'agit de la peur de mal faire, de ne pas pouvoir réaliser une expérience *correctement*, c'est-à-dire telle que décrite dans un ouvrage considéré comme pratique puisqu'intitulé *manuel*. En droit, pensent de nombreux enseignants *l'expérience ne devrait pas rater*. Nous serions heureux que le lecteur voie avec nous ici la traduction pervertie d'un énoncé crucial de la démarche expérimentale: *l'expérience ne trompe pas*. On verra plus loin que l'enseignant a souvent le tort de croire l'écrit qu'on lui propose, lequel fait dès lors écran à la pratique expérimentale proprement dite.

Corrélativement, on constate chez les enseignants une tendance à ne pas oser affirmer haut et fort des faits constatés, parce qu'ils paraissent *trop simples*. L'affirmation: "un élastique s'allonge quand on tire dessus" présente un statut scientifique expérimental plus clair et plus fort que "la pomme tombe parce que la Terre l'attire"; mais celle-ci passera pour *plus scientifique*. Il est temps que l'on réalise que l'introduction aux bases du savoir dit sérieux risque fort de tourner à la mystification.

Cette petite phénoménologie rapide des objectifs et des obstacles permettra sans doute au lecteur de ne pas perdre en cours de route le but des analyses que nous allons présenter. Réhabiliter l'expérimentation, comme le veulent de nombreux protagonistes contemporains, c'est fort bien. Mais il faudra lui faire sa place, et cela supposera quelques révisions déchirantes sur certains objectifs à tort considérés comme acquis.

3. Rappels ou prolégomènes historiques

3.1. Apparition du dialogue expérimental

Les divers rôles que les sciences et les techniques jouent dans l'enseignement correspondent à un ensemble de développements historiques assez mal connus, que l'on résume souvent en disant que l'école s'adapte à une civilisation scientifique et technique en évolution rapide. Cette image simpliste a l'avantage de rappeler que la place des sciences et des techniques n'est pas acquise. Si nous rencontrons des difficultés, c'est parce que les problèmes posés sont pour une large part nouveaux; cette remarque optimiste ne doit pas dispenser de jeter un coup d'œil sur le passé.

Depuis quelques siècles, les interactions entre sciences (descriptives) et techniques (pratiques) se sont accélérées, et la visibilité des sciences pures a diminué d'autant.⁷ On résume souvent cette évolution en disant que la science s'est voulue efficace, en prise sur le réel. C'est en tous cas désormais un fait globalement acquis: l'expérimentation, entreprise de vérification pratique, est devenue la voie d'information première.

On a donné à l'expérimentation de nombreuses interprétations; à force de discussions sur sa portée et son rôle, son image s'est en gros stabilisée. Nous pouvons donc nous contenter d'en dire quelques mots.

3.2. Apparition de la dualité théorie/expérimentation

L'expérimentation présente aujourd'hui l'allure d'un échange complexe de signaux entre deux sources d'information aux contours flous: *l'objet sous manipulation* d'un côté; et de l'autre *les représentations que l'on construit* pour rendre compte des propriétés dudit objet.

Cette image évoque d'abord un dialogue, une circulation de messages entre réalité et modèle, ou, pour rejoindre les caricatures philosophiques, entre *réalité objective* et *modélisation subjective*.⁸ Il s'agit là d'une description délibérément syncrétique, puisqu'elle présente sous un seul regard des perspectives qui se donnent souvent pour incompatibles.

Si nous tentions de développer cette esquisse, ses défauts n'en deviendraient que plus apparents, et il faudrait introduire ces considérations plus nuancées; elle suffira à notre propos.

3.3 Usages publics de cette dualité

Nos sociétés projettent désormais leurs préoccupations sur ces deux versants, "objectif" et "subjectif", de l'activité scientifique.

En fonction des besoins idéologiques de l'heure, certains peuvent préférer rendre hommage aux technologies, aux machines, aux réalisations grandioses: électrification des villes, téléphone et transmissions, fusées et satellites, ordinateur, accélérateur de particules, etc. Dans d'autres circonstances, certains peuvent préférer mettre l'accent sur le "génie humain" mis en œuvre dans les "percées théoriques": électromagnétisme, relativité restreinte et générale, mécanique quantique, unification des interactions physiques fondamentales, irréversibilité... pour ne citer que quelques cas typiques.

Ces deux manières de raconter l'histoire ne nous intéressent pas ici; mais elles ont exercé une influence majeure sur diverses modes de présentation de la science à l'école, que nous avons été amené à distinguer. Il convenait donc d'en dire deux mots par manière d'introduction. En effet, la tension entre observation réaliste (qui permet la description naturaliste) et construction de modèles (qui permet la formulation de théories) figure, comme nous allons le montrer, au cœur des problèmes que l'on rencontre dans la pratique pédagogique.

4. Evolution des manuels au cours du xxème siècle

Il convient d'observer que le plus souvent dans la présentation des acquis techniques ou intellectuels les écoles, les musées et les éditeurs prennent souvent un parti qui n'est pas de viser une meilleure compréhension des connaissances et des pratiques, mais de faire œuvre de promotion de certains résultats dits essentiels, que l'on veut porter à la connaissance du public, ce qui est tout autre chose. Cette priorité est compréhensible. Mais on constate que des choix de ce type, touchant donc la présentation de la science qui mérite d'être racontée, ont influencé la forme et le contenu de ce que l'on présente dans l'enseignement secondaire, et a par contre-coup justifié le peu d'intérêt que l'on a porté à l'introduction de la science à l'école primaire. Cette forme et ce contenu ont considérablement évolué dans les programmes et les manuels du cours du XXème siècle.

Nous avons tenté une analyse critique des manuels et des ouvrages de vulgarisation, des programmes scolaires, des divers modes d'évaluation des résultats. Un des buts de cette phase de notre recherche a été la mise en évidence, dans les manuels et les ouvrages de vulgarisation du XXème siècle, d'une évolution de la présentation de l'interaction *modèle-réalité* évoquée ci-dessus.

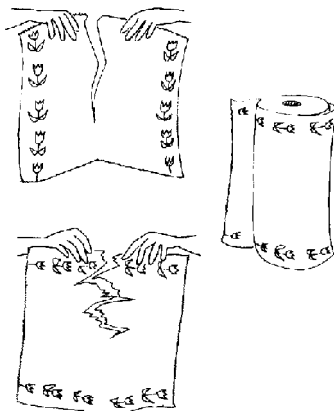
Sur un échantillon de quelques dizaines de publications, nous avons pu observer un glissement cohérent, qui atteste donc une tendance, d'un mode de présentation à un autre. Au cours du XXème siècle, les manuels scolaires et les ouvrages de vulgarisation passent très nettement d'un style de représentation que nous appellerons ici réaliste, qui montre un objet tel qu'il est dans son environnement concret, vers une représentation, que nous dirons idéaliste, et qui ne montre que des relations entre propriétés choisies du ci-devant objet, lequel n'existe plus désormais que tel qu'il doit être pour vérifier un modèle théorique.

Pour le dire en résumé, cette évolution, qui aboutit à ne plus guère présenter aux lecteurs ou aux élèves, en guise d'observation de la réalité, que ce que les physiciens appellent expérience imaginaire (*gedanken experiment*), est responsable d'un dérapage qui avec le temps peut devenir préoccupant, dans la mesure où il conduit à instaurer des ruptures irréparables, propres à dénaturer des sciences naturelles comme la physique, la chimie et la biologie. Nous donnons ici quelques cas particulièrement clairs.⁹

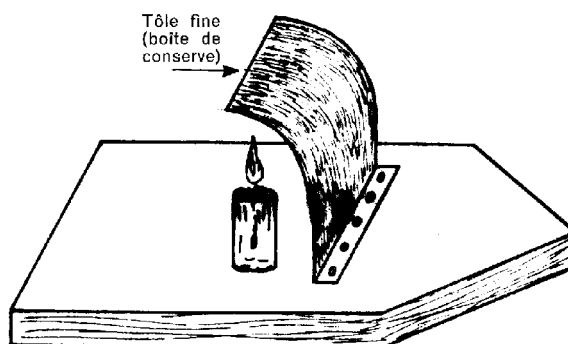
Réalisme: Un enfant essaie de soulever un livre. Il s'y prend mal, son levier est mal placé.¹⁰ Pareille situation se passe de commentaires en un premier temps. Mais elle doit être bien vue, pratiquée, répétée, variée, etc.



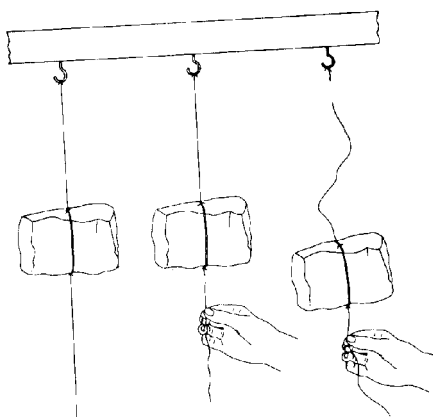
Faux réalisme: on prétend se servir d'un papier de ménage pour suggérer ce que sont les lignes de clivage des cristaux.¹¹ On remarquera d'abord que les cristaux ne sont pas tous minuscules (certaines fractures sont donc accessibles à l'expérience directe). De plus, ce papier ne se déchire pas du tout comme un cristal: sa texture n'est pas isotrope, et il existe des directions privilégiées pour le déchirement, mais la comparaison s'arrête là.



Montage impraticable: Cette expérience est typique de la littérature de manuel: recopiée de livre en livre, et peut-être quelquefois "récupérée" et corrigée en pratique par un bricoleur habile. Telle que présentée sur la fiche pédagogique où nous l'avons recueillie,¹² elle est pratiquement impossible à mener à bien.



Fausse expérience: On voit à gauche une pierre suspendue à une ficelle fragile. Au milieu, une traction par secousse brève casse la ficelle sous la pierre. À droite, une traction continue casse la ficelle au-dessus de la pierre. La manipulation est praticable, mais la relation physique sous-jacente (qui met en jeu la masse inertielle de la pierre) est loin d'être explicable intuitivement. Elle ne montre donc rien.¹³



Dans les documents que nous avons examinés, le glissement que nous venons de résumer indique à un passage généralisé du *dessin naturaliste* vers le *schéma abstrait*, avec les conséquences suivantes:

4.1. Archaïsme:

Pour diverses raisons, que nous n'avons pas à développer ici, les ouvrages examinés n'ont pas suivi l'évolution technique de la société qui leur était contemporaine, et ont manifestement développé ce que les spécialistes appellent une tradition de manuels, qui ne retient que certains chapitres des sciences considérés comme fondamentaux, ce qui leur permet de reprendre entre eux les exemples et les problèmes que rétrospectivement nous pouvons considérer comme populaires chez les auteurs.

Par suite, les objets choisis pour illustrer les cours sont de moins en moins représentatifs d'une autre population, celle des objets techniques contemporains des élèves. Un fossé s'est ainsi instauré progressivement entre les sciences et les techniques telles qu'elles se développent à l'extérieur de l'école, et celles qui existent désormais de la vie éternelle que leur assurent les manuels: telles qu'en elles-mêmes les livres les filtrent et les présentent.

Il est tentant de voir ici une des raisons de la pertinence d'un reproche souvent formulé contre la science enseignée à l'école: il s'agirait d'une science morte, inutile, enseignée pour former l'esprit et non pas pour équiper les élèves d'outils en prise sur la réalité.¹⁴ Au terme de cette évolution vers les sciences mortes, nombreux sont ceux qui sont tentés de croire que l'école n'est plus le lieu privilégié de l'apprentissage, qu'elle laisse ainsi à d'autres canaux culturels: publicité, cinéma, télévision, le réseau internet, le parascolaire, les ouvrages d'information, qui remplacent les ouvrages de vulgarisation, etc.

4.2. Mathématisation

L'appauvrissement évoqué ci-dessus conduit les enseignants qui lisent les manuels à privilégier le modèle, voire à ne plus enseigner que celui-ci. Ce glissement est d'autant plus insidieux que la modélisation implique une simplification extrême, qui se traduit par l'utilisation systématique de mathématiques élémentaires.

Il est instructif à ce sujet de comparer le contenu mathématique des cours de physique, de chimie et de biologie.

- La physique enseignée est souvent assimilée, chez les étudiants mais aussi chez les enseignants, à un jeu d'équations.¹⁵ Dans ces conditions, peu nombreux sont ceux qui la voient encore comme une science de la matière ou de la nature.

- La chimie enseignée est elle aussi depuis longtemps parasitée petit à petit par cet effet pervers de l'usage des modèles. Les indices de cette évolution sont mal reconnus, et il n'est pas inutile de les reprendre ici brièvement: abandon des descriptions de processus de fabrication; abandon de l'utilisation des noms familiers des ingrédients et des produits; abandon de l'expérimentation; préférence donnée à l'approche calculante: stœchiométrie présentée de manière abstraite, calculs de concentrations, calculs de pH, calculs de couches électroniques, d'état d'oxydation, etc.

- La biologie est aussi soumise à cette dénaturation en raison du rôle grandissant de la présentation des résultats mathématisés: génétique (combinatoire, langages), biologie moléculaire (schémas logiques), ou santé publique (statistique, probabilités...).

Ce mode de présentation, qui n'apporte rien à l'enseignement des mathématiques elles-mêmes (ni pour la forme ni pour le contenu), a de plus permis à l'institution scolaire, qu'on l'ait consciemment voulu ou non, de donner aux charges d'enseignement des professeurs une spécificité disciplinaire moins grande, et donc de disposer d'une souplesse plus large dans l'affectation des cours. C'est ainsi que l'on trouve de la mathématique enseignée par des physiciens, de la physique enseignée par des chimistes, etc.

4.3. Simplisme

La concentration exclusive de l'attention sur le modèle permet d'éviter toute référence à la réalité. Disparaissent ainsi les aspects complexes et contextuels, qui sont pourtant intrinsèquement liés à l'élaboration pratique du modèle; en effet, savoir quelles approximations, quelles circonstances idéales-limites, doivent être remplies pour valider le modèle fait intégralement partie de la construction d'un concept théorique.

Osons dire par exemple qu'il devrait être impossible de parler du mouvement inertiel sans faire référence à sa non-existence pragmatique. Ce simplisme conduit ceux qui n'ont pas bénéficié d'une formation physique poussée à donner une réalité objective à des énoncés pourtant purement liés à des modèles abstraits, comme l'équation du climat.

4.4. Fixité

Le modèle *séparé* a nécessairement une vie moins riche: il vivote, répété d'une compilation à une autre.¹⁶ Comme la contrepartie expérimentale n'existe plus, la modélisation va engendrer des réflexes fixistes dangereux pour les élèves.

Pour l'étudiant, les lentilles ne sont souvent que ces doubles flèches tracées sur le schéma d'optique géométrique qui présentent un axe optique horizontal. L'objet-source de lumière ici est cette flèche qui n'a ni épaisseur ni largeur, et qui se tient toujours perpendiculaire à l'axe optique. Cette fixité fonctionnelle est peu conciliable avec les objectifs assignés à notre enseignement: former des citoyens responsables, imaginatifs et capables de poser des choix en toute connaissance de cause.

4.5. Erreur

Cet écart progressif (et parfois définitif) entre les réalités et les modèles peut même conduire à des erreurs franches. L'excès de simplification, nécessaire à la clarté conceptuelle et/ou nécessaire à la simplicité de la procédure de calcul, induit des schémas qui répondent sans doute à certains besoins d'une variante du modèle, mais auxquels rien ne correspond dans la nature. Comme ce cube flottant que l'on rencontre dans les manuels, et que pour simplifier le calcul de la poussée d'Archimède les auteurs veulent voir flotter avec sa face supérieure parallèle à la surface de l'eau, alors qu'aucun cube en bois plongé dans l'eau ne peut flotter ainsi. De nombreux exemples de science dite élémentaire sont tout aussi faux.

5. Le modèle en situation

5.1. Situation

Ces enfants jouent aux billes. Nous allons montrer comment l'exploration peut leur apprendre à saisir des événements quelconques, remarquables, rares, ou quasi-symboliques.

Les chocs entre billes sont des événements. À l'occasion de ces événements, certaines billes changent de place et de vitesse.

Certaines billes ont au départ une vitesse nulle (elles sont immobiles), et d'autres ont au départ une vitesse plus ou moins grande, et orientée dans tel ou tel sens. Si une petite bille arrive tout droit au beau milieu d'une grosse bille, on voit la petite bille repartir en arrière, tandis que la grosse bouge à peine.

5.2. Variations

Comment cet événement varie-t-il si les masses sont différentes? Par exemple, si une grosse bille vient bousculer une petite bille? Nous pouvons constater que certains chocs ont un résultat plus parfait que d'autres: lorsqu'une bille frappe une autre au beau milieu, en la cognant de front.

Dans d'autres cas, le choc est moins propre, la seconde bille part en tournoyant de manière compliquée, et l'on ne sait plus trop quoi penser. Ce type d'événement est peut-être propice au rêve, mais peu utile pour expérimenter.

5.3. Contrôles

Pour conduire une expérience sans compliquer inutilement le travail, l'expérimentateur renoncera le plus souvent à s'efforcer de viser très juste pour envoyer une bille de plein fouet sur une autre.

Au contraire, il bloquera les variations du jet de la première bille sur la seconde, en contraignant cette première bille à rouler sur un chemin forcé; par exemple, il la fera rouler à l'intérieur d'une petite rigole en plastique; ou le long d'un mur, etc. On contraint ainsi la direction des billes; il ne reste donc à contrôler que leur masse, le sens de leur mouvement et leur vitesse; c'est déjà beaucoup.

5.4. Séries d'événements et comparaisons

Une fois le système ainsi épuré, il sera plus facile de comparer des cas qui diffèrent "toutes choses égales par ailleurs".

Une petite bille vient heurter une grosse bille immobile: la grosse bille bouge à peine, et la petite recule.

À l'inverse, si une grosse bille vient rouler contre une petite bille immobile, deux conséquences différentes se produisent. La grosse bille ne repart pas en arrière; elle continue sur son chemin à peu près aussi vite qu'avant le choc. Quant à la petite bille, elle est projetée à toute allure en avant de la grosse, qu'elle distancie rapidement: elle part avec une vitesse plus grande.

On peut alors concevoir un *troisième cas*, qui se produit à la *limite* entre les deux autres, et envisager par l'imagination et le raisonnement ce qui devrait se passer alors.

Cette troisième expérience ressemble aux deux autres: une bille vient rouler contre une bille immobile. Elle diffère sur un point: les billes ont ici la même grosseur. Nous avons vu dans le premier cas la petite bille "assaillante" repartir en arrière, et la grosse bille "assaillie" s'ébranler lentement vers l'avant. Nous avons vu dans le second cas la grosse bille "assaillante" continuer son chemin, à peine ralentie par le choc, tandis que la petite bille "assaillie" file en avant à plus grande vitesse.

5.5. Modélisation

Il est *imaginable* que dans le troisième cas, où les causes ont des valeurs intermédiaires (la bille assaillante est ni plus ni moins grosse que la bille assaillie), les valeurs des effets seront elles aussi intermédiaires. La bille assaillante ne recule pas et ne poursuit pas son chemin, elle s'arrête sur place et demeure immobile; la bille assaillie part dans le même sens que la première et à la même vitesse.

L'expérimentation permet de conjecturer que ce modèle est bon. Il y aura bien toujours l'un ou l'autre défaut dans les valeurs observées. Mais nous sommes partis cette fois d'une idée, d'un modèle du système; et ce fait nous incite à conclure que le modèle est bon même si les valeurs observées dans l'expérience ne sont pas parfaites. Le cas idéal envisagé suppose deux billes parfaitement du même poids qui se cognent frontalement: il n'en va ainsi dans la pratique.

Le travail de modélisation permet de reconnaître le caractère approximatif de l'expérience pratique, et conduit à privilégier le caractère dogmatique de la loi énoncée. C'est dans ce privilège que se construit la théorie physique. Les ingénieurs et les savants chipotent, discutent et se trompent souvent. Il faut des séances nombreuses, où le travail souvent relève du bricolage, pour isoler les divers aspects de ce qui est en jeu dans l'interaction sous étude: poids? densité? vitesse? dureté? et pour apprendre à modifier de façon claire les valeurs de la propriété que l'on veut modifier.

6. Exploration et modélisation

Les enfants très jeunes sont sans doute sensibles aux processus susceptibles de figurer dans leurs jeux. Le jeu présente depuis longtemps des configurations d'événements déjà abstraits, susceptibles d'une intervention didactique.¹⁷ À ce titre, les sciences d'observation élémentaires peuvent emprunter à divers objets familiers.¹⁸

Mais le jeu n'est pas qu'abstrait. Il est aussi sérieux à sa manière: il pousse les situations aux extrêmes, sans hésiter. Reprenons ici quelques remarques de Marc Richelle en hommage à Gilbert De Landsheere:¹⁹ avec la notion de déséquilibre, la dialectique du développement proposée par Piaget (particulièrement développée durant la dernière phase de sa carrière), fait une place centrale aux variations, «variations novatrices » à l'oeuvre d'un bout à l'autre du vivant, «du plan élémentaire des mutations au plan supérieur des théories scientifiques». La psychologie de l'apprentissage rejoint ainsi l'étude des comportements exploratoires, comme celle des conduites ludiques, qui manifestent, les unes comme les autres, la tendance des êtres vivants à entretenir à un certain niveau des activités dont la fonction n'apparaît pas immédiatement.

Il n'est pas certain que l'apprentissage soit une adaptation à la connaissance de la réalité, une manière d'observer "en faisant plus attention".

Les modèles, en tous cas, s'avèrent quelquefois trompeurs quand ils sont sollicités pour nous renseigner sur le monde; et souvent ils détournent notre attention vers des relations théoriques désincarnées. Nous avons montré en revanche qu'ils peuvent servir, dans la pratique du scientifique comme à l'école, à traquer un processus dans ses divers cas de figure.

L'usage tactique du modèle proposé ici rompt avec une tradition qui y voyait un outil bien construit, c'est-à-dire adapté à ses fins, qu'il s'agisse de visualiser des relations théoriques ou de faciliter la seule adaptation fonctionnelle ou pragmatique aux exigences de la réalité ou aux finalités de l'agir pratique.²⁰

L'univers scientifique et technique dense dans lequel nous entrons est riche de ce type de surprise: en cours de route, de nombreux outils changent, et modifient jusqu'aux buts que l'on croyait s'être donnés de premier abord. Ce ne sont donc pas des outils.

Il en va de même du modèle. Il relève du jeu d'une liberté exploratoire dont les ressources industrielles ne sont pas naturelles aux enfants, et doivent donc s'apprendre. L'expérience, conduite dans cet esprit, peut quelquefois décevoir; mais elle ne rate pas. En ce sens, les idées d'exploration et d'enquête sur indices méritent toute l'attention des scientifiques, des didacticiens et des psychologues.²¹

Références

- ASCHER, M. (1998). *Mathématiques d'ailleurs. Nombres, formes et jeux dans les sociétés traditionnelles*. (tr. fr. de *Ethnomathematics*, Wadsworth 1991).
- CHEMLA K. et PAHAUT S., "Objets et artefacts : les sciences de la culture", Encyclopédie philosophique, Paris, PUF 1989, pp. 953-958.
- FOUREZ, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*.
- ICEM (1973). *Fiches de travail coopératif* développées dans le cadre du mouvement Freinet.
- JOLLY, R. (1946). *Les leçons de choses et les exercices d'observation*, Paris: Nathan.
- PIAGET, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*. Paris, Hermann.
- Ratio Studiorum*, Édition et commentaires de Demoustier A., Julia D., Albriex L., Pralon-Julia D. et Compère M.-M., Paris, Belin 1997.
- RICHELLE, M. (1986). "Apprentissage et enseignement, réflexion sur une complémentarité", in : Crahay et Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*. Volume d'hommage à Gilbert De Landsheere, Bruxelles, Labor (pp. 232-249).
- STEPHENSON *et alii* (1974). *Nouveau manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences*, Paris, Unesco.
- VanCLEAVE, J. P. (1991). *Earth science for every kid*, New York, Wiley.

¹ Nous remercions ici les diverses instances belges qui nous ont aidées à mener à bien les travaux dont présentons ici quelques résultats, en particulier l'Administration générale de l'*enseignement et de la recherche scientifique* du *Ministère de la Communauté française Wallonie-Bruxelles*, qui nous a aidé à mener ces recherches à bien (références 28/97 et 290/97), et à nouer des contacts utiles avec les milieux responsables de l'enseignement, ainsi que le *Conseil de l'éducation et de la formation*, organe consultatif dont les dossiers nous ont permis de rencontrer divers courants d'initiatives actifs dans les institutions et les associations intéressées.

² Depuis la création des IUFM, de nombreuses initiatives significatives ont dynamisé cette relation. Nous pensons qu'il est temps d'aider cette évolution à trouver son but.

³ L'humanisme (surtout littéraire) du XVI^{ème} siècle n'a pas investi les écoles en un jour, et les historiens savent combien il a pu prendre de voies particulièrement obliques; nous mentionnons parmi les références une récente réédition du *Ratio Studiorum*. Aujourd'hui de même, un vaste courant brasse les écoles à travers monde, et les sollicite de rencontrer de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques.

⁴ Nous ne discutons pas ici cette lecture des changements culturels en termes de crises. Elle a beaucoup apporté aux discussions sur l'histoire et à la philosophie des sciences; elle pourrait inspirer des généralisations incontrôlables dans l'opinion que chacun est en droit de se faire sur la qualité de l'enseignement tel que défini par des conventions publiques.

⁵ L'école a longtemps tenté d'introduire les enfants aux langues dites de culture; elle enseigne aujourd'hui les langues de communication.

⁶ Nous ne voulons pas méconnaître les tentatives de renouveau en cours, dont le lecteur sait tout l'intérêt. Mais nous tenons à mettre au clair le prix qu'il faut payer pour développer les implications de la volonté d'introduire à l'école une approche expérimentale.

⁷ Le prestige de disciplines "gratuites" comme l'astronomie ou la science des nombres n'est plus ce qu'il était. Elles occupent encore une place considérable dans la conversation courante; mais leur statut a changé. Nous ne pouvons naturellement pas développer ici ces signes de changement de civilisation.

⁸ La formulation d'hypothèses prédictives et la prise en compte de mesures expérimentales dans la reformulation des relations d'un modèle descriptif sont des messages typiques du dialogue expérimental.

⁹ Nous ne donnons ici que quelques exemples. Il faut ajouter que nombre d'expériences dites didactiques relèvent en fait de tours d'illusionniste ou d'exploits de bricoleur ingénieux, et non pas de la constatation directe d'effets naturels mal connus.

¹⁰ Jolly p. 51.

¹¹ VanCleave 1991, p. 41.

¹² Fiches Freinet (ICEM 689).

¹³ Stephenson 1974, p. 134; le livre ne donne pas de commentaire. Le manuel de l'Unesco a par ailleurs rendu d'immenses services; il devait servir à des adultes compétents et dépourvus de matériel didactique spécialisé.

¹⁴ Nombreux sont ceux (parents et élèves) qui pensent que cette science sert d'abord à sélectionner les bons élèves. Cette discussion est difficile; il est remarquable qu'elle présente un parallélisme avec celle qui accompagne l'enseignement des langues.

¹⁵ Dans certaines écoles, l'option dite physique forte n'est autorisée aux élèves que si elle s'accompagne du choix dit mathématiques fortes.

¹⁶ C'est le statut des âmes au purgatoire.

¹⁷ On sait que la psychologie animale, comme la psychologie cognitive, ont fait justice d'idées fausses comme celle qui veut que les enfants baignent dans un univers concret. Les stimuli les plus puissants sont souvent schématiques; et de nombreuses activités enfantines n'en connaissent pas d'autres.

¹⁸ Catapultes à levier ou à élastiques; chute d'objets poussés vers le bord d'une table; papiers pliés, collés, pâte à modeler, canifs lancés en terre... nombre d'objets qui intéressent les enfants sont peu naturels. Le dialogue des sciences avec les intérêts des apprenants n'est donc pas seulement psycho-pédagogique; il sera aussi culturel, et passera par une recension de ces objets, qui sont souvent hérités de traditions culturelles diverses. En mathématique, nous disposons déjà du travail de compilation de Marcia Ascher (1998) sur les *mathématiques venues d'ailleurs*, souvent présentes dans les jeux. Une compilation du même type consacrée aux sciences expérimentales reste à définir —et à entreprendre.

¹⁹ Richelle 1986, pp. 244 sqq; voir Piaget 1974.

²⁰ À cette nuance près, nous rejoignons sur de nombreux points le travail richement documenté et bien structuré de l'équipe d'auteurs animée par Gérard Fourez (1994), dont les analyses historiques sur l'enseignement des sciences et des techniques au XX^{ème} siècle garderont longtemps leur actualité et leur pertinence sociale.

²¹ Les *indices*, on le sait, ne donnent pas toute la réponse, mais ils pointent une piste. Ce marquage aveugle d'une famille de directions caractérise leur intervention dans le système de décision et de communication que constitue une enquête. D'autres types de signes évoquent par analogie une situation de départ déjà connue, et dont les tenants et les aboutissants sont plus familiers: les *images* plus ou moins confuses qu'ils nous permettent de réactiver sont plus stimulantes, et souvent plus trompeuses, que les indices. Enfin, des règles de décision bien définies permettent de mener un calcul à l'aide de notations plus ou moins adaptées, et d'évaluer par avance le résultat de telle ou telle exploration. Ces *symboles* dépendent en pratique d'un univers de conventions librement souscrites et orientées vers le futur des relectures possibles. La pratique de ces trois classes de signes (*images*, *indices*, *symboles*), reconnues voici plus d'un siècle par Ch. S. Peirce, permet aux personnes engagées dans un parcours d'apprentissage de reconnaître, de baliser et de relire les étapes rencontrées; voir à ce sujet Nardone P. et Pahaut S., 1998a, pp. 56 sqq.; Chemla K. et Pahaut S., 1989. Elle fonde l'historicité des pratiques symboliques, tissées de relectures et de récritures plus ou moins heureuses.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**UN OUTIL D'AUTOFORMATION EN VUE DE
DEVELOPPER DES COMPETENCES GEOGRAPHIQUES DANS
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL**

Christine PARTOUNE, B. MERENNE
LMG

(Laboratoire de méthodologie des sciences géographiques) – Ulg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. Identifier des compétences géographiques

Pour identifier des compétences spécifiques, nous avons d'abord décliné les objectifs du décret d'un point de vue géographique, c'est-à-dire en considérant les relations du citoyen avec l'environnement dans lequel il est amené à vivre d'un point de vue spatial.

Nous avons ensuite cherché à formuler des compétences relatives à ces objectifs en repérant des situations concrètes que les jeunes rencontrent ou qu'ils rencontreront un jour et qu'ils traiteraient mieux si un éclairage géographique venait enrichir l'exercice de leur intelligence.

Le résultat de nos recherches est présenté dans le tableau qui suit.

Objectifs du décret Missions Objectifs " géographiques "	Situations où des compétences géographiques sont requises
Avoir confiance en soi Avoir confiance en soi dans l'espace	<ul style="list-style-type: none"> - Parcourir un espace inconnu sans se perdre - Localiser et situer des événements dans un cadre de références spatialisées
Développer sa personnalité Se sentir de quelque part	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter une image spatiale personnalisée de ses "territoires"
Pouvoir apprendre toute sa vie Pouvoir se construire des outils pour penser et comprendre l'espace	<ul style="list-style-type: none"> - Interpréter un paysage nouveau - Construire des cartes, des schémas, des croquis - Construire des modèles spatiaux, à différentes échelles
Devenir citoyen responsable Poser des actes personnels/collectifs en étant conscient de leur impact sur le cadre de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Guider/animer un parcours de découverte d'un milieu - Evaluer les enjeux de la consommation de quelques produits d'usage courant - Choisir un mode de transport et un itinéraire - Aménager et gérer son habitat - Gérer sa santé
Contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et ouverte aux autres cultures Contribuer aux questionnements d'une société sur la façon d'organiser et de gérer l'occupation de l'espace par les individus et les groupes sociaux qui y vivent	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à un débat sur l'aménagement d'un territoire donné - Décoder différentes formes d'organisation de l'espace dans le monde - Négocier l'utilisation de l'espace
S'émanciper socialement Comprendre les liens entre clivages sociaux et ségrégations spatiales	<ul style="list-style-type: none"> - Décoder les mécanismes qui conduisent à la ségrégation spatiale

2. Le chantier de la conception pédagogique

Je vous propose une courte visite guidée du produit final de notre recherche, qui se trouve intégralement sur le web et s'intitule "Le chantier de la conception pédagogique" (<http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences>).

La porte d'entrée repose sur une image de départ : celle du professeur qui s'apprête à concevoir un nouveau cours, entouré de ses préoccupations qui constituent chacune un champ de réflexion et d'évolution personnelles. C'est ce que nous appelons le "chantier pédagogique". Nous y avons accroché les éléments de réponse que nous nous sommes forgés au fil du temps, les références qui nous sont utiles, nos intentions, nos valeurs et nos croyances.

Des liens vers des séquences précises de fiches d'activités pédagogiques que nous avons conçues permettent d'avoir facilement accès à des exemples variés de mise en œuvre.

Dans sa forme, ce document est doublement original :

- conçu directement en langage HTML, il nous a permis d'expérimenter une nouvelle façon de travailler et d'en tirer des enseignements;

En effet, le fait d'utiliser cette méthode de travail induit principalement plusieurs changements importants :

- une autre façon d'articuler les idées entre elles, par la possibilité de créer facilement des liens (pensée systémique plutôt que linéaire);

- un "pillage" très fructueux des ressources web extérieures, par le renvoi vers des articles ou des documents en ligne, ce qui permet d'alléger considérablement la production tout en l'enrichissant davantage;

- un souci beaucoup plus présent de l'interlocuteur potentiel, du fait que la production s'adresse à un public très vaste et non déterminé, ce qui pousse à la vulgarisation;

- une stimulation de la créativité pédagogique, par la possibilité d'interactions avec le visiteur : cela permet d'imaginer différentes façons de découvrir un même contenu et donc de s'adapter aux différents styles d'apprentissage;

- une prise en compte plus nette du caractère subjectif et toujours en développement de notre réflexion, par le fait de pouvoir modifier ce document en permanence sans être coincé par le côté "définitif" d'une version papier;

- une autre façon d'organiser les documents au fur et à mesure de leur production, puisqu'ils ne s'inscrivent pas dans une logique linéaire mais sont à considérer comme des entités disponibles, dont nous ne connaissons pas nécessairement à l'avance tout l'usage que nous en ferons.

- imaginé comme un module d'auto-formation à distance, une visite interactive est proposée au visiteur, avec deux intentions : favoriser une pédagogie du cerveau global en proposant un choix entre différentes manières de découvrir un concept, selon le principe de la diversification des apprentissages; solliciter la participation du visiteur dans la perspective d'un apprentissage constructiviste.

Ainsi, dès le départ, le visiteur peut soit faire son choix à partir d'une table de matières classique (http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/peda_table.html), soit à partir d'une série de questions centrales, sans avoir une idée précise du contenu qui s'en suivra.

Il aura l'occasion de s'interroger sur le style d'apprentissage qu'il préfère. Par exemple, pour découvrir ou construire le concept même de style d'apprentissage, quatre pistes sont offertes :

(<http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/eleves/cerveau.html>)

- évoquer une série de situations d'apprentissages

(http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/eleves/cerv_evoc.html);

- expérimenter différentes séquences
(http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/eleves/cerv_vecu.html);
- passer un test pour identifier son style d'apprentissage
(http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/eleves/cerv_tests.html);
- découvrir un exposé théorique.

Parfois, l'intervention directe du visiteur est sollicitée pour donner son avis ou exprimer une représentation. Par exemple, en ce qui concerne l'évaluation, nous avons jugé important de proposer un recueil de souvenirs (http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/evaluation/evalu_souvenirs.html), qu'il est possible d'exprimer verbalement, par une métaphore, ou en choisissant une image.

Pour chaque chapitre, des exemples concrets de mise en œuvre sont proposés. Ainsi, pour découvrir les outils de l'autosocioconstruction des savoirs (http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth_autosoc3.html), chacun est illustré par une ou plusieurs séquences pédagogiques. Le contexte d'apprentissage peut être découvert en prenant connaissance de l'ensemble du module dans lequel la séquence particulière s'insère.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**VERS UNE PEDAGOGIE DE LA MAITRISE EN GEOMETRIE
AU PREMIER DEGRE SECONDAIRE PAR L'APPLICATION DE
PROCEDURES D'EVALUATION FORMATIVE – ELABORATION
D'UNE TYPOLOGIE DES ERREURS DES ELEVES EN
GEOMETRIE**

Florent CHENU et Monique DETHEUX-JEHIN
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Une bonne connaissance par l'enseignant des erreurs de ses élèves constitue un avantage réel pour la mise en place d'évaluations formatives véritablement diagnostiques.

Dans une optique traditionnelle, l'erreur est considérée comme un manque, un dysfonctionnement chez l'élève. Elle constitue un écart par rapport à la norme et doit être sanctionnée. Si on se place dans une perspective constructiviste, l'erreur est davantage envisagée comme un élément qui doit être pris en compte dans l'apprentissage par l'enseignant de manière à pouvoir diagnostiquer clairement les problèmes des élèves en vue de mettre en place une régulation, que ce soit au niveau de l'apprenant ou au niveau de l'enseignement. Aussi est-elle considérée comme une étape vers la maîtrise. C'est *une connaissance qui avait son intérêt, ses succès mais qui, maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée* (Brousseau).

La typologie présentée ci-dessous a été élaborée à partir du dépouillement systématique et de l'analyse qualitative de 254 copies d'élèves (122 de 1^{re} et 132 de 2^e). Elle consiste en un outil général permettant à l'enseignant d'identifier **les principaux problèmes** rencontrés par les élèves à travers plusieurs types de comportements : identifier, citer, nommer - construction simple - problème de construction - justification simple - justification complexe - description de démarche. Trois grandes classes d'erreurs ont été construites.

La première regroupe deux types d'erreurs où les élèves s'attachent manifestement à des **indices de surface**. Il arrive souvent que les élèves du début du premier degré de l'enseignement secondaire basent leur raisonnement sur des prototypes visuels. Ils ne considèrent une droite comme hauteur d'un triangle qu'à la condition que celle-ci soit verticale; ils justifient qu'un quadrilatère donné est un losange « parce qu'il est sur sa pointe »,... Un autre type d'erreur consiste à se fier à l'apparence exact des figures. Dans ce cas, l'élève décide qu'une figure est juste ou fausse, sans recours à une quelconque propriété, mais en posant le postulat qu'elle a l'air juste ou fausse.

La deuxième grande classe d'erreur englobe tout ce qui concerne la **déformation de concepts**. Quatre types d'erreurs y sont repris. Le premier type d'erreurs est relatif à la confusion de concepts tels que ceux de médiane et de médiatrice. Le deuxième type d'erreurs consiste à parcelliser des concepts, c'est à dire à oublier une ou plusieurs des caractéristiques à prendre en compte dans la définition d'un concept. Ainsi, un élève ne justifie que la perpendicularité d'une droite par rapport à un côté d'un triangle pour démontrer que celle-ci est une hauteur. Le troisième type de déformation de concepts consiste à limiter l'étendue d'un concept à un ou des contextes spécifiques qui sont souvent ceux des premiers apprentissages. Par exemple, l'élève ne reconnaît des angles complémentaires que lorsque ceux-ci sont adjacents. Il ne peut produire une définition du carré différente de celle apprise au cours. Enfin, le quatrième type d'erreur est ce que nous avons appelé la méconnaissance des concepts. Nous y classons toutes les productions des élèves où il nous est impossible de faire une hypothèse quant à la nature de l'erreur tant la réponse de l'élève est éloignée de la réponse attendue (par exemple, justifier qu'un quadrilatère est un rectangle parce qu'il a un angle obtus).

La troisième classe d'erreurs est davantage ciblée sur le **raisonnement incorrect**, en particulier dans les démarches de justification. Le premier type d'erreurs consiste à ne pas utiliser les propriétés nécessaires et suffisantes (écrire une litanie de propriétés pour justifier qu'un quadrilatère est un rectangle) voire à formuler des restrictions inutiles (considérer qu'un quadrilatère est un rectangle parce qu'il n'a pas les côtes de même longueur). Le deuxième type de raisonnement incorrect est le recours à la mesure. Ainsi, un angle droit (avec signe conventionnel) n'est pas reconnu en tant que tel parce que l'élève estime que son amplitude est de 91° . L'élève qui produit une erreur du troisième sous-groupe utilise une propriété non spécifique à une situation donnée. Il cite, par exemple, la propriété de la somme des amplitudes des angles intérieurs d'un triangle comme une propriété du triangle isocèle. Considérer une technique de construction ou une description comme une justification est le quatrième type d'erreurs (le procédé de construction d'un triangle isocèle est assimilé à une propriété). Dans le cinquième type d'erreurs, le fait de faire un simple constat équivaut à une justification : un élève explique que l'amplitude de 55° indiquée dans chaque angle d'un triangle équilatéral est inexacte sans expliquer pourquoi. Un sixième type d'erreurs consiste en l'utilisation de la thèse et plus particulièrement ses conséquences pour justifier. Ainsi, l'élève justifie que le quadrilatère formé par les extrémités de deux diamètres d'un cercle est un rectangle puisqu'il possède quatre angles droits. Le dernier type d'erreurs relevé est celui où l'élève a recours à un exemple (qui a le statut de preuve), où il confirme ce qu'il faut infirmer : l'élève justifie que l'image d'un segment par une symétrie centrale est toujours ce segment par l'exemple où le centre de symétrie est le milieu de ce segment.

Les erreurs décrites ci-dessus sont celles qui sont prioritairement prises en compte dans le travail de diagnostic entrepris avec les enseignants. Il existe cependant d'autres types d'erreurs que nous avons relevés mais dont l'analyse nécessite des études plus spécifiques. Il y a tout d'abord les types d'erreurs qui ne peuvent être repérés qu'à partir d'un niveau de raisonnement relativement avancé. Ainsi en est-il de la création de liens inexistantes entre concepts, rarement observée au premier degré. Il y a aussi toutes les erreurs concernant le manque de rigueur dans le langage mathématique (parler de « barre » et de « ligne » pour une droite, parler de « rond » pour un cercle...).

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**AGIR EN ECRIVANT – ECRIRE EN AGISSANT TRAVAILLER
LES COMPETENCES SCRIPTURALES AU CŒUR DE
REALISATIONS TECHNIQUES**

Ariane BAYE, Régine DENOOZ
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'écriture est un outil précieux, favorisant la construction des compétences de chaque élève et le développement de pratiques communicationnelles, réflexives et métacognitives. Encore faut-il pour cela privilégier le rôle actif de l'apprenant dans l'écriture et lui faire acquérir démarches et stratégies d'apprentissage.

La recherche « Rédaction technique au secondaire technique et professionnel »¹, menée depuis septembre 1998 par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, vise l'apprentissage de la rédaction de textes techniques à travers de projets pédagogiques interdisciplinaires structurés en séquences didactiques. Ces projets ont pour fin la conception et la diffusion d'un produit technique.

L'apprentissage de l'écriture que nous proposons est basé sur le principe suivant : écrire permet à l'apprenant de structurer et de développer sa pensée et d'améliorer connaissances et compétences dans des domaines variés.

La dimension complexe, à la fois linguistique et sociale, de l'écriture technique, ainsi que l'extrême variété des contenus et des genres de textes techniques, nous a amenées, en collaboration avec des professeurs techniciens et des professeurs de français, à élaborer des séquences didactiques visant à développer les stratégies d'écriture des apprenants. Ce que nous entendons par « stratégies d'écriture » recouvre une large gamme de compétences qui peuvent se décliner de différentes façons. Il peut s'agir par exemple de repérer les caractéristiques d'un genre de texte spécifique ; de se construire une représentation de différents genres de textes techniques – comme la fiche technique, la procédure, etc. – ; de recourir au brouillon instrumental ; de réécrire un texte ; de réfléchir sur ses façons d'apprendre ou encore de travailler en équipe.

Les genres de textes sont considérés comme des outils psychologiques et sociaux qui permettent de communiquer selon des situations et des enjeux variables. Cela implique des comportements actifs d'écriture. Les élèves sont amenés à utiliser leurs productions dans des situations de la vie courante et de leur future vie professionnelle, à se servir de plusieurs sources d'informations et à communiquer leurs réalisations à différents publics.

Pour produire ces écrits, qui servent donc à communiquer mais aussi à structurer et développer la pensée, les élèves sont amenés à découvrir eux-mêmes les caractéristiques des genres de textes techniques : à partir de leur représentation préalable, de l'observation de textes experts, de l'échange entre pairs mais aussi à partir de leur propre expérience de scripteur, ils élaborent des grilles de critères.

Multifonctionnelles, celles-ci sont destinées à accompagner les élèves tout au long de leur apprentissage : elles sont un outil précieux pour rédiger, et guident aussi l'autoévaluation. En outre, elles permettent au professeur de rendre son évaluation plus concrète, de mieux cerner les difficultés de chaque élève et favorisent un apprentissage différencié.

Chaque élève, en concertation avec son enseignant, complète sans cesse sa grille au cours de son apprentissage. Au fur et à mesure qu'il développe ses compétences scripturales, l'élève pointe des critères qu'il n'avait pas repérés auparavant. Ce faisant, il se fixe de nouveaux objectifs, qui, en retour, vont lui permettre de devenir davantage expert au cours de ses réécritures – que ce soit un brouillon, un premier jet, ou même un texte « fini ». La grille de critères constitue en quelque sorte le lien entre genre de texte et écrit particulier.

La réflexion sur les démarches d'apprentissage est quant à elle soutenue par l'utilisation de « portfolios », envisagés notamment comme outils d'autoformation. Dans un premier temps, ils rassemblent toutes les productions de l'apprenants et les textes ou documents qu'il lit, découvre et qui lui permettent d'affiner ses représentations. Ensuite, l'élève classe ses documents, selon un ordre et une structure qu'il détermine lui-même et par lesquels il opère une démarche réflexive et s'observe en tant que scripteur.

¹ Menée sous l'égide de l'AGERS.

Favorisant ainsi l'analyse des processus d'apprentissage, le portfolio constitue une source précieuse pour le professeur lors de l'évaluation formative : il permet à l'élève et à l'enseignant de mieux communiquer et d'envisager ensemble la progression de l'apprenant. Le portfolio est destiné à devenir un assemblage finalisé, outil de valorisation du travail de l'élève, baromètre se situant à une certaine étape de l'acquisition des compétences et relais de l'interdisciplinarité, à travers les apprentissages et les années. Il est donc un véritable outil de gestion du parcours de l'élève dans une optique (auto)formative.

Enfin, à l'intérieur des séquences didactiques, des ateliers de structuration des savoirs et des savoir-faire permettent aux apprenants de se concentrer sur des compétences ou des aspects particuliers dont la maîtrise leur est nécessaire pour mener à bien le projet. Portant aussi bien sur des compétences rédactionnelles que techniques, l'atelier permet de prendre du recul à un moment donné de la réalisation du projet, pour privilégier la construction, l'acquisition et la maîtrise de nouveaux savoir-faire.

L'écriture permet ainsi à chaque élève d'organiser ses connaissances ou son raisonnement. Les processus d'écriture – réflexions, retours sur le texte, « brouillons »,... – sont en interdépendance étroite avec le développement des compétences techniques. L'écriture devient ainsi un moment de structuration. Toutefois, cela ne va pas de soi *a priori* : cette attitude se construit à travers les situations pédagogiques – collaborations, recherches, tâtonnements –, qui favorisent une conception dynamique de « l'écriture en actes ».

Sélection bibliographique

ALCORTA, M. (1998). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? In BROSSARD, M. et FIJALKOW, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses universitaires de Bordeaux, 123-151.

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BROWN, A. et CAMPIONE, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin, pp. 11-23.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Neuchatel : ESF (coll. « Didactique du français »).

VANHULLE, S. (1998). La langue française en tablier. *Forum-Pédagogies*, novembre, Bruxelles.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**PRODUIRE DE L'ECRIT EN CYCLE...
DE LA MATERNELLE AU DEGRE INFERIEUR DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

Geneviève HINDRYCKX, Marie-Claire NYSSSEN
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Tout le monde s'accorde à dire que l'apprentissage de l'écriture est fondamental pour le devenir social de l'enfant. Or l'enseignement de l'écrit ne donne pas actuellement tout le bénéfice que l'on pourrait en attendre : l'orthographe d'un grand nombre d'adultes est déplorable, la qualité graphique des productions écrites laisse souvent à désirer, les écrits manquent de créativité.

Les enseignants du cycle inférieur du primaire et les enseignants du préscolaire expriment généralement un malaise face à la méthodologie de l'écriture.

- Nombre d'enseignants du maternel se demandent si il relève de leur rôle d'initier les enfants à l'écriture et si oui comment ? Quel type d'écriture privilégier (cursive, imprimé majuscule ou minuscule, script...) Quand commencer pour qu'il ne soit ni « trop tard » ni « trop tôt » ? Faut-il faire faire des lignes de lettres aux enfants ? Quelle est l'utilité de la dictée à l'adulte ? Les enfants doivent-ils savoir écrire des mots en quittant l'école maternelle ?
- Du côté des enseignants du primaire, des questions ou des problématiques spécifiques sont soulevées : quelle est la différence entre la copie et l'écriture ? Comment évaluer les écrits produits par les enfants ? Comment apprendre l'orthographe ? Comment lutter contre l'écriture phonétique... ?

La continuité entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire est fondamentale au niveau de la méthodologie de la lecture-écriture, non seulement pour définir la place et le rôle de chacun dans l'apprentissage de l'écrit mais également afin de construire une approche progressive et cohérente, en rapport avec les niveaux de conceptualisation de la langue écrite du jeune enfant.

Le fonctionnement en cycles, tel que le rend obligatoire le décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (Moniteur belge du 17/08/95) est un moyen pour travailler cette continuité, via une plus grande **souplesse dans les structures scolaires** et une **libération des moyens d'enseignement**. Toute une série d'interrogations cependant apparaissent lorsque l'on envisage la généralisation de ces idées dans l'ensemble des écoles.

L'expérience vécue sur le terrain avec des équipes d'enseignants dans le cadre de la recherche-action « Produire de l'écrit en cycle...de la maternelle au degré inférieur de l'enseignement primaire »¹ laisse supposer que la mise en place de structures d'enseignement plus souples n'est possible qu'en entreprenant un réel travail de **partenariat**, afin de gérer, de planifier les apprentissages tant au sein qu'à l'articulation des cycles, et de réguler les apprentissages en fonction des élèves.

Dans une perspective pragmatique, nous avons pris comme point de départ à une réflexion commune sur cette continuité des apprentissages, **deux activités de production écrite** (la dictée à l'adulte et l'énonciation écrite). Plus concrètement, il s'agissait en partant des pratiques actuelles des enseignants et des problèmes qu'ils rencontrent :

- de fonctionner en **cycle** avec tout ce que cela implique, entre autres sur le plan de la concertation ;
- par la définition et la réalisation d'un **projet commun** ;
- où l'accent serait mis sur **l'écriture**.

Le travail réalisé avec les enseignants a permis d'enrichir l'ébauche d'une brochure réalisée lors d'une précédente recherche, qui répertoriait en une liste non exhaustive des éléments de réponse à des questions que se posent les enseignants par rapport à l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

¹ Recherche-action réalisée avec le soutien de l'Administration Générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française. Année scolaire 1998-1999

Présentation de la brochure réalisée²

«La production écrite en question(s)... Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans».

Cette brochure, illustrée par les expériences vécues par un groupe d'enseignants, se présente sous la forme de questions-réponses : nous avons souhaité que chacun puisse choisir ses entrées en fonction de sa pratique et des problèmes qu'il se pose, déterminer son itinéraire de lecture en fonction des réponses qu'il trouve et sélectionner les propositions, les activités, les outils qui lui semblent appropriés à un moment donné aux besoins de ses élèves.

De plus, dans l'esprit de cohérence et de différenciation qu'implique l'organisation de l'enseignement en cycle, il serait dommage d'enfermer l'apprentissage de l'écrit dans une progression linéaire figée. Cette présentation permet d'envisager l'apprentissage de l'écrit de manière progressive et adaptative, avec au centre l'enfant comme sujet apprenant construisant sa connaissance. Peu de différenciation est donc faite entre le « niveau » maternel et le « niveau » primaire. Certaines réponses sont cependant à moduler: il est clair que l'écriture n'est pas l'enjeu

principal de l'école maternelle et que certaines situations sont à introduire seulement au primaire... Dans la mesure du possible, les réponses apportées sont conçues pour aider les équipes du cycle 5-8 ans à organiser un enseignement-apprentissage de la production d'écrits qui prenne en compte à la fois :

- Le développement des compétences des élèves.
- La diversité des écrits.
- La complexité des savoir-faire et des savoirs en jeu.

Le document se divise en deux grandes parties :

- La première rassemble des questions d'ordre général liées à l'organisation de l'enseignement en cycle.
- La deuxième partie regroupe des questions spécifiques liées à la production d'écrit : après une explicitation du cadre théorique sur lequel se base cette brochure, des activités de production écrite susceptibles d'être organisées en cycle 5-8 ans sont présentées ainsi que ce qui touche à l'organisation de ces activités. Elle se clôture par des éléments de réponses à des questions ponctuelles posées par des enseignants.

Les réponses ont été construites de façon à pouvoir être lues chacune indépendamment des autres. Afin d'éviter une trop grande redondance, une rubrique « **Pour en savoir plus** » se trouve à la fin de certaines questions : elle permet de compléter la réponse apportée par des renvois à d'autres questions du document.

Une rubrique « **Références complémentaires** » donne un aperçu de documents qui traitent du sujet. Ces références, loin d'être exhaustives permettent de compléter l'information au-delà de ce qui est repris dans le document.

Enfin des **fiches** sont disponibles à la fin du document. Elles reprennent de manière succincte les activités et outils décrits dans le document.

² Pour obtenir un exemplaire de la brochure, s'adresser à l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique ou au Service de Pédagogie Expérimentale de l'université de Liège.

Cette brochure ne prétend pas faire le tour de la question. Son ambition est de suggérer des pistes, en proposant des outils tant pour l'organisation du travail en cycle que pour la mise en place d'activités de production écrite et pour la continuité des apprentissages relativement à ces activités. Ces outils nécessitent d'être mis à l'épreuve par chaque enseignant, qui les adaptera au contexte dans lequel il travaille. Les réponses apportées ne doivent donc pas être considérées comme définitives... La recherche a considérablement progressé dans ce domaine ces dix dernières années mais la production écrite, particulièrement en début d'apprentissage est encore susceptible d'être l'objet de nombreux travaux.

Nous espérons que cet outil sera utile aux enseignants pour mettre en place des activités de production écrite en cycle dans la perspective de l'école de la réussite...

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LE TRAVAIL EN CYCLE AU SERVICE DE LA MAITRISE DES
SOCLES DE COMPETENCES**
Outils pour l'apprentissage du lire-écrire au cycle 5-8 ans¹

Martine LEBE, Marie-Claire NYSSSEN
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

I. Introduction

Dans le cadre de cette recherche, nous travaillons avec les acteurs de terrain sur la construction d'outils visant à accompagner les enseignants relativement à deux axes-clés de la réforme, à savoir :

- l'organisation de l'enseignement en cycles
- la maîtrise des socles de compétences

En effet, selon le décret de mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental :

« Toutes les écoles fondamentales maternelles et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1^{er} septembre 2000 au plus tard un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant :

1°) de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée à l'école maternelle à la fin de la deuxième primaire;

2°) de réaliser, sur ces périodes, les apprentissages indispensables en référence à des socles de compétences définissant, après concertation avec les organes représentatifs des pouvoirs organisateurs, le niveau requis des études. »

Des travaux menés par le Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège ont déjà abordé ces deux dimensions centrales de la recherche, mais essentiellement au niveau de l'évaluation. Si, au niveau de ces différentes recherches, nous disposons d'informations sur la maîtrise de certaines compétences en lecture-écriture, d'outils pour l'évaluation (formative et sommative) et de quelques pistes de séquences didactiques pour la production d'écrit, il est actuellement nécessaire de travailler avec les enseignants **en amont** des moments d'évaluation, c'est-à-dire sur la construction de séquences d'apprentissage permettant la maîtrise des compétences du lire-écrire par les enfants du cycle 5-8 ans..

Cette recherche-action vise donc, en collaboration directe avec inspecteurs et enseignants du cycle 5-8 ans de l'enseignement fondamental organisé par la Communauté française, **la construction d'un répertoire d'activités, de séquences d'apprentissage, de jeux, de projets de lecture et d'écriture basés sur les compétences du lire-écrire définies dans le document officiel « Socles de compétences ».**

Cet outil didactique devrait favoriser la communication et la collaboration au sein d'équipes pédagogiques et proposer des activités concrètes permettant d'aider les enseignants à gérer les étapes de construction des compétences du lire-écrire.

Deux phases sont prévues :

- une phase de **réflexion-construction** qui vise l'élaboration de projets de lecture et d'écriture;
- une phase **d'expérimentation-formalisation** qui visera à expérimenter les outils réalisés en vue de réajuster les activités et de travailler sur le caractère modulable de celles-ci.

II. Lignes directrices

Le travail en cycle...

L'importance d'une continuité entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire n'est plus à démontrer. Cette continuité est fondamentale au niveau de la méthodologie de la lecture-écriture non seulement pour définir la place et le rôle de chacun dans l'apprentissage de l'écrit mais également afin de mettre en place une approche progressive et cohérente, en rapport avec les niveaux de conceptualisation de la langue écrite du jeune enfant. Le travail en cycle est cependant loin de pouvoir s'improviser. Cette recherche donne l'occasion à des enseignants du cycle 5-8 ans de se retrouver autour d'une table pour définir une ligne de conduite en ce qui concerne l'apprentissage du lire-écrire en construisant ensemble des projets de lecture-écriture

Au service de la maîtrise des socles de compétences...

Le document officiel « socles de compétences » définit la notion de compétences comme la capacité à faire face à certaines situations, faisant référence ainsi à l'aptitude de l'élève à accomplir des tâches. L'accent est donc davantage mis sur le comportement de l'élève. Quoique encore incomplètes, ces compétences représentent des balises pour la construction des apprentissages en cycle.

Le document officiel spécifie cependant que les socles sont en attente des programmes (prévus pour la rentrée 2001), d'épreuves évaluatives, et d'outils pédagogiques.

L'objectif de la présente recherche s'intègre dans la perspective de construction d'un outil pédagogique. Le répertoire d'activités sera en relation directe avec les compétences du lire-écrire définies à 8 ans.

Outils pour l'apprentissage du lire-écrire...

Tout le monde s'accorde à dire que l'apprentissage du lire-écrire est fondamental pour le devenir social de l'enfant. Or le résultat de l'enseignement de la lecture-écriture ne donne actuellement pas tout le bénéfice que l'on pourrait en attendre.

Une des raisons possibles pour expliquer ce constat pourrait être celle évoquée par Schneuwly¹ : « l'école part de l'hypothèse que les activités de structuration (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire) dotent l'élève des outils nécessaires et suffisants pour écrire. Mais il n'est guère prévu d'activités et d'exercices permettant de passer de l'étude du système de la langue à sa mise en discours ». De plus, la compétence abstraite et générale donnée par les activités de structuration ne conduit pas automatiquement d'une part à la compréhension de différents genres de textes et, d'autre part, à la production de textes bien construits et adaptés aux diverses situations de communication. Par exemple, lorsque l'enfant est invité à produire un texte, il se trouve confronté à des problèmes d'ordre différent : il doit en effet à la fois savoir pour qui il produit son texte (destinataire) et dans quel but ; avoir des idées ; élaborer un plan ; utiliser un vocabulaire adapté au but poursuivi et au destinataire du texte.

Dans cette perspective, comment imaginer une didactique du lire-écrire sans partir de textes de genres différents afin de confronter les enfants à la diversité des situations de communication ?

¹ SCHNEUWLY, B. et SANDON, J.-M., « *Expression écrite, cycle des approfondissements CE2. Guide pédagogique* », Nathan, 1996, pages 6-7.

III. Démarches méthodologique et perspectives

Dans la perspective décrite au point précédent, une démarche de construction de séquences d'apprentissage lecture-écriture a été proposée aux enseignants partenaires de la recherche. Les étapes de cette démarche sont résumées dans le tableau suivant².

<p>ETAPE 1 Choisir un écrit relatif au genre de texte sélectionné (poème, récit, affiche, recette...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte choisi correspond-il bien au genre de texte sélectionné? • Le texte choisi est-il adapté au niveau des enfants du cycle ?
<p>ETAPE 2 Déterminer les caractéristiques propres au texte choisi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les caractéristiques propres au texte choisi au niveau de la structure globale, au niveau de la conjugaison, au niveau syntaxique...?
<p>ETAPE 3 Définir la situation de communication au sein de laquelle peut s'inscrire le texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A quelle situation de communication véritable ce texte peut-il répondre en classe ? • A quelle fin la compréhension de ce texte est-elle nécessaire à un moment donné de la vie en classe?
<p>ETAPE 4 Construire des activités au départ du texte choisi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels savoirs le texte permet-il d'enseigner? • Comment les enseigner?
<p>ETAPE 5 Lier les activités aux compétences du document officiel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A quelle(s) compétence(s) les activités créées font-elles référence? • Parmi les compétences non rencontrées dans les activités créées, n'y en a-t-il pas une ou plusieurs qui seraient intéressantes à travailler, étant donné le texte choisi ?
<p>ETAPE 6 Créer des variantes aux activités construites</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle(s) variante(s), quelle progression peuvent être envisagées au départ de cette activité ?

L'outil attendu au terme de cette recherche devra prendre en compte, autant que possible de manière simultanée, les principaux axes spécifiques à cette recherche que nous pouvons résumer de la manière suivante :

- ◆ organiser l'enseignement en cycles d'apprentissages;
- ◆ intégrer les compétences définies dans le document officiel « socles de compétences » ;

et, dans la perspective d'une didactique fonctionnelle :

- ◆ travailler des genres de textes diversifiés;
- ◆ varier les activités et les exercices pour améliorer la production écrite et la compréhension de textes et insérer ceux-ci dans la mesure du possible dans des situations de communication significatives, des *projets* fonctionnels;
- ◆ enseigner aux élèves des savoirs de mise en forme, des savoirs qui portent sur la manière d'organiser les éléments.

Actuellement les séquences d'apprentissage lecture-écriture sont en phase de construction. Elles seront expérimentées dans le courant de l'année scolaire 2000-2001. Nous espérons finaliser l'outil pour le début de l'année 2002.

² D'autres outils, plus précis, accompagnent cette démarche.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**PRATIQUES LANGAGIERES ET RAPPORT AU SAVOIR
CHEZ LES ETUDIANTS DE PREMIERE CANDIDATURE**

Marie-Christine POLLET
Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

De multiples enquêtes et, surtout, l'observation quotidienne des difficultés des étudiants en français imposent l'idée de développer chez eux des « compétences linguistiques ». Si un accompagnement en ce sens s'avère nécessaire, il convient cependant d'éviter les dérives qui caractérisent souvent ce type de projet : la dérive normative, consistant en la pratique d'exercices structuraux fondés sur la maîtrise du système linguistique, et la dérive instrumentale, qui véhicule l'image fautive et dangereuse d'une langue-outil convenant à tous les contextes d'utilisation et tous les champs disciplinaires.

Le travail sur la langue, à ce stade des études, n'a de sens qu'adapté à des besoins précis dans des tâches et des situations d'évaluation spécifiquement universitaires. Il s'agit d'amener les étudiants à la compétence discursive et à la compétence communicative nécessaires dans leur nouveau milieu d'apprentissage. La compétence discursive concerne la connaissance des conventions de fonctionnement de certains discours ; la compétence communicative désigne l'aptitude à produire des textes appropriés à des conditions de production spécifiques (Beacco, 1988, p. 39-41). On partagera dès lors le postulat de Michel Dabène qui insiste sur la nécessité pour tous les étudiants, quel que soit leur passé scolaire, d'un travail continué sur la langue et les discours, oraux et écrits, propres aux diverses disciplines universitaires et vecteurs de l'acquisition de savoirs spécialisés (Dabène, 1998, p. 8). Car c'est bien là que le bât blesse : les étudiants éprouvent les plus grandes difficultés à intégrer, en compréhension comme en production, le mode de construction et de transmission des savoirs spécialisés.

Les compétences linguistiques à développer chez les étudiants porteront donc sur les pratiques langagières qui président à la circulation des savoirs dans une discipline donnée.

Pour répondre à cet objectif, il faut sortir de la pratique d'exercices décontextualisés et construire un enseignement basé sur deux types d'analyse : d'une part, les spécificités discursives des disciplines en fonction des intentions du locuteur et des démarches de rapport au savoir qui s'y trouvent exprimées ; d'autre part, les difficultés des étudiants en situation de compréhension et de production de différents discours disciplinaires. C'est donc une approche compréhensive, plutôt qu'un relevé fataliste de problèmes, qui guidera l'analyse des besoins et l'élaboration de pistes didactiques.

Ci-dessous, seront évoquées quelques difficultés d'étudiants confrontés à la réception ou à l'écriture d'un discours scientifique en Histoire. On constate d'ailleurs que les problèmes rencontrés en situation de compréhension se posent de la même manière en situation de production : la difficulté à percevoir (construire) l'objet de la recherche exposée (à exposer), le manque de cohérence, la tendance à se réfugier derrière la description - rassurante sans doute - plutôt qu'à faire dialoguer différentes sources d'informations pour construire, et éventuellement résoudre, une problématique (ce qui, reconnaissons-le, suppose une maîtrise discursive rare chez des étudiants novices).

Le premier exemple concerne l'attitude descriptive, quasi-systématique chez les étudiants, mais forcément réductrice en ce qui concerne la tâche à accomplir quelle qu'elle soit. On la retrouve aussi bien dans les travaux de production personnelle que dans les travaux de résumé. Dans le premier cas, l'usage du seul mode descriptif reflète l'incapacité des étudiants à articuler différentes données, à faire interagir trois systèmes discursifs (cf : Guigue, 1998, p. 82) : celui de l'auteur du travail, celui des données de terrain, celui des théoriciens (pourtant lus consciencieusement, le plus souvent !). Dans le deuxième cas - celui du résumé - l'attitude descriptive, en gommant tout relief discursif, permet aux étudiants d'éviter la prise de risque, la dérive interprétative par exemple.

Autre caractéristique significative du comportement des étudiants, en compréhension comme en production : la gestion malhabile de la polyphonie et la construction problématique de l'intertextualité, ces deux principes, rappelons-le, constituant la base même de la discursivité scientifique : en effet, non seulement le processus de citation crée le dialogue entre les trois systèmes discursifs évoqués plus haut, mais c'est lui aussi qui permet de satisfaire à une règle d'écriture typiquement scientifique. L'observation des travaux (résumés et productions personnelles) montre que les étudiants ont tendance à citer pour citer : certains citent pour les informations les plus banales, qui n'appellent ni prolongement ni renforcement ni justification particuliers ; certains ont tendance à citer même quand le contenu de la citation n'a rien à voir – ou très peu – avec le thème du travail à produire ou du texte à résumer (dans ce cas, les auteurs cités sont leurs enseignants ...).

En outre, on observe encore chez les étudiants de grandes difficultés à intégrer la citation à leur propre texte, au point que c'est le lecteur qui doit reconstituer le rapport entre le fil du texte et l'évocation d'une source.

En conclusion, au vu de ces quelques exemples, même s'ils ne font qu'évoquer, faute de place, une problématique essentielle en pédagogie universitaire, on insistera sur la nécessité de la réflexion et du travail en didactique de l'écrit à l'Université, comme l'ont initié notamment les travaux des Centres Ivel-Lidilem (Grenoble) et Théodile (Lille). Par la familiarisation au système d'élaboration et de communication du savoir à l'Université, par l'enseignement des spécificités discursives des différents genres académiques, on peut espérer amener les étudiants à la compétence de réception-production maîtrisée des discours scientifiques.

Bibliographie sélective

BEACCO, J-C., 1988. *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique du discours*, Berne, Peter Lang.

DABENE, M., 1998. « Préface », *La didactique du Français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, (C. Fintz et M. Dabène coord.), Paris, L'Harmattan, pp. 7-8.

GUIGUE, M., 1998. « Lectures et données de terrain. Deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs », *Lidil*, 17, pp. 81-95
La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation, C. Fintz et M. Dabène coord., Paris, L'Harmattan, Coll. Sémantiques, 1998.

Lidil, 17 : « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur », Université de Grenoble 3 - Stendhal, mars 98.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**CONTRIBUTION DE L'EDUCATION PHYSIQUE A LA
FORMATION DE L'ELEVE.
POINTS DE VUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT**

V. MEES, G. CARLIER, J-P. RENARD
Institut d'Education physique et de réadaptation - UCL

Ministère de la Communauté française
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. Problématique

Voilà maintenant plus de cent ans que l'éducation physique fait obligatoirement partie du cursus scolaire de tout élève belge.

A elle seule, cette longévité est un bon indicateur de la nécessité de la discipline dans la formation de l'élève. un tel argument est cependant contrebalancé par la précarité de sa situation dans l'école.

Depuis toujours, l'éducation physique est confrontée au risque d'une éviction hors du monde scolaire ou tout au moins, au risque d'une réduction importante de son volume dans la grille horaire (CEEPQ, 1994; Morrissey, 1992).

Afin de légitimer au mieux sa place dans l'école, elle doit continuellement justifier son utilité dans la formation de l'élève. Utilité dont l'expression varie en fonction des contextes et des époques.

Qu'en est-il aujourd'hui? Comment l'éducation physique justifie-t-elle actuellement sa présence dans l'école et plus particulièrement dans la formation de l'élève?

Cet article a pour objectif de présenter les réponses apportées à ces questions par un partenaire éducatif déterminant: le chef d'établissement. Déterminant, par sa position stratégique dans l'organisation et donc par l'influence qu'il peut exercer sur le fonctionnement de l'éducation physique dans son école.

2. Démarche utilisée

Deux étapes structurent la démarche de recherche.

2.1. Dans un premier temps, 28 entretiens téléphoniques semi-directifs d'une quinzaine de minutes ont été effectués avec des chefs d'établissement exerçant dans des écoles du réseau libre en Belgique francophone.

Ce premier recueil de données a permis d'explorer le sujet et de dégager des idées communes entre les chefs d'établissement interviewés à propos de la contribution de l'éducation physique à la formation de l'élève.

Ces idées communes, appelées « logiques de pensée » sont mises en évidence grâce à un classement catégoriel de l'ensemble des discours.

2.2. Dans un deuxième temps, l'importance respective de chaque logique de pensée a été évaluée à partir d'un questionnaire administré à un échantillon représentatif (n=123).

3. Résultats

3.1. Cinq logiques de pensée

Logique de pensée 1 : « Éducation physique épanouissante »

Elle rend compte d'une éducation physique qui se soucie prioritairement de l'équilibre et du bien-être général de l'élève. Bien-être considéré comme fondamental pour la réussite des études et pour la bonne gestion de la vie.

Logique de pensée 2 : « Éducation du physique »

Dans ce cas, la finalité première de l'éducation physique est le développement de la composante motrice de l'élève par l'acquisition de compétences qui lui sont spécifiques : capacités motrices de base (endurance, coordination...) ou psychomotrices.

Logique de pensée 3 : « Éducation au physique »

Dans cette logique, l'éducation physique apprend aux élèves à gérer leur motricité tout au long de leur vie. Hygiène de vie, santé, gestion du stress, entretien de la condition physique sont les éléments les plus représentatifs de cette logique.

Logique de pensée 4 : « Éducation par le physique »

Cette logique met l'accent sur le terme « éducation » dans son acceptation large. L'éducation physique y est considérée comme un moyen pour atteindre des finalités éducatives par l'apprentissage de compétences affectivo-sociales (dépassement de soi, coopération...).

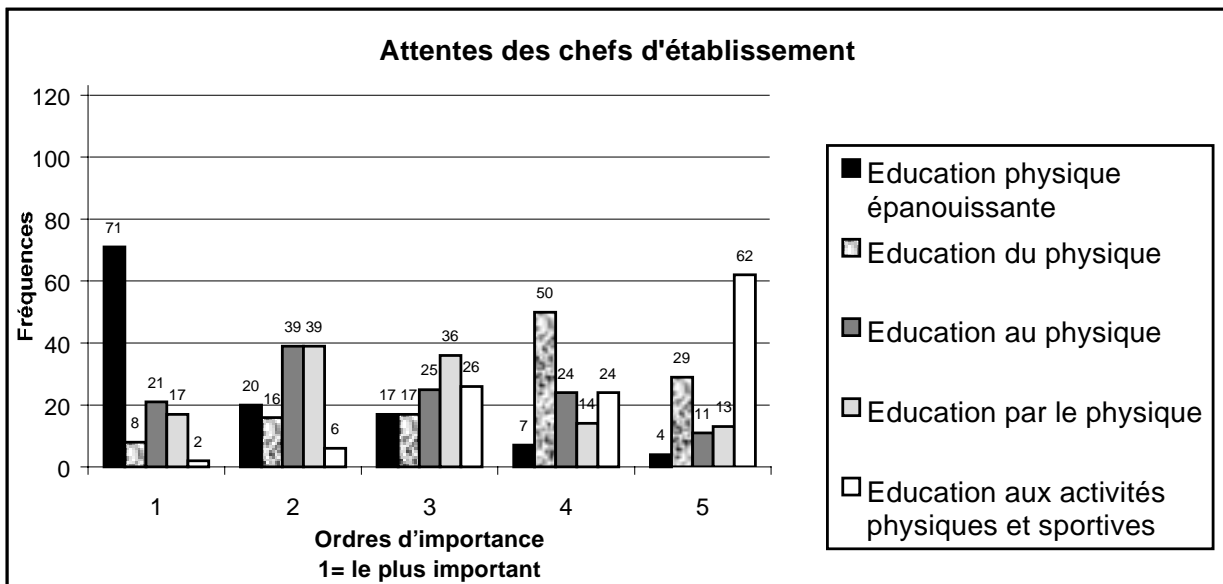
Logique de pensée 5 : « Éducation aux activités sportives »

Cette dernière logique envisage l'éducation physique comme un accès au domaine culturel que sont les activités sportives. Elle est caractérisée par le souci d'offrir aux élèves une diversité importante d'activités, dans un but de découverte, d'initiation et éventuellement comme point de départ d'une pratique plus assidue hors de l'école.

Ces cinq logiques de pensée, construites à partir des entretiens téléphoniques exploratoires, montrent la variété des attentes des chefs d'établissement interviewés vis-à-vis de l'éducation physique. Même si dans son discours, le chef d'établissement privilégie une logique de pensée, ses attentes sont à considérer comme une combinaison originale des différentes logiques.

3.2. Attentes des chefs d'établissement

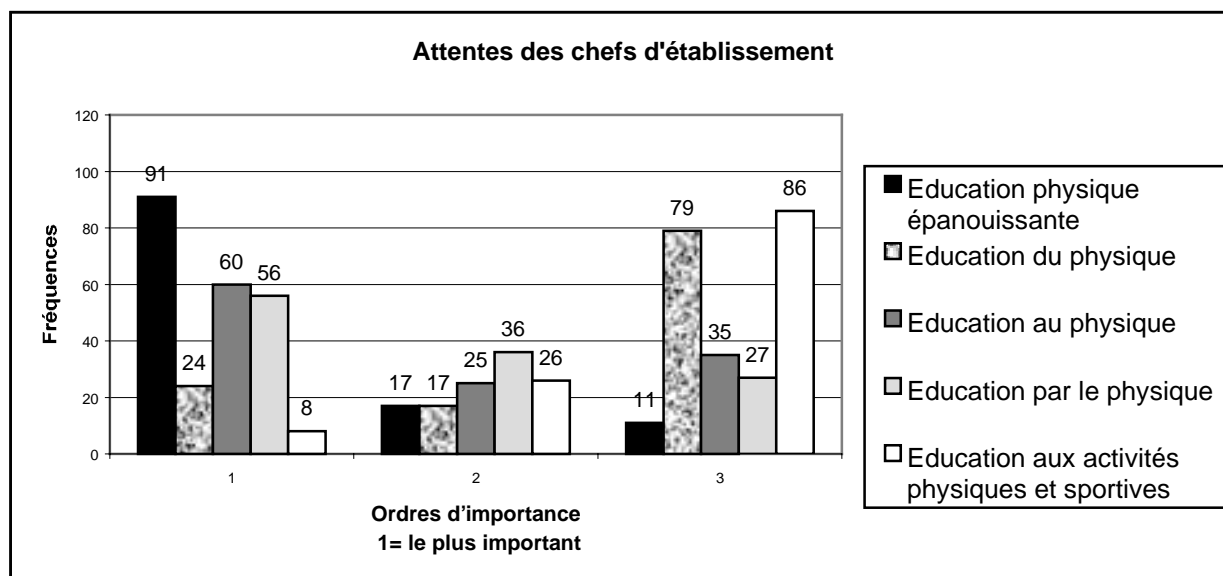
A partir de cette construction exploratoire, les chefs d'établissement sont amenés par questionnaire, à classer les 5 logiques de pensée par ordre d'importance en fonction de leurs attentes : « je souhaiterais que l'éducation physique dans mon école serve à... ».



Il apparaît nettement que la logique de pensée « éducation physique épanouissante » occupe majoritairement la 1^{ère} place du classement. Cela signifie qu'une part importante des chefs d'établissement (57,7%) attribuent prioritairement à l'éducation physique une fonction de contribution à l'équilibre et au bien-être général de l'élève.

A l'inverse, la dernière place du classement est occupée principalement par la logique de pensée « éducation aux activités sportives ». Pour 50,4% des chefs d'établissement, la découverte et l'initiation aux activités sportives devraient donc remplir une fonction de moindre importance dans la formation de l'élève.

L'analyse des trois autres logiques de pensée est facilitée par le regroupement du classement en 3 niveaux (1= le plus important, 3= le moins important).



Ce regroupement met en évidence la constitution de deux types de logiques :

- les logiques de pensée privilégiées par les chefs d'établissement : « éducation physique épanouissante » - « éducation au physique » - « éducation par le physique » ;
- les logiques de pensée considérées de moindre importance dans la formation de l'élève : « éducation du physique » - « éducation aux activités sportives ».

Ces deux groupes de logiques se différencient par le type de compétences transmises et par leurs utilités pour l'élève.

Les trois premières logiques ont en commun une préoccupation pour le développement de la personne de l'élève, toutes composantes confondues, qu'elles soient intellectuelle, motrice, sociale ou affective. Pour ce faire, elles privilégient des apprentissages transversaux, utiles dans la vie de tous les jours ou plus précisément dans la réussite des études.

Les deux autres logiques, en se centrant sur la composante motrice de l'élève, visent prioritairement l'acquisition de contenus spécifiques à l'éducation physique dont l'utilisation en dehors de cette discipline n'est pas directement perceptible par les chefs d'établissement.

La préférence des chefs d'établissement pour une éducation physique transversale est en concordance avec l'évolution actuelle de la pédagogie orientée vers l'acquisition de compétences.

De même, les conceptions actuelles de l'éducation physique et les restructurations de programmes qui s'en suivent vont dans ce sens. Depuis 1995, l'orientation nouvelle de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire catholique s'exprime dans quatre grands axes qui ne limitent plus le domaine de l'éducation physique aux seuls apprentissages moteurs, mais qui intègrent ces apprentissages dans une mission plus large d'éducation à la santé, d'éducation à la sécurité, d'éducation à l'expression et d'éducation sportive (FESeC, 1995).

Bibliographie

- CEEPQ (Confédérations des Educateurs et Educatrices Physiques du Québec) (1994). *L'avenir de l'éducation physique, le temps de l'engagement*. Québec : L'impulsion.
- Morrissey, C. (1992). Saving our job : making elementary physical education RIF-Resistant. *JOPERD*, 63, 4, 63-65.
- FESeC (Fédération de l'enseignement secondaire Catholique) (1995). *Actualisation des programmes de l'éducation physique*. Bruxelles : Licap.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**A LA CROISEE DES COMPETENCES TRANSVERSALES
ET DES COMPETENCES DISCIPLINAIRES : LE REGARD
REFLEXIF PORTE SUR LA LANGUE LATINE**

Ghislaine VIRE - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le décret qui redéfinit les missions de l'enseignement obligatoire a consacré ce que d'aucuns ont appelé l'irrésistible ascension du concept de compétences dans le monde de l'éducation. Quels que soient les débats que suscite cette notion, tout enseignant est confronté à la nécessité de repenser la didactique de sa discipline dans cette perspective.

Comparé à celui des autres langues au programme du secondaire, l'apprentissage du latin présente trois caractéristiques qui lui sont propres : tout d'abord, il ne s'agit pas d'amener l'élève à produire des messages en latin, mais de lui permettre d'accéder, dans la langue originale, aux textes fondateurs de notre patrimoine culturel; ensuite, le latin, étant à l'origine du français et ayant, en outre, fortement influencé le lexique d'autres langues modernes, occupe une position particulière dans l'ensemble des langues étudiées au secondaire; enfin, le cours a un caractère optionnel du premier au troisième degré, avec pour inévitable conséquence le fait que certains élèves sont amenés à en abandonner l'étude, le plus souvent pour des raisons matérielles liés au carcan-horaire davantage que par désintérêt pour la matière. De ces quelques remarques préliminaires il ressort que, dans le cas particulier du latin, les notions de compétences transversales et de compétences disciplinaires doivent se recouvrir très largement, si l'on veut assurer à tous ceux qui suivent cette option un acquis durable et réutilisable.

Au-delà de la lecture et de la compréhension des oeuvres écrites en latin, qui reste l'objectif privilégié et prioritaire du cours, le regard réflexif que l'élève est amené à porter sur la langue est essentiel pour sa formation intellectuelle et sa vie d'adulte responsable et réfléchi.

Sans doute le fait même que le français est issu du latin ancre-t-il, chez beaucoup, l'idée que ces deux langues ont un fonctionnement analogue. Rien n'est moins vrai. Ainsi, le caractère flexionnel du latin - et plus particulièrement l'existence de formes déclinées - permet, par exemple, de disjoindre l'adjectif et le substantif pour faire ressortir davantage l'élément du syntagme essentiel pour le sens (CÉS., *B.G.*, 1,1,1 *Gallia est omnis divisa in partes tres ...* La Gaule est, dans son ensemble, divisée en trois parties...). De même, les auteurs latins - et plus particulièrement les historiens - ont l'habitude de réunir, au sein d'un seul énoncé complexe, les différentes péripéties qui expliquent un fait; en privilégiant les formes nominales du verbe - le participe, l'infinitif ou encore le gérondif ou l'adjectif verbal -, le latin a la possibilité d'accumuler un grand nombre d'éléments d'information au sein d'une phrase simple (CÉS., *B.G.*, 6,12,5 *Qua necessitate adductus (part.) Divitiacus auxilii petendi causa (gér.) Romam ad senatum profectus (part.) infecta re (part.) redierat.* Réduit à cette extrémité, Divitiacus était allé à Rome demander secours au sénat et était revenu sans avoir réussi.). Autant de modalités de fonctionnement qui forcent celui qui s'initie au latin à effectuer d'incessants allers-retours entre le latin et le français, à saisir la manière, différente du français, dont le latin concrétise une même idée, bref à pratiquer la grammaire en tant que science d'observation plutôt que comme simple respect de la norme.

Au-delà de cette perception, fondamentale pour tout individu appelé à élargir, tout au long de sa vie, l'éventail de ses connaissances en langues modernes, le regard réflexif sur la langue présente un autre intérêt : il permet de prendre la mesure de l'épaisseur humaine du français contemporain, telle qu'elle s'est constituée au fil du temps et, par là même, de mieux en comprendre le fonctionnement de l'intérieur. C'est précisément parce que la flexion nominale engendrait des ambiguïtés du fait de l'homographie de certaines finales que s'est généralisé le recours aux prépositions et que le français a fini par perdre presque totalement le système des déclinaisons. De même, les formes de la conjugaison passive - forme suffixée *amatur* au présent et périphrastique *amatus est* au parfait - ayant été ressenties comme insuffisamment marquées temporellement, ont fait l'objet d'une régularisation qui se perpétue en français : création de *amatus fuit* (d'où fr. il fut aimé) pour remplacer *amatus est*, ce dernier se substituant à *amatur* (d'où fr. il est aimé).

Si nous envisageons, à présent, le lexique, force est de constater, là aussi, des points de contact et des points de rupture entre le latin et le français; pour créer de nouveaux mots, le latin a recouru à trois procédés de formation, inégalement représentés au sein des familles de mots - la suffixation, la préfixation et, beaucoup plus rarement, la composition -, avec pour conséquences la remarquable structuration et l'extraordinaire économie du système. De cette organisation, le français conserve aujourd'hui encore des traces, puisqu'il emprunte des mots suffixés et/ou préfixés latins - inéluctable, par exemple - dont le sens exact ne peut se comprendre qu'en se référant au latin, dès l'instant où ils ne s'intègrent pas dans une famille structurée du français.

Une langue constituant un tout cohérent, l'étude du lexique, fût-ce à un niveau élémentaire, ne peut être totalement dissociée de celle de la construction des énoncés. Pareille confrontation permet de dégager les traits caractéristiques du latin, le caractère synthétique, le goût pour l'expression concrète et la polyvalence notamment. Il ne reste plus alors qu'à confronter ces observations à d'autres langues modernes - l'allemand ou le néerlandais par exemple - pour mieux en saisir la spécificité et, du fait même, mieux en maîtriser le fonctionnement.

Pour susciter ce regard réflexif, il faut bien évidemment repenser la didactique du latin. L'étude des faits de langue doit non seulement fournir à l'élève des outils pour la lecture des textes, mais aussi le sensibiliser à ce qui en fonde l'usage. Pareille observation peut se pratiquer très aisément dès le début de l'apprentissage, les données s'affinant avec le temps, au fur et à mesure que s'accroît le champ des connaissances. La tendance à la suffixation dans les formes conjuguées, dans les degrés de comparaison et dans la formation des mots, dans un premier temps, l'emboîtement des subordonnées et l'abondance des formes nominales du verbe, dans la suite, sont autant de manifestations au travers desquelles il est possible d'amener l'élève à prendre conscience du caractère synthétique du latin.

C'est à cette seule condition que, longtemps après avoir quitté le secondaire, il mettra encore et toujours en oeuvre, dans son métier ou dans sa vie de citoyen, l'irremplaçable potentiel de réflexion que lui aura apporté l'apprentissage du latin.

Bibliographie succincte

A. ARMAND, *La didactique des langues anciennes*, Paris (Bertrand-Lacoste), 1997

B. REY, *Les compétences transversales en question*, Paris (ESF), 1996

M. ROMAINVILLE, L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation..., *Enjeux*, 37-38, 1996, p. 132-142

Gh VIRÉ, A propos des compétences terminales, *Bulletin de la Fédération des Professeurs de Grec et de Latin* 121, 2000, p. 6-9

THEME 3

GERER LA DIVERSITE DES PUBLICS SCOLAIRES

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LA VIE D'ETUDIANT A L'UCL. ANALYSE DES STYLES
DE VIE ETUDIANTS ET DE LEURS RELATIONS AVEC LES
RESULTATS ACADEMIQUES¹**

X. BODSON
ANSO (Anthropologie – Sociologie) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Il est communément admis qu'au cours des trente dernières années, la transformation des publics universitaires a généré de nouvelles catégories d'étudiants, engendrant de nouveaux rapports aux études supérieures. Cette hétérogénéité des publics et des pratiques est généralement envisagée à travers le type d'études entreprises (Le Bart et Merle 1997), la filière (Galland 1995, Lahire 1997) et la place dans le cycle d'étude (Erlich 1998) ; ces éléments se conjuguant avec les caractéristiques individuelles, les capitaux scolaires et sociaux des étudiants.

Distinguant différents profils par lesquels les étudiants jonglent avec des stratégies d'étude, l'affiliation au monde universitaire et l'intégration au milieu étudiant, l'intérêt de cette contribution réside dans son approche transversale des différents registres qui marquent la condition étudiante¹.

L'enjeu d'une expérience universitaire réussie tient à l'harmonisation de ces différents registres.

La première dimension fait référence aux manières d'étudier et à la capacité de s'organiser.

L'affiliation au monde universitaire (Coulon 1997) suppose une compréhension et des attentes académiques permettant à l'étudiant de profiter des espaces de jeu et de négociation qu'offre l'université pour ménager et rentabiliser au mieux son investissement dans le travail. Enfin, cette affiliation passe par les relations avec d'autres étudiants et la participation à des cercles de relations spécifiquement étudiants. Les relations amicales et l'apprentissage du métier d'étudiant sont étroitement imbriqués dans ce type de sociabilité².

Nous avons donc cherché à saisir les configurations de variables particularisant chaque mode de gestion de l'expérience étudiante en supposant qu'il existe plusieurs manières de réussir et plusieurs manières d'échouer qui sont fonction de la façon dont l'étudiant combine ces registres de la vie étudiante, eux-mêmes tributaires des caractéristiques individuelles (genre, compétences scolaire et social) ainsi que de l'environnement dans lequel il se trouve (filière d'étude et place dans le cycle d'étude). A partir d'une analyse factorielle et d'une analyse classificatoire, nous avons construit six manières d'être étudiant. Il s'agit des figures les plus significatives selon lesquelles les étudiants vivent l'expérience universitaire, sans que celles-ci ne prétendent réduire l'ambivalence et la complexité des comportements individuels. Le tableau ci-dessous présente ces six portraits à partir des deux principaux axes factoriels : l'implication dans les études et l'aspiration à vivre sa jeunesse.

	Implication études +	Implication études +/-	Implication études -
Vie jeune +	Guindailleur raisonnable (17,5%)		Touriste (7,5%)
Vie jeune +/-	Studieux intéressé (13,6%)	Stratège (18%)	Désimpliqué (20%)
Vie jeune -	Bosseur (23,4%)		

L'expérience des *guindailleurs raisonnables* se fonde sur la tension entre la réussite académique et la participation à la vie étudiante. Maîtrisant relativement bien les attentes de l'université, ils possèdent la faculté d'articuler des attentes parfois concurrentielles.

A l'image du profil précédent, l'expérience du *touriste* se structure autour des loisirs étudiants. Le retrait de l'expérience universitaire s'accompagne d'un surinvestissement de la vie juvénile. Mais cet épanouissement personnel tend à s'accomplir à côté des études.

¹ Cette conception de la vie étudiante s'inspire de F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

² La congruence ou l'éclatement de ces registres est tributaire de la « motivation » de l'étudiant pour ses études, c'est-à-dire de la faculté pour ce dernier de trouver du sens et, dès lors, une raison d'investir une énergie suffisante dans son travail. Cependant, les analyses présentées sont issues d'un matériau constitué pour l'essentiel d'éléments quantitatifs ne permettant de cerner cet aspect que de manière marginale.

Le peu d'implication des *désimpliqués* dans les tâches scolaires, l'absence de capacité à nouer des relations avec d'autres étudiants décrivent une expérience totalement désaffiliée dans laquelle les études et le reste de l'existence constituent des mondes à peu près hermétiques³.

La figure du *bosseur* se définit davantage par les études que par le sursis que celles-ci sont susceptibles d'accorder. Mais trop proches des injonctions de l'organisation universitaire, les *bosseurs* en font trop parce qu'ils ne sont jamais sûrs d'en faire assez pour réussir.

Pour les *studieux intéressés*, études et loisirs ou réalisation de soi se vivent rarement en opposition.

La compréhension du sens du jeu universitaire permet plus aisément de raccrocher le contenu du cursus à ses propres centres d'intérêt.

La figure du *stratège* représente l'étudiant moyen, celui qui s'arrange pour en faire assez sans en faire trop, qui s'efforce de jouer le jeu universitaire, modulant ses activités selon les contraintes académiques.

Les résultats montrent combien les modes de vies étudiants gagnent à être appréhendés de la manière la plus globale possible, en associant à la dimension scolaire les autres registres qui composent l'expérience universitaire. L'enjeu porte alors sur la capacité de l'étudiant à lier ces différents registres. Ainsi, on peut voir que les étudiants mettent en œuvre des modes de vie diversifiés, se cristallisant dans des comportements à la fois contraints par les ressources sociales et scolaires mobilisables et par le type d'études suivies. Il apparaît que l'affiliation au monde académique constitue un puissant facteur d'unification des différents registres de l'expérience étudiante. Celle-ci comprend une capacité d'intégration et de distanciation par rapport aux codes régissant le fonctionnement académique, afin de construire par soi-même le sens de ses études.

Cette prise de distance, qui requiert une disposition à jouer avec les espaces formels et informels de l'organisation universitaire, permet d'articuler un engouement pour une discipline, la volonté de vivre sa jeunesse et la nécessité de décrocher un diplôme, le plus élevé possible, afin d'intégrer le marché du travail dans les meilleures conditions.

En outre, l'analyse des différents profils montre que la réussite ne se réduit pas à la détention de capitaux sociaux ou scolaires. Si la complicité sociale ou l'aisance scolaire autorise une plus grande cohérence entre les registres de l'expérience, on a pu voir que les étudiants d'origine modeste qui parvenaient à concilier pratiques d'étude et intégration au monde étudiant à travers l'affiliation universitaire, réduisaient les risques d'échec jusqu'à devenir plus performant que les *guindailleurs raisonnables* d'origine supérieure.

En définitive, c'est autant la capacité de s'autogérer que celle de s'entourer d'un environnement qui ne se trouve pas en contradiction avec les contraintes engendrées par le monde universitaire, dont il est question. Ceux qui parviennent à recréer ou conserver un réseau de relations suffisamment dense autour d'eux se trouvent moins confrontés aux tensions que génèrent les finalités multiples des études supérieures. Tenu par des réseaux sociaux croisant chacun les différents registres de l'expérience universitaire, l'étudiant est alors en mesure d'accéder à ses multiples aspirations. Au contraire, la désarticulation des registres de l'expérience caractérise ceux, qui ne parvenant pas à se couler dans le cadre universitaire, éprouvent des difficultés à faire coexister vie juvénile et travail scolaire.

³ Ces comportements pourraient aussi être rapportés à un profil particulier : celui des étudiants qui exercent une activité professionnelle. Pourtant, les étudiants salariés ne représentent qu'une très faible partie des étudiants de l'échantillon et ne singularisent pas outre mesure les *désimpliqués*.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

EXPERIENCE DU TUTORIAT A L'UNIVERSITE

P. NIMAL
CERIS

(Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) – UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Si l'accès à l'enseignement supérieur a fortement augmenté depuis une trentaine d'années, il n'en reste pas moins qu'un nombre important d'étudiants échouent ou abandonnent en première candidature : en Belgique francophone, 60 % environ pour les étudiants primants (CIUF, juin 97), c'est-à-dire inscrits pour la première fois à l'Université. Le faible taux de réussite est préoccupant et constitue un coût humain, social et économique excessif.

Lors de son entrée à l'université, l'étudiant ressent bien souvent un sentiment d'isolement et d'anonymat (Lapeyronnie et Marie, 1992). La transition enseignement secondaire - université est vécue comme une rupture de contexte. L'étudiant est confronté en effet à de nombreux changements (matières plus nombreuses, groupe-classe beaucoup plus important, relations avec les enseignants plus rares et moins individualisées) et peut se sentir profondément désorienté : "entrer à l'université devient d'abord une recherche de points d'ancrage, de points d'accrochage ...qu'il est nécessaire de trouver ... au risque de se perdre" (Dupont et Ossandon, 1994).

Pour faire face au problème d'échec en première candidature, de plus en plus d'institutions universitaires ont mis en place des actions spécifiques en vue d'accompagner les étudiants et de favoriser leur réussite. La plupart de ces innovations mettent l'accent sur la première année, plus particulièrement à des moments clés de la vie universitaire : dès la rentrée académique, après les premières évaluations de janvier ...

A l'Université de Mons-Hainaut (Belgique), en faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, une expérience de tutorat-monitorat a ainsi été mise en place depuis quelques années.

Cette mesure d'accompagnement consiste à faire encadrer un groupe d'étudiants entrant en première année (appelés pupilles) par un étudiant-tuteur volontaire de licence (troisième année de formation universitaire). L'intérêt réside notamment dans la relation spécifique que l'étudiant plus expérimenté peut instaurer avec les jeunes universitaires. Le but prioritaire de cette formule d'accompagnement est de favoriser l'intégration des étudiants dans le milieu universitaire et de répondre aux besoins diversifiés des apprenants en leur offrant un soutien à la fois cognitif, social et affectif.

Une intégration réussie ne peut se comprendre que dans la prise en compte du développement global de l'étudiant. La stratégie mise en place vise à créer les conditions susceptibles de rendre l'étudiant acteur de son propre changement.

Par cette mesure d'accompagnement, l'étudiant de première année est considéré de façon individualisée dans et par le groupe, lieu d'entraide, d'échanges, de réflexion. L'étudiant-tuteur, quand à lui, est une personne-ressource, à l'écoute des pupilles et dans cette expérience, il trouve l'occasion de pratiquer les savoirs acquis depuis le début de ses études, se prépare à sa future profession de psychologue ou de pédagogue. Cette innovation permet également au tuteur d'avoir une plus grande maîtrise de son environnement en encourageant la prise de responsabilités.

L'accompagnement pédagogique a lieu dès l'entrée dans le supérieur et se poursuit toute l'année académique. Les réunions pupilles-tuteurs se déroulent au moins une fois par semaine. Les tuteurs sont pour leur part étroitement supervisés et participent également une fois par mois à une réunion de discussion collective.

Précisons également que l'expérience du tutorat se fait sur une base volontaire, notion importante dans la mesure où la motivation dans l'engagement est un gage de réussite.

Une enquête a été menée auprès des étudiants ayant participé à l'expérience, 174 pupilles et 25 tuteurs étaient engagés dans l'action.

L'objectif était de recueillir l'opinion des étudiants à l'égard du tutorat afin de percevoir sa contribution d'aide dans la lutte contre l'échec académique en première candidature.

Trois questionnaires ont été administrés, à différents moments :

- le premier questionnaire, destiné aux pupilles, avait pour objectif de cerner les représentations et attentes des étudiants vis-à-vis du tutorat quelques semaines après la rentrée scolaire (132 répondants) ;
- le second, proposé en fin d'expérience aux pupilles, visait à recueillir l'évaluation subjective de l'accompagnement, ses bénéfices, les difficultés éventuelles ... (93 répondants) ;
- le troisième questionnaire, destiné aux tuteurs, voulait récolter leurs opinions et réflexions sur l'expérience en fin d'année : les apports, obstacles rencontrés, l'évolution du groupe ... (22 répondants).

Parmi les résultats obtenus, présentons brièvement les principales attentes des pupilles à l'égard du tutorat : une aide pour réussir aux examens (77 %), une aide pour s'adapter au milieu universitaire (75 %), un esprit de collaboration (75 %), la constitution d'un groupe d'amis (61 %), une prise de parole (51 %), une initiation au travail de groupe (50 %), un entraînement à l'examen oral (41 %) et une bonne méthode de travail (43 %).

Les difficultés rencontrées en priorité par les pupilles dès leur arrivée à l'université sont liées à la gestion de la quantité de matières et à la compréhension des cours, elles sont également relatives à la difficulté d'établir des contacts avec les enseignants et à la prise de parole en public.

En fin d'expérience, pour une majorité d'étudiants, le tutorat a contribué à résoudre un certain nombre de difficultés principalement d'ordre relationnel (contact avec les autres étudiants) et au niveau de leur adaptation à un nouveau milieu. L'aspect cognitif est également mis en évidence : le rôle médiateur du tuteur, les activités d'entraide et le travail réalisé dans le groupe ne sont pas sans impact sur la réponse apportée aux difficultés éprouvées.

Pour réussir à l'université, l'étudiant doit acquérir et maîtriser certaines compétences. Dans la recherche réalisée, parmi une liste de compétences présentées, les pupilles ont sélectionné celles qui leur paraissaient les plus difficiles à acquérir : la gestion du temps d'étude est la plus citée; cette compétence paraît être un des facteurs les plus décisifs pour la réussite des études.

En fin d'expérience, les pupilles ont été invités à indiquer la (les) compétence(s) qu'ils pensaient avoir acquise(s) grâce au tutorat : la capacité de ne pas se décourager en cas d'échec et d'avoir confiance en soi est la plus citée. En janvier, notamment après les premiers examens partiels, certains étudiants peuvent être totalement découragés et démoralisés. Lors de ce moment délicat, le tuteur joue un rôle important auprès des pupilles grâce à ses encouragements et ses conseils. Il permet également à chacun de faire le point et d'analyser sa situation (motivation, méthode de travail, changement à envisager).

Parmi les compétences acquises les plus citées, relevons aussi la capacité de travailler en groupe, la capacité de s'exprimer oralement et par écrit et la gestion du temps d'étude.

Enfin, si à la question concernant l'attribution de leur éventuelle réussite, les pupilles expliquent davantage celle-ci par leurs propres actions, près d'un étudiant sur deux considère également que les séances de tutorat ont été une source d'aide pour réussir.

Les qualités attendues du tuteur sont l'écoute, la disponibilité, la coopération, la compréhension, l'ouverture d'esprit et la capacité d'encourager, de rassurer.

La moitié des tuteurs manifestent une demande de formation avant d'expérimenter le tutorat.

Celle-ci porterait essentiellement sur la gestion du groupe.

On observe que les interactions sociales initiées par le tutorat se poursuivent bien au-delà des séances organisées.

Cette expérience constitue une perspective à développer parmi les moyens de lutte contre l'échec académique en 1^{ère} candidature : elle permet d'exploiter les ressources de chacun (pupilles et tuteurs) afin de maximaliser les compétences de chacun.

Mots-clés =

Pédagogie universitaire - tutorat - transition secondaire université.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

REMIEDIATION EN 1^{ère} CANDIDATURE

Jean-Louis CHAPELIER
CERIS

(Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le dispositif mis en place par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation prévoyait, d'une part, un travail visant spécifiquement la maîtrise de la langue française et, d'autre part, une remédiation pour quatre matières pour lesquelles l'examen de janvier fut défini comme test obligatoire.

1. La remédiation de français

1.1. Une évaluation obligatoire

Le dispositif a débuté par une évaluation des étudiants qui nous permet de dresser quelques constats. Nous avons noté, particulièrement, la difficulté pour la plupart des étudiants à concevoir leur texte comme un acte de communication ; nous avons l'impression, en quelque sorte, que les étudiants n'écrivent pas pour être lus.

Un deuxième constat porte sur une pratique peu habituelle de la lecture. Si moins d'un étudiant sur cinq (18,8 %) considère lire beaucoup et moins d'un sur deux (43,5 %) lire "assez", nous notons qu'un tiers des étudiants lisent moins d'un livre par mois et moins d'un dixième (7,2 %) au minimum un livre par semaine.

En troisième point, nous notons un écart entre l'auto-évaluation de l'étudiant et ses résultats réels au test. La plupart des étudiants ont tendance à considérer comme peu important l'aspect formel de leur texte et à sous-estimer leurs difficultés réelles.

Enfin, nous avons été frappés par l'écart entre le groupe des étudiants en difficulté et l'autre groupe. Sur les 137 étudiants testés, 75 ont été évalués comme "déficients" ou "très déficients" quant à la maîtrise de l'écrit.

1.2. Observations

Cette première année étant reconnue comme expérimentale, comme un "ballon d'essai", elle nous permet – au-delà de la réelle déception quant au taux de participation des étudiants, d'avancer quelques observations. Nous en citerons trois :

1. Cette expérience nous a permis de vérifier la pertinence du diagnostic institutionnel, tant de manière quantitative, par le questionnaire d'évaluation, que de manière qualitative, empirique, par le travail avec les étudiants. Les observations très fines de nos collègues confirment qu'existe un important décalage entre les compétences linguistiques moyennes des étudiants et les exigences des études universitaires, particulièrement dans une faculté de sciences humaines.

La réflexion ne peut se limiter à la question de l'orthographe, celle-ci n'étant guère, reconnaissons-le, qu'une compétence de surface. Le problème se situe, plus fondamentalement, à la manipulation correcte de termes abstraits ainsi qu'à la structuration du savoir. L'objectif d'une démarche de remédiation devrait donc, pensons-nous, se centrer sur le discernement lexical et sur la cohérence discursive.

2. Même si elle n'a pas rencontré le succès attendu, cette expérience nous a permis d'entrevoir l'intérêt réel de certains étudiants, conscients de leurs lacunes, pour une démarche de remédiation. Il existe, indéniablement, un besoin, une attente de la part de certains étudiants. Cependant, nous sommes conduits à penser que le projet bute sur plusieurs obstacles, le moindre n'étant pas l'impression de gratuité, et donc d'inutilité, ressentie et exprimée par certains étudiants.

3. La référence aux modèles et aux méthodes de la formation d'adultes s'est avérée pertinente. Nous pensons qu'associer ces apprentissages à une démarche d'acquisition de compétences de base du métier d'étudiant est une démarche prometteuse.

1.3. Hypothèses

En nous fondant sur les réflexions que nous avons menées avec nos quatre collègues romanistes, sur nos rencontres avec les étudiants ainsi que sur les échos rapportés par les étudiants tuteurs, nous nous permettrons d'avancer quelques hypothèses pour tenter d'expliquer le relatif échec de notre action.

1. Le scepticisme des étudiants quant au diagnostic.

Notre projet s'adresse – à une ou deux exceptions près - à des étudiants francophones de première candidature ; c'est-à-dire à de jeunes adultes de langue maternelle française, sortant d'un enseignement secondaire en français... Nous nous trouvons, en quelque sorte, dans une forme de paradoxe pédagogique puisque ces étudiants ont satisfait aux normes légales de qualification de l'enseignement secondaire supérieur.

Reconnaissons-le : le lien, pour nous évident, entre la maîtrise linguistique et la réussite à l'université, n'apparaît pas fondé à la plupart des étudiants. Ainsi, même lorsqu'ils sont confrontés à l'évaluation objective de leurs compétences linguistiques, comme ce fut le cas au premier semestre, un grand nombre d'étudiants – pourtant évalués comme "déficients" ou "très déficients", tout bonnement ne nous croient pas.

2. Leur scepticisme quant à l'efficacité de la remédiation.

Toutefois, certains étudiants portent sur eux-mêmes un diagnostic très dévalorisant, exprimant parfois le désir de consacrer leur première année d'études au perfectionnement en français. Ceux-ci, dans leurs discussions avec les romanistes, évoquent des difficultés lourdes, notamment dans la compréhension des textes et dans l'expression.

Mais ces étudiants sont-ils prêts à consacrer de nombreuses heures de travail supplémentaire dans un emploi du temps déjà chargé et au cours d'une période de vie parfois tumultueuse et incertaine ? Les étudiants, nous demandons-nous, attendaient-ils un effet immédiat, quasi miraculeux, des séances de remédiation alors qu'aucune efficacité n'est possible dans ce domaine sans un réel investissement, sans, tout simplement, du temps et du travail !

2. Les remédiations spécifiques

2.1. Organisation

Un programme de remédiations spécifiques est organisé pour quatre cours dont les examens ont été définis comme tests obligatoires ; il s'agit des cours d'*Analyse des données*, de *Courants actuels de la pensée pédagogique*, de *Méthodologie générale* et de *Psychologie générale*. Chaque enseignant a défini, avec les personnes chargées de mission, les contenus et méthodes de ces remédiations. Nous nous permettrons quelques commentaires à propos du travail réalisé pour ces remédiations spécifiques.

2.2. Observations

1. Une nécessaire intégration

Notre projet se fonde, essentiellement, sur la volonté d'offrir une aide efficace à de jeunes adultes débutant dans le difficile métier d'étudiant. Or l'entrée en scène des porteurs de cette aide, les chargés de mission, s'est déroulée à un moment particulièrement douloureux pour les étudiants concernés, la découverte de leurs résultats négatifs à la session de janvier. Alors que nous voulions soutenir la réussite, nous apparaissions liés à l'échec.

2. L'enjeu de la confiance

Certains étudiants ont perçu la remédiation non comme une aide offerte, mais comme un "surcoût" imposé injustement. "Pourquoi, nous dit l'un d'eux lors d'un entretien individuel, nous oblige-t-on à suivre trente heures supplémentaires pour un cours de quinze heures ?"

Certains avis, entendus par les étudiants de licence, tuteurs des groupes de monitorat, vont également dans ce sens et nous obligent à prendre en compte des attitudes de méfiance, d'incompréhension entre de jeunes adultes – de grands adolescents – et une institution, un monde d'adultes dont ils ne perçoivent pas encore la complexité. L'institution qui sélectionne peut-elle également aider ?

3. Evaluation et auto-évaluation

La confrontation à leur copie d'examen confirme, très généralement, cette difficulté – lourde mais compréhensible – qu'éprouvent les étudiants à évaluer leurs propres compétences.

Très souvent, les arguments avancés restent superficiels : "je n'ai pas eu le temps d'étudier", "je n'ai pas travaillé suffisamment". Une analyse des causes réelles de ces échecs semble très difficile à proposer et à réaliser.

Dans ce sens, serait-il utile de nous interroger sur la visibilité des critères et des modes d'évaluation ? S'il n'est ni possible ni souhaitable de procéder, dans tous les cours, à des simulations d'examen, nous pourrions peut-être réduire sensiblement le taux d'échec à la session de janvier en donnant des indications explicites sur les modalités de l'examen.

4. Le français comme compétence de base

Notre expérience nous a conduits à confirmer le diagnostic assez généralement admis : une grande part des étudiants entrant à l'université n'a pas les compétences suffisantes pour répondre aux exigences d'études en sciences humaines.

La question de la maîtrise de la langue maternelle mériterait donc, pensons-nous, d'être posée différemment. Nous suggérons qu'un débat soit ouvert afin de définir précisément ce niveau d'exigence et, partant, de concevoir un dispositif qui prévoirait :

- un test obligatoire des étudiants entrant en première candidature ;
- des contenus généraux – en termes de compétences langagières, notamment – à transmettre à tous les étudiants ;
- des activités spécifiques pour les étudiants n'ayant pas le niveau de compétences requis.

Dans ce sens, la maîtrise de la langue française devrait, pensons-nous, être intégrée dans l'évaluation globale de la première candidature.

5. Monde adolescent, monde adulte

Sortant à peine du monde de l'adolescence, entrant à peine dans l'âge adulte, les jeunes étudiants abordent l'institution universitaire avec un regard parfois teinté de méfiance, de soupçon, de rejet. Leur choix d'études ne se fonde pas toujours sur des motivations solides, sur une connaissance claire des métiers auxquels cette faculté les prépare. Et, reconnaissons-le, l'intégration dans le monde universitaire peut s'avérer difficile voire douloureuse, et ce malgré les efforts importants consentis par notre institution. Nous sommes donc, pensons-nous, placés devant cet enjeu d'une confiance à construire entre un monde d'adolescents visiblement mal préparés à ce métier d'étudiant, et une institution universitaire complexe, rigide et, trop souvent, incohérente.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES DIFFERENTS PROFILS IDENTITAIRES DES
ENSEIGNANTS EN REGARD DE LA DIVERSITE DES PUBLICS
SCOLAIRES**

Valérie DUMONT
CERISIS

(Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Contexte

Au premier degré de l'enseignement secondaire, l'hétérogénéité du public d'élèves (en termes cognitifs et socioculturels) est plus forte qu'au niveau des écoles primaires et des degrés supérieurs. De plus en plus de jeunes évitent l'enseignement professionnel (le pourcentage de jeunes de deuxième année fréquentant le professionnel est passé de 27% (en 87) à 14% (en 95). Par conséquent, les écoles davantage axées sur l'enseignement général accueillent des publics plus hétérogènes qu'avant. La réforme du premier degré de 94-95 ne remet pas en cause cette évolution du public. Au contraire, elle prend l'option en faveur de la réussite du plus grand nombre dans une logique de démocratisation. Elle prône également le modèle de l'enseignant « pédagogue » (cfr. décret « missions »).

Les enseignants intègrent-ils d'emblée ces orientations privilégiées à l'heure actuelle dans leur identité professionnelle ? C'est ce que nous avons analysé dans le cadre d'une recherche¹ basée sur 1200 questionnaires remplis par les enseignants (de l'enseignement libre du Hainaut) et sur 26 entretiens d'enseignants répartis dans 4 écoles différentes.

Complexité du processus de construction identitaire

Le processus de construction identitaire comporte deux facettes : une facette davantage externe concernant les rôles (règles, normes, droits et devoirs) assignés à la fonction (identité pour autrui) et une dimension davantage interne qui concerne l'intériorisation active (en tout, en partie ou en nuance) du rôle assigné à la fonction par l'individu lui-même (identité pour soi) (Dubar, 1991²). A l'heure actuelle, cette seconde dimension trouve une place importante car nous nous trouvons dans une situation de redéfinition des rôles. Celle-ci complexifie le processus de construction identitaire mais le rend aussi plus libre en ce sens que les acteurs peuvent davantage être amenés à faire des choix. Dans ce contexte, quels profils identitaires les enseignants construisent-ils, plus particulièrement sur deux dimensions : « le rapport au savoir et à l'apprentissage » (« pédagogue » ou « magister ») (Blin, 1997³) et l'« option sociopolitique » privilégiée par l'enseignant (l'exigence –quitte à générer réorientations et redoublements- ou la réussite de tous) ?

... au travers de l'axe pédagogue-magister

Les entretiens ont permis d'identifier les critères de différenciation de chaque « idéal-type ». Ainsi, les « pédagogues », outre leur centration sur l'élève, peuvent être caractérisés par un rapport constructiviste au savoir, une appréciation multidimensionnelle de l'élève et par le fait qu'ils considèrent que la légitimité de leur autorité repose partiellement sur la négociation. A ces critères correspondent pour les « magister », outre une centration sur la matière, un mode transmissif, une évaluation des jeunes basée strictement sur les résultats scolaires et le sentiment que leur autorité découle (ou devrait découler) « naturellement » de leur statut d'enseignant.

L'enquête demandait aux enseignants de construire leur définition du métier (« le métier d'enseignant, c'est d'abord et avant tout... mais cela doit être complété par une capacité de... »), en choisissant et en ordonnant deux propositions, renvoyant soit au modèle de « pédagogue », soit au modèle de « magister ». Une proportion importante d'enseignants (55%) mixe les deux profils. Dans quelle mesure ces positions hybrides ne seraient-elles pas le terrain d'un nouveau modèle ? Par ailleurs, les items radicaux (très nettement pédagogue ou très nettement magister) ont tendance à être évités, caractérisant probablement la période de redéfinition des rôles.

¹ Pour une présentation détaillée de l'ensemble des résultats : Mangez, E., Delvaux, B., Dumont, V. & Dourte, F. (1999). Les enseignants face à la transformation de leur métier, Les Cahiers du Cerisis, 99/12.

² Dubar, C. (1991). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : L'Harmattan.

³ Blin, J.F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris : L'Harmattan.

... au travers de l'axe exigence-réussite du plus grand nombre

Au niveau du questionnaire, la tendance (mixer les deux profils) observée pour le premier axe se retrouve également pour la dimension « exigence-plus grand nombre ». 28% affirment concilier les deux options et 30% être tiraillés entre celles-ci.

Par ailleurs, il y a des différences entre les options prises par les enseignants et celles qu'ils disent prises par les établissements. Les enseignants qui privilégient l'exigence sont cinq fois plus nombreux que ceux qui disent que leur école privilégie l'exigence. La moitié des enseignants qui disent privilégier l'exigence (26%) et qui se disent tiraillés entre les deux options (30%) se retrouvent dans des établissements qui privilégient la réussite.

L'analyse des entretiens fait apparaître que les enseignants qui privilégient l'exigence ont tendance à penser que l'hétérogénéité des classes est trop forte et nuisible pour tous. Ceux qui privilégient la réussite craignent, par contre, qu'un retour à une certaine homogénéité ne remette sur pied des filières cloisonnées et ne réduisent les efforts menés pour penser l'apprentissage en termes de compétences. Pour ce qui est du contenu des objectifs d'apprentissage, les enseignants qui privilégient l'exigence envisagent les prérequis davantage en termes de connaissances alors que ceux qui privilégient la réussite du plus grand nombre optent pour des prérequis en termes de compétences.

Lien avec l'appartenance à l'établissement

Existe-t-il une relation entre le fait d'appartenir à tel ou tel établissement et les profils identitaires adoptés par les enseignants de l'établissement ? Dans la plupart des écoles, il n'y a pas de majorité en faveur de l'une des options dégagées sur les axes « pédagogue-magister » ou « exigence-réussite ». Il existe donc une relative autonomie entre l'identité et l'école d'appartenance.

Et vis-à-vis des orientations politiques prônées ?

Par rapport aux orientations politiques prônées (pédagogue-réussite du plus grand nombre), il n'y a pas de large consensus mais bien une diversité des arrangements individuels face aux orientations pédagogiques et sociopolitiques les plus valorisées aujourd'hui. Ainsi, plus de la moitié des enseignants sont en décalage avec l'esprit de la réforme : les 26% qui disent privilégier l'exigence et les 30% qui se disent tiraillés entre les deux options. Parallèlement, seuls 35% des enseignants se définissent comme des pédagogues purs.

Face à la diversité des publics scolaires... des tensions

Apparaissent ainsi plusieurs tensions. D'abord, des tensions internes. L'enseignant reste dans beaucoup de cas incertain par rapport à la pertinence de son identité. A ces tensions internes viennent se coupler des tensions entre acteurs :

- entre enseignants et décideurs politiques
- entre enseignants dans la mesure où il n'y a pas de consensus au sein des écoles, ce qui selon Blin (1997) entraîne parfois des débats contradictoires, parfois conflictuels
- entre les enseignants et la direction de leur établissement.

Cette dernière tension pose la question de savoir dans quelle mesure il est possible dans un établissement de dégager une ligne politique claire et quelle est la capacité de la direction de faire adhérer les enseignants à cette ligne ?

Une pluralité d'opinions existe au sein de chaque école, créant potentiellement un lieu de débat riche mais difficile face à une problématique comme celle de l'hétérogénéité⁴.

⁴ Pour information, la discussion sur ce thème peut être poursuivie via un forum de discussion à l'adresse suivante : [http : //www.segec.be/fesec](http://www.segec.be/fesec)

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**VIOLENCE ET DEMOTIVATION DANS LES ECOLES
SECONDAIRES : QUELLES CAUSES POUR QUELLES
SOLUTIONS ?**

Benoît GALAND, Pierre PHILIPPOT, Emmanuelle DUPONT, Donatien MACQUET
UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'école a-t-elle un rôle, voire une responsabilité face à la démotivation et aux « violences » des élèves, ou n'est-elle que la victime impuissante des difficultés socio-économiques et familiales que vivraient ces mêmes élèves ? Sur quoi les enseignants, les directeurs, les équipes éducatives, peuvent-ils agir pour prévenir ou gérer ces problèmes de « violence » et de désintérêt ? Telles sont les questions auxquelles s'est attaquée notre équipe de recherche. Grâce à la collaboration active d'acteurs de terrain, plusieurs études par questionnaire ont été menées à Bruxelles et à Charleroi, portant au total sur plus d'un millier d'élèves des différentes filières du secondaire. S'inspirant des recherches disponibles dans la littérature, les variables mesurées comprenaient : la perception du contexte pédagogique, la qualité des relations entre enseignants et élèves, les motivations, l'identification à l'école, les relations entre pairs, les émotions ressenties à l'école, les croyances à propos de la violence et le comportement en classe.

Les résultats obtenus indiquent clairement que les établissements scolaires disposent d'une capacité d'action face aux comportements problématiques des élèves, quelle que soit la population d'élèves qu'ils accueillent. En effet, même si l'on tient compte des caractéristiques socio-démographiques des élèves (âge, sexe, professions des parents, origine ethnique), il subsiste des écarts importants entre établissements en terme de climat scolaire, de motivation, de conflits entre élèves et de comportements agressifs. La comparaison deux à deux d'établissements offrant les mêmes filières d'enseignement et accueillant des populations d'élèves quasi identiques met en évidence des effets d'établissement non négligeables. En d'autres mots, deux écoles accueillant des publics comparables peuvent obtenir des résultats très différents concernant l'engagement des élèves dans leur scolarité, le bien-être des élèves à l'école et la qualité des interactions sociales en leur sein. Des différences significatives apparaissent également entre les classes d'un même établissement.

Quelles sont les facteurs qui pourraient expliquer ces différences ? Un début de réponse est fourni par les analyses en pistes causales réalisées sur les données recueillies. En accord avec la littérature scientifique existante, ces analyses indiquent que le contexte pédagogique et la qualité des relations enseignants-élèves semblent être des éléments déterminants pour la motivation des élèves, leur vécu émotionnel, les contacts qu'ils établissent entre eux, et les comportements qu'ils manifestent à l'école. Plus précisément, on observe que plus les pratiques pédagogiques visent à développer un apprentissage optimal pour tous les élèves, quel que soit leur niveau de départ, et moins les pratiques pédagogiques sont élitistes, meilleure est la qualité des contacts entre élèves et enseignants. Ces éléments favorisent à leur tour l'émergence d'une identité scolaire positive, qui soutient une motivation à l'apprentissage élevée. Cette dernière est en outre directement influencée par les pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage optimal de chaque élève. La démotivation des élèves est quant à elle inversement proportionnelle à la motivation à l'apprentissage et à la qualité des relations avec les enseignants. D'autre part, plus les élèves développent une identité scolaire positive moins il y a de clans et de conflits entre eux ; moins il y a de conflits, moins les élèves adoptent des croyances et des attitudes soutenant le recours à la violence. Mais surtout, la qualité des relations entre professeurs et élèves influence directement le niveau de conflit entre élèves et l'adoption par les élèves de croyances et d'attitudes favorables à l'agression. Finalement, plus les élèves adoptent ces croyances, plus ils manifestent des problèmes de discipline.

Une de nos études portait sur le sentiment d'exclusion et de discrimination chez les jeunes. Les résultats de cette étude indiquent que les jeunes appartenant à des minorités ethniques se sentent davantage exclus et discriminés que les jeunes d'origine belge. Mais ces résultats indiquent également que les jeunes qui ont des contacts positifs avec leurs enseignants se sentent moins discriminés dans la société en général, quelle que soit leur origine ethnique. En outre, plus un jeune se sent personnellement exclu, plus il adopte des croyances favorables à l'usage de la violence. Par contre, comme expliqué ci-dessus, des relations de bonne qualité entre enseignants et élèves réduisent l'adoption de ces mêmes croyances. Les résultats obtenus montrent aussi que le vécu scolaire des jeunes a un impact sur leurs attitudes intergroupes.

Au total, ces études suggèrent que via leurs pratiques pédagogiques et le cadre relationnel qu'elles mettent en place, les équipes éducatives peuvent avoir un impact important sur le climat des groupes-classes, et développer ainsi une action préventive. Ces résultats invitent à dépasser une approche strictement individuelle de ces problématiques et à développer davantage des interventions centrées sur les groupes-classes et les projets pédagogiques des établissements dans leur ensemble. Des démarches de ce type existent et ont fait leurs preuves. Le fait qu'elles soient rarement mises en œuvre conduit à s'interroger sur les conditions nécessaires à leur mise en place.

Références

Dupont, E. & Galand, B. (en préparation). School experience, perceived discrimination and endorsement of beliefs supporting aggression : An exploratory study.

Galand, B. & Philippot, P. (juillet 1999). Emotional and motivational factors in stereotypisation, inter-groups attitudes and aggressive behaviors in educational settings. In A. Fisher (prés.), Emotional Determinant of Social Behavior, Symposium présenté au congrès de l'EASP, Oxford, Angleterre.

Galand, B. & Philippot, P. (1999). Style motivationnel dans l'enseignement secondaire : Validation d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Manuscrit soumis à publication*.

Galand, B. & Philippot, P. (1999). *Violence et démotivation : Enquête dans le secondaire belge francophone*. Rapport de recherche non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Galand, B., Macquet, D. & Philippot, P. (2000). Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage. *Manuscrit soumis à publication*.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DIAGNOSTIQUER LES ETUDIANTS EN DIFFICULTES
POTENTIELLES POUR LEUR PROPOSER DES
REMIATIONS**

Ph. HOUGARDY, P. KITA-PHAMBU, J.L. VANHERWEGHEM
ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. Introduction

La réussite d'une première année d'études à l'université paraît être avant tout le résultat d'un processus d'adaptation le plus précoce possible. Nombreuses sont les universités francophones qui organisent des sessions de propédeutiques préparatoires à l'enseignement supérieur. Certaines d'entre elles ont instauré, avec plus ou moins de succès, des mesures de type « déclencheurs » (test diagnostique sur des compétences générales ou spécifiques en octobre, simulations d'examen dès novembre, etc.) qui seraient susceptibles de fournir précocement à l'étudiant des indices précis (feedback) quant à la qualité de certains de ses acquis antérieurs et/ou de son apprentissage à l'université.

Le dispositif mis en place ces dernières années à l'Université libre de Bruxelles prend notamment la forme d'activités d'accompagnement pédagogique destinées aux étudiants, activités appelées *guidances*. Afin d'évaluer la pertinence de celles-ci, un test dit « des guidances » a été annuellement mis en place depuis 1995-1996.

Notre recherche a tenté de mesurer le degré d'efficacité de l'ensemble de ce dispositif.

2. La méthodologie

2.1. Descriptif des guidances¹

L'étudiant dispose de différents services tant au premier qu'au second semestre et même, dans plusieurs facultés, pendant les vacances d'été pour préparer une éventuelle deuxième session. Les dispositifs d'accompagnement sont multiples et divers. Ils prennent en compte les spécificités des différentes facultés ou sections dans lesquelles ils sont organisés. Durant l'année, ces guidances peuvent prendre les formes suivantes : révision de pré-requis introduits dans le secondaire, aide à l'auto-évaluation (interrogations à blanc, tests de connaissances suivis de séances de correction, etc.), analyse de questions méthodologiques et d'anciennes questions d'examens, activités dans les salles multimédia ou en bibliothèques. Après les examens ou interrogations, des séances de correction et d'analyse des questions et réponses peuvent être organisées ainsi que des séminaires de sensibilisation aux méthodes de travail (Centre de Méthodologie Universitaire) ou des guidances « spéciales bisseurs » (droit).

Les informations nominatives² recueillies sur les étudiants qui fréquentent les guidances proviennent, suivant les années considérées, des sections et facultés de Philosophie et lettres, de Sciences sociales et Ingénieurs commerciaux, de Sciences, Sciences appliquées, de l'Institut d'Education Physique et de Kinésithérapie, de l'Institut du Travail, de la faculté de Droit, de Médecine, Pharmacie et des Sciences de l'éducation.

2.2. Le test d'évaluation

Le test d'évaluation, à visée diagnostique, a pour but de fournir aux étudiants des informations sur le degré de maîtrise de certaines compétences nécessaires dans le milieu universitaire et d'attirer éventuellement leur attention sur l'un ou l'autre point qui mériterait d'être travaillé précisément, dans le cadre des activités organisées par les guidances facultaires ou par le Centre de Méthodologie Universitaire.

¹ Ces notes sont inspirées d'un document interne rédigé par GILLOT-de VRIES Fr., 2000, *Les guidances en première candidature, Bilan*. Le Prof. Gillot-de Vries est coordinatrice des guidances de l'ULB.

² Informations à partir desquelles nous avons constitué notre sous-échantillon d'étudiants : nous savons ainsi quels étudiants ont fréquenté (ou non) les guidances de leur section ou faculté. Ces données nominatives restent bien sûr confidentielles et ne sont recueillies que pour les besoins de la présente recherche.

Le test porte sur l'évaluation de deux *compétences* fondamentales : la *compréhension* d'un texte de type informatif et à contenu scientifique et la *production* d'un résumé de ce même texte ou d'une partie de celui-ci.

Le texte à contenu scientifique est extrait de grandes revues scientifiques francophones récentes. L'article choisi, de trois à quatre pages, porte sur des objets de recherche susceptibles d'intéresser le plus grand nombre. A titre indicatif, l'article choisi pour le dernier test portait sur « *Les neurones* », d'Olivier Blond, article extrait de *La recherche*, N° 316, janvier 1999.

Les questions de *compréhension* de textes sont accessibles, tout comme le texte, pendant toute la durée de l'épreuve (deux heures) et estimées à partir de réponses à des questions d'identification, directement en rapport avec les documents de référence, et présentés sous la forme d'items à réponses fermées et multiples (Q.R.M. reprenant une dizaine de questions comprenant chacune de quatre à cinq items). Ce type de questionnaire présente toutes les qualités nécessaires pour mesurer la compétence de compréhension.

La codification adoptée pour la correction de ces Q.R.M. est la suivante :

- + réponse à la fois correcte et complète
- i réponse incomplète mais sans options erronées
- e réponse partiellement correcte mais contenant aussi des choix non pertinents
- réponse entièrement fausse
- o réponse absente, omission généralisée

La compétence de *production* d'un résumé d'article (ou d'une partie d'article) est évaluée, à partir d'une grille de correction et d'encodage, sur base d'une question ouverte. Les composantes de fond, de formulation et d'orthographe sont prises en considération.

La codification pour la question de production est la suivante :

- + réponse à la fois correcte et complète
- i réponse ne comprenant aucune erreur mais incomplète
- s réponse correcte mais comprenant des éléments superflus
- e réponse comprenant à la fois des éléments corrects et des erreurs
- réponse entièrement fausse

2.3. Questions d'échantillonnage et participation au test pour les années 1996, 1997 et 1998.

ULB - Etudiants de première génération

	Années académiques			
	1996-97	1997-98	1998-99	L'ensemble des 3 années
Toute la première génération	3 422	2 891	3 017	9 330
Ceux qui ont été tirés au sort pour le test	1 447	1 342	1 504	4 293
Ceux qui ont effectivement participé au test	623	350	733	1 706
Ceux qui ont été présents au test et pour lesquels nous possédons l'information sur leur éventuelle participation aux guidances	149	290	346	785

- Par « étudiants de première génération » (appelés aussi étudiants « primants »), il faut entendre : les étudiants qui sont inscrits pour la première fois en première année de l'enseignement supérieur.
- Le tirage au sort est réalisé chaque année de façon aléatoire pour chaque cohorte d'étudiants. Pour l'année 1996-1997, le tirage au sort a été réalisé sur base de la population des étudiants inscrits au 15 octobre ; pour 1997, à la fin du mois de septembre ; pour 1998, à la moitié du mois de septembre.
- Font donc partie de la présente recherche, les étudiants de première génération qui se sont présentés au test et pour lesquels nous disposons de l'information sur leur participation ou non aux guidances.

3. Les résultats

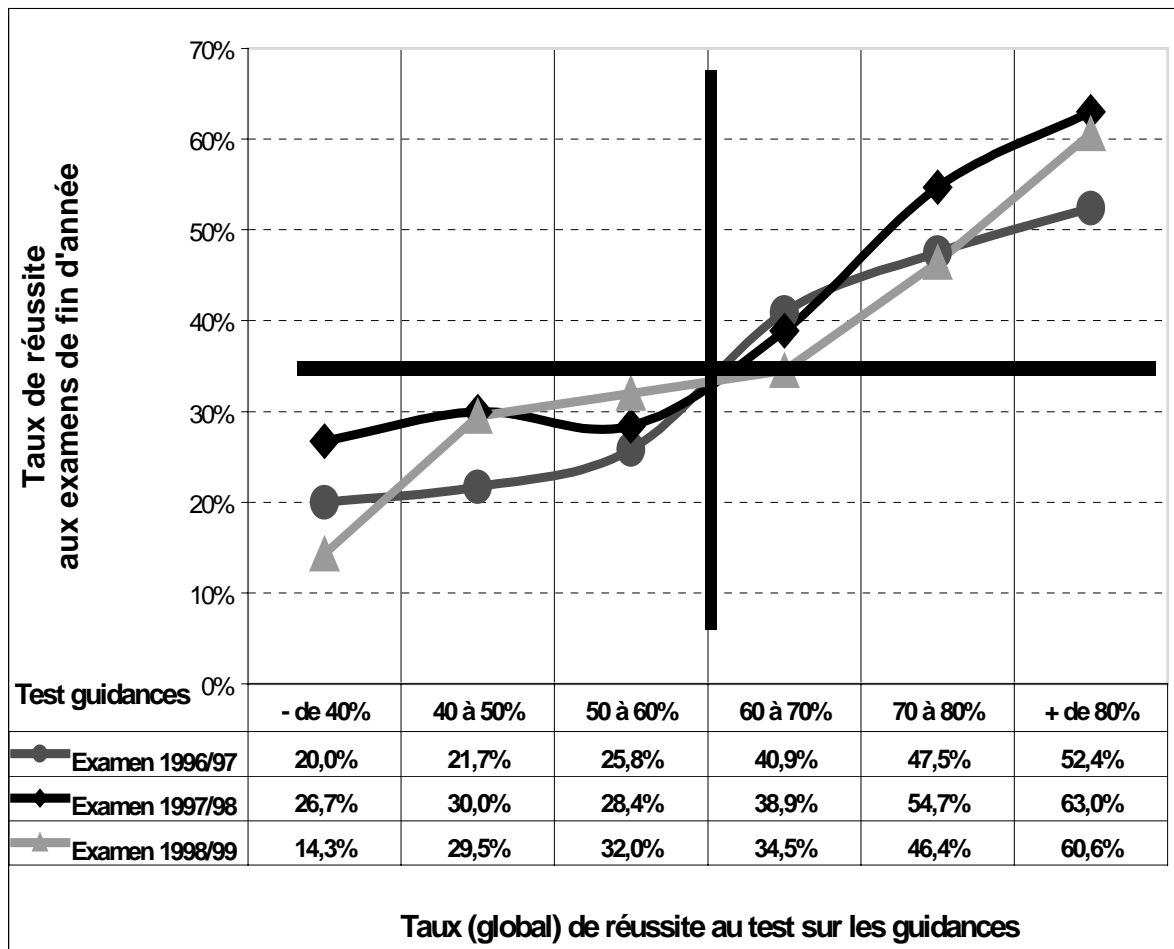
3.1. Relation entre les résultats au test et la performance académique

Notre recherche a visé à mesurer d'abord la validité externe du *test d'évaluation* à partir des résultats au test de trois cohortes successives d'étudiants de première génération, pour les trois années académiques considérées, résultats mis en relation avec les performances académiques de ces étudiants.

Relation "test sur les guidances" et "examens de fin d'année"
 PARTIE "compréhension" et "production"

Niveau de réussite au test sur les guidances	Examens fin année 1996-97		Examens fin année 1997-98		Examens fin année 1998-99	
	nombre de personnes du groupe	Taux de réussite du groupe	nombre de personnes du groupe	Taux de réussite du groupe	nombre de personnes du groupe	Taux de réussite du groupe
- de 40%	100	20,0%	45	26,7%	35	14,3%
40 à 50%	83	21,7%	50	30,0%	44	29,5%
50 à 60%	128	25,8%	74	28,4%	97	32,0%
60 à 70%	127	40,9%	90	38,9%	168	34,5%
70 à 80%	101	47,5%	64	54,7%	209	46,4%
+ de 80%	84	52,4%	27	63,0%	180	60,6%
	623	34,5%	350	38,6%	733	42,7%

BP/KP-20.01.2000



L'analyse des données ci-dessus nous amène à considérer qu'il y a bien une relation positive entre la réussite au test et la performance académique et cela pour les trois années de notre étude.

Nous pouvons distinguer trois groupes d'étudiants significativement différents :

1°) Ceux qui ont obtenu entre 50 et 60 % au test. Pour les trois années, leur taux de réussite moyen aux examens (28,7 %) se situe à plus de 5 points de pour cent *en-dessous* du taux moyen de réussite (34,2 %) pour l'ensemble des étudiants de 1^{ère} génération des trois années.

2°) Ceux qui ont obtenu moins de 50 % au test. Leur taux de réussite moyen, pour les trois années (27,6 % en moyenne pour ceux qui se situent dans la catégorie 40%-50 % et 20,33 % pour ceux qui ont moins de 40 % au test), se situe entre 7,1 et 13,9 % points de pour cent *en dessous* du taux moyen général de réussite (34,2%)

3°) Ceux qui ont obtenu plus de 60% au test. Leur taux de réussite moyen (entre 38,1 % et 58,7%) se situe *largement au-dessus* de la barre des 34,2%. Ce constat est d'autant plus remarquable pour les valeurs extrêmes à droite du tableau pour les deux dernières éditions du test reprises dans cette analyse.

Sont donc plus nombreux à réussir en fin de première année ceux qui se comportent bien aux parties compréhension et production du test.

Pour le traitement, nous disposons d'un échantillon statistique³ constitué des étudiants pour lesquels nous détenons l'information sur leur participation au test.

Notre approche statistique par le test du chi-deux confirme la précédente constatation : il existe une relation très significative ($\chi^2=78,793$ avec $\alpha = 0,000$) entre la réussite au test sur les guidances et la réussite académique.

Le résultat obtenu au test et la réussite académique

Sur la base de notre échantillon, nous notons

Résultats au test	Résultats académiques		Total
	Echecs	Réussites	
Moins de 60%	488	168 (R=25,6%)	656
Plus de 60%	555	495 (R=47,1%)	1050
Total	1043	663 (R=38,9%)	1706

3.2. Participation aux guidances et réussite académique

Nous avons tenté de mesurer l'effet des guidances sur la performance académique des étudiants qui les fréquentent.

Sur la base du sous-échantillon (785 étudiants parmi les 1706 ci-dessus) disponible constitué des étudiants pour lesquels nous disposons de l'information sur leur éventuelle participation aux séances de guidance, nous pouvons noter qu'il existe une relation très significative ($\chi^2=37,465$ avec $\alpha = 0,001$) entre la fréquentation des guidances et la réussite académique.

Fréquentation Des guidances	Résultats académiques		Total
	Echecs	Réussites	
NON	318	147 (R=31,6%)	465
OUI	149	171 (R=53,4%)	320
Total	467	318 (R=40,5%)	785

³ L'échantillon dont nous disposons est constitué à partir des informations recueillies durant les années 1996-97, 1997-98 et 1998-99. Bien que ne découlant pas d'un processus d'échantillonnage statistiquement contrôlé, sa taille (1706 étudiants) nous permet de tirer des conclusions dans la mesure où les phénomènes constatés globalement se vérifient annuellement.

3.3. Résultats au test, participation aux guidances et résultats académiques

Années Académiques	Etudiants ayant obtenu moins de 60 % au test d'évaluation des guidances				Etudiants ayant obtenu plus de 60 % au test d'évaluation des guidances			
	Ceux qui n'ont pas suivi les guidances (a)		Ceux qui ont suivi les guidances (b)		Ceux qui n'ont pas suivi les guidances (c)		Ceux qui ont suivi les guidances (d)	
	Nombre étudiants	Nombre réussites	Nombre étudiants	Nombre réussites	Nombre étudiants	Nombre réussites	Nombre étudiants	Nombre réussites
1996-97	38	3	17	8	46	13	48	24
1997-98	93	23	42	18	102	44	53	32
1998-99	55	15	33	12	131	49	127	77
L'ensemble des 3 années	186	41	92	38	279	106	228	133
	R=22,0%		R=41,3%		R=38,0%		R=58,3%	

(*) R = taux de réussite sur l'ensemble des deux sessions de l'année académique.

Ce tableau nous permet de constater le bénéfice substantiel que récoltent les étudiants qui fréquentent les guidances et cela, quels que soient les groupes considérés.

D'une part, ceux qui ont réussi au test et qui fréquentent les guidances renforcent considérablement leurs « chances de réussite » (58,3 %) par rapport à ceux qui, en dépit de leurs bons résultats au test, n'ont pas choisi de participer aux guidances (38 %).

D'autre part, ceux qui ont obtenu de médiocres résultats au test mais qui fréquentent les guidances améliorent leur taux de réussite de manière telle qu'ils atteignent un taux de réussite de 41,3 % (38 réussites/92), taux comparable à celui des étudiants qui, sur base de leurs résultats positifs au test, bénéficiaient pourtant d'un profil favorable dès le début de l'année mais n'ont pas opté pour les guidances (38 % ou 106 réussites/279).

Sur base des résultats statistiques ci-dessous, nous constatons l'effet significatif des guidances sur la performance académique, quels que soient les résultats au test obtenus par les étudiants.

• Pour les étudiants ayant obtenu moins de 60% au test

Fréquentation Des guidances	Résultats académiques		Total
	Echecs	Réussites	
NON	145	41 (R=22,0%)	186
OUI	54	38 (R=41,3%)	92
Total	199	79 (R=28,4%)	278

Nous constatons une relation très significative ($\chi^2=11,226$ avec $\alpha = 0,001$) entre la fréquentation des guidances et la réussite académique.

- Pour les étudiants ayant obtenu plus de 60% au test

Fréquentation Des guidances	Résultats académiques		Total
	Echecs	Réussites	
NON	173	106 (R=38,0%)	279
OUI	95	133 (R=58,3%)	228
Total	268	239 (R=47,1%)	507

Nous pouvons noter qu'il existe une relation très significative ($\chi^2=20,832$ avec $\alpha = 0,000$) entre la fréquentation des guidances et la réussite académique.

3.4. Résultats au test et participation aux guidances

Le résultat obtenu au test et la fréquentation des guidances

Résultats au test	Fréquentation des guidances		Total
	NON	OUI	
Moins de 60%	186	92 (P=33,1%)	278
Plus de 60%	279	228 (P=45,0%)	507
Total	465	320 (P=40,8%)	785

Nous pouvons noter qu'il existe une relation très significative ($\chi^2=10,489$ avec $\alpha = 0,001$) entre la réussite au test sur les guidances et la fréquentation (P) des guidances.

Fréquentent davantage les guidances les étudiants qui ont obtenu de bons résultats au test.

Ce dernier constat tend à renforcer l'idée selon laquelle les étudiants au profil le plus favorable sont ceux-là même qui fréquentent les dispositifs d'accompagnement pédagogique et qui s'impliquent le plus dans le contexte académique.

4. Conclusions

Suite à la mise au point d'un outil diagnostique aujourd'hui validé par le constat de la relation qui existe entre la réussite au test et les résultats académiques, nous avons été en mesure de mettre en lumière le rôle déterminant des guidances pour les étudiants qui les fréquentent.

En effet, ces derniers améliorent de façon considérable leurs perspectives de réussite en s'impliquant dans un processus d'accompagnement pédagogique et ce, quel que soit leur profil de départ.

Cette amélioration des taux de réussite vise aussi (et surtout) ceux qui au départ ne semblaient pas les mieux préparés au cursus universitaire.

Ce dispositif des guidances permet donc à certains étudiants de dépasser une situation qui aurait pu devenir difficile et de faire ainsi mentir les prédictions négatives qui pesaient sur eux . Ce dispositif permet également aux étudiants au capital de départ le plus favorable d'améliorer leurs performances.

Il reste cependant à tenter de déterminer si la seule variable « guidance » infléchit le cours des choses par un effet spécifique ou si, plus simplement, elle agit comme témoin et support de la volonté d'engagement de l'étudiant dans ses études.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

DES EXPERIENCES POSITIVES A L'ECOLE

E.B. KIBWENGE et M.P. MAOLONI
CERIS

(Centre de Recherche d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'école apparaît aux yeux de l'élève comme un lieu de stress et d'ennui, hermétiquement fermé à la vie de tous les jours. Elle donne le sentiment de ne servir à rien (SCHWARTZ, 1977) Dès qu'on y entre, on brûle d'impatience d'en sortir (ANDERSON, 1987) car le plaisir et l'enthousiasme cessent d'exister pour céder la place à « l'anorexie cognitive ». C'est en effet à l'extérieur que l'on apprend à vivre, à penser réellement, à se débrouiller, à travailler...(ILLICH, 1971). L'association plaisir, apprentissage, affectivité, cognition est-elle frappée d'interdit en milieu scolaire ? L'école ne peut-elle pas se donner un espace où jeux et apprentissages se conjuguent harmonieusement ? Est-ce se lancer à la recherche « d'un paradigme perdu » (MORIN, 1973)?

Partant essentiellement des travaux de SNYDERS (1986,1992) sur la joie à l'école et des recherches de DUBET (1991) sur l'expérience lycéenne ainsi que des théories de la motivation, nous avons interrogé les élèves de 6^{ème} année secondaire représentant les écoles de la Communauté Française de Belgique au sujet des expériences qui leur ont procuré un maximum de satisfaction durant leur trajectoire scolaire.

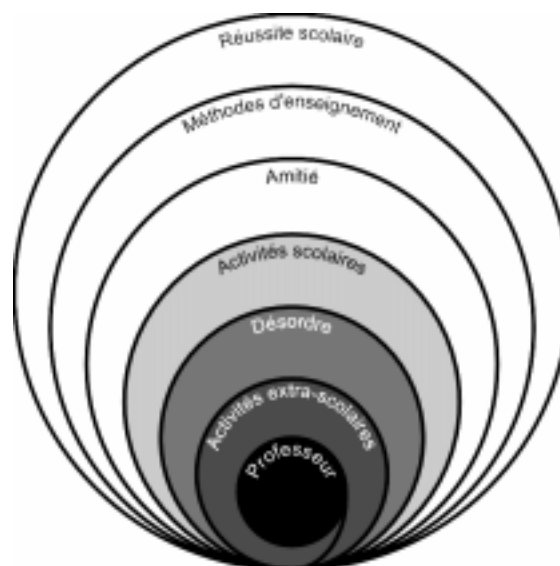
Les témoignages et souvenirs sollicités se rapportent aux situations scolaires marquantes, aux liens éventuels entre ces situations et la réussite d'une part, et le choix d'une profession d'autre part, aux examens, aux éléments de satisfaction à l'école et aux propositions d'amélioration du système scolaire.

Les objectifs poursuivis sont de deux ordres :

1. mettre en relief les expériences positives vécues au cours de la scolarité au regard des différents types d'enseignement (général, technique et professionnel) ;
2. fournir des indices pertinents pour l'élaboration d'une politique éducative mieux adaptée aux besoins cognitifs, affectifs et sociaux des jeunes.

Résultats

Le schéma ci-dessous illustre la structure des expériences positives retenues par les élèves interrogés.



La lecture globale des résultats indique que le professeur ainsi que toute la dynamique affective et relationnelle qu'il sait créer autour de lui constitue pour 4 élèves sur 5 un des souvenirs positifs qui les a marqués durant leur scolarité. Le professeur apparaît au centre d'une relation éducative pleine de sympathie et de stimulations cognitives, privilégiant un agir communicationnel. Il sort de son rôle de *magister* pour considérer l'élève comme un partenaire à part entière dans l'élaboration du savoir. Cette relation qui reste déterminante dans le cheminement du processus d'apprentissage a été particulièrement mise en évidence par les élèves de l'enseignement général et technique.

Les activités extrascolaires constituent également pour eux une somme importante d'expériences ayant procuré un maximum de satisfaction. Un élève sur 2 s'en souvient agréablement. Ce genre d'activité reste très remarquable dans l'enseignement technique et professionnel.

Deux élèves sur 5 considèrent le désordre et le chahut comme une source de plaisir qui laisse des empreintes significatives dans leur univers mental. Ce fait caractérise particulièrement les élèves de l'enseignement professionnel.

Les activités scolaires proprement dites, en revanche, n'occupent que le quatrième rang dans l'échelle des expériences positives. Elles ne sont, en effet, citées que par près de 2 élèves sur 5. Viennent ensuite (pour tous les types d'enseignement) les relations amicales avec les pairs (un peu plus d'un élève sur 3), les méthodes d'enseignement (un élève sur 3), et la réussite scolaire (un élève sur 10).

Tous ces résultats font émerger à la surface la parole intérieure des jeunes qui, pour davantage prétendre aux objectifs visés, invitent l'école à favoriser :

- la redécouverte et la participation active de la classe à la vie quotidienne ;
- le rapprochement professeur / élèves dans un contexte interactif, dans une relation de type « je – tu » (plutôt que « je – il ») à travers le rire, l'humour, l'ironie, etc ;
- une ouverture des activités de l'école à la culture, aux sports, au « *learning by playing* » (excursions, visites des musées, voyages) à l'instar de la *scholè* grecque ou du *ludus* romain.

Les élèves souhaitent, en un mot, vivre autrement l'école en apprenant à lire avec des grilles nouvelles plutôt qu'avec des grilles obsolètes, la réalité combien mouvante de la vie quotidienne, en apprenant à devenir, non pas de simples spectateurs, mais des véritables auteurs/ acteurs de leur destin.

Comme on peut le voir, cette étude contient en germe diverses suggestions à adresser aux instances politiques pour créer des conditions optimales en vue d'une éducation capable de :

- cultiver la joie et l'intérêt à l'école ;
- favoriser l'identification de l'individu tout en développant la solidarité, la sociabilité, l'initiative à la démocratie et, de ce fait, l'identification aux structures sociales existantes.

Ainsi, cette citadelle du savoir qui a longtemps rimé avec monotonie et morosité parce que conçue selon une tradition puritaniste comme un espace de mortification dans et par le travail, excluant de son territoire toute idée de désir et de plaisir au présent, pourra, grâce aux pédagogies actives, réconcilier les savoirs et les résonances affectives. Elle devra demeurer en osmose avec les préoccupations de la vie quotidienne des apprenants, avec leur référentiel culturel, avec leurs besoins (MASLOW, 1970 ; POURTOIS et DESMET, 1999), et projets (DUBET, 1991). C'est alors que l'école pourra s'inscrire dans le pragmatisme qu'exige cette quête du bonheur qui traverse les temps postmodernes pour assurer à chacun et à tous une joie de vivre et un plaisir d'apprendre.

Bibliographie

- ANDERSON, D. S., 1987, Les attitudes des jeunes et la planification de l'enseignement secondaire, Perspectives, XVII, 1, pp51-54.
- DUBET, F., 1991, Les lycéens, Paris, Ed. de Minuit.
- ILLICH, I., 1971, Une société sans école, Paris, Ed. Du Seuil.
- MAOLONI, M.-P., 1993, (sous la direction de POURTOIS, J.P.) Les expériences positives à l'école, C.E.R.I.S., Université de Mons-Hainaut.
- MAOLONI, M.-P., 1994, (sous la direction de POURTOIS, J.P.) Les expériences positives à l'école, Rapport de synthèse, C.E.R.I.S., Université de Mons-Hainaut.
- MASLOW, A. H., (1970) Motivation and personality, New-York, Evanston, Harper and Pow Publ.
- MORIN, E., 1973, Le paradigme perdu, la nature humaine, Seuil, Paris.
- POURTOIS, J. P. et DESMET, H., 1999, L'éducation postmoderne, Paris, PUF.
- POURTOIS, J. P., LHERMITTE, J., 1986, Entrer à l'université (étude de l'opinion des étudiants), Bruxelles, Labor.
- SNYDERS, G., 1986, La joie à l'école, Paris, P.U.F., Collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- SNYDERS, G., 1992, Des élèves heureux. Réflexions sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires, Revue française de Pédagogie, n° 99, pp 63-88.
- SCHWARTZ, B., 1977, Une autre école, Paris, Flammarion.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**REGARDS DES JEUNES SUR LES RELATIONS
ECOLE-FAMILLE**

Willy LAHAYE
CERIS

(Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Les relations entre l'école et la famille sont aujourd'hui l'enjeu d'intérêts politiques et sociaux convergents. Les études accomplies dans le domaine de l'école montrent que l'implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant est un facteur déterminant de la réussite des jeunes. Ce constat est un argument supplémentaire aux politiques éducatives qui développent actuellement une décentralisation de la gestion du système scolaire.

Le récent décret fixant les missions de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique s'inscrit dans la dynamique décrite ci-dessus. Ce décret vise essentiellement à responsabiliser les acteurs locaux impliqués directement ou indirectement dans le système éducatif. Parmi ces acteurs figurent les parents qui, aujourd'hui, participent à la gestion du projet pédagogique de l'école.

Aujourd'hui, la politique éducative redéfinit le contexte des relations que les parents ont avec l'école. Parents et enseignants vivent actuellement une transformation de leur rôle pédagogique. Dans ce contexte de mutations, nous nous interrogeons sur le regard que portent les jeunes sur les relations école-famille. Comment les étudiants vivent-ils ces mutations ? Comment ces jeunes, qui se trouvent au centre des préoccupations scolaires, conçoivent-ils aujourd'hui les relations école-famille ?

Notre étude montre que les jeunes nourrissent à cet endroit des points de vue divergents. A partir du vécu des étudiants âgés de 17 à 18 ans et du souhait qu'ils expriment quant au mode de relations entre l'école et la famille, une typologie de la population estudiantine a été réalisée. Cette typologie détermine les différentes postures adoptées par les étudiants face à la dynamique des relations école-famille ; elle permet d'examiner la manière dont les étudiants articulent leur vécu et leur souhait dans le domaine des rapports entre l'école et la famille. Huit groupes d'étudiants ont été constitués, nous les résumons ci-après. Un premier groupe rassemble les partisans d'une politique émancipatoire des relations école-famille. Un autre groupe est également mobilisé par une dynamique politique de ces relations, mais ici, les étudiants adoptent essentiellement une démarche stratégique : les relations école-famille doivent avant tout servir à la réussite de l'élève. Un troisième groupe rassemble des étudiants autonomistes. Ceux-ci veulent garder leur autonomie et souhaitent maintenir une distance entre l'école et la famille de crainte que les parents n'envahissent la vie scolaire du jeune. Le quatrième groupe est composé d'étudiants rebelles qui dénoncent l'école comme étant à la base d'un système d'exclusion dont les relations école-famille ne sont que le reflet.

Ces jeunes s'insurgent contre l'idée de vouloir réunir ce qui est différent. Les parias du système éducatif forment le cinquième groupe. On y trouve des étudiants désinvestis par leurs parents et qui craignent les effets pervers des rapports entre l'école et la famille dans la mesure où ces relations leur seraient néfastes. Le sixième groupe est composé d'étudiants surtout pragmatiques qui visent d'abord la performance et la rentabilité qui résulte d'un investissement dans les relations école-famille dont la principale utilité est d'informer et résoudre des problèmes. Les étudiants qui forment le septième groupe sont nihilistes. Ces jeunes nient l'existence même de relations entre l'école et la famille ; ils n'espèrent d'ailleurs aucune transformation future à ce sujet car l'école et la famille resteront définitivement des milieux différents. Le dernier groupe est composé d'étudiants profondément apolitiques dans le domaine des relations école-famille. Ils ne défendent aucune conception des relations école-famille ; ils ne nient pas leur existence.

Les variables qui nous ont permis de comprendre la configuration de ces différents groupes sont pour la plupart issues d'informations relatives au jeune et à son environnement familial. La réussite scolaire joue un rôle déterminant dans la conception que les jeunes élaborent à propos des relations école-famille. Les élèves qui n'éprouvent aucune difficulté scolaire encouragent le développement des rapports entre l'école et la famille. Il en est tout autrement pour les étudiants qui rencontrent l'échec scolaire : ceux-ci se détournent des relations école-famille.

D'autre part, la participation parentale à la vie scolaire influence également la manière dont les jeunes abordent les relations école-famille. L'implication des parents stimule une représentation active et dynamique des relations école-famille chez l'étudiant ; inversement, l'absence d'implication parentale entraîne un désengagement des jeunes dans les relations entre l'école et la famille.

L'élément qui semble exercer plus d'influence sur la conception des relations école-famille exprimée par les jeunes est sans aucun doute l'environnement socio-professionnel qui caractérise le milieu familial de l'étudiant. En effet, lorsque l'étudiant aspire à une profession prestigieuse et lorsque son entourage immédiat (père, grands-pères maternel et paternel) occupe des fonctions d'un certain prestige, le jeune tend à défendre une politique dynamique des relations école-famille centrée sur l'amélioration de la communication entre ces deux institutions à des fins soit émancipatoires, soit stratégiques. Par contre, quand l'étudiant n'évoque aucun métier socialement prestigieux dans ses aspirations professionnelles et lorsque son entourage familial occupe des emplois dont le prestige est peu reconnu, le jeune se méfie ou s'oppose à un rapprochement de l'école et de la famille et il s'interroge sur les bénéfices qu'il pourrait récolter d'un tel rapprochement.

Le vécu étudiantin ainsi que les projets dont les jeunes sont porteurs vis-à-vis des relations école-famille, sont fortement imprégnés des caractéristiques de l'environnement socio-familial des jeunes. Les étudiants ont donc un vécu et des représentations des relations école-famille qui reflètent à la fois le degré de réussite scolaire du jeune, un mode d'implication des parents dans la vie scolaire et aussi une certaine forme de dynamique et de trajectoire d'insertion socio-professionnelle qui caractérise la famille du jeune. Ainsi, les "go-between" que sont les étudiants dans les relations école-famille (Montandon et Perrenoud, 1988) nous livrent des regards contrastés sur ces relations. Ces regards nous apprennent que certains étudiants vivent les relations école-famille comme des expériences de développement alors que d'autres les vivent comme des violences humiliantes.

Cette lecture du vécu exprimé par les étudiants tend à remettre en question l'application d'une politique par décret qui manquerait sa finalité si elle ne lutte pas contre l'exclusion passive dont seraient victimes les familles en retrait et dont les enfants vivent les relations entre l'école et la famille comme des violences humiliantes. Ces familles seraient en effet les premières à s'exclure du cercle des conseils de participation scolaire mis en oeuvre par la nouvelle politique scolaire en Communauté française de Belgique.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**GESTION DE LA DIVERSITE ET PREVENTION DE LA
VIOLENCE SYMBOLIQUE DANS LES ECOLES**

Diana SENSI, Dany CRUTZEN
CEI
(Cellule d'Education Interculturelle) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Depuis 10 ans, des chercheurs de l'Université de Liège en collaboration avec le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), et plus dernièrement le Centre Européen Juif d'Information (CEJI), des partenaires italiens, espagnols et français, de très nombreux enseignants, éducateurs et directeurs d'écoles, réfléchissent aux problématiques de la gestion de la diversité et de la prévention de la violence symbolique.

Cette collaboration a permis de construire des hypothèses de travail fondamentales, à la fois pour la recherche-action et la formation des enseignants, c'est-à-dire pour une transformation progressive d'une culture scolaire visant à promouvoir en son sein la richesse de la diversité.

Ces hypothèses peuvent se synthétiser comme suit :

- La richesse de la diversité n'est pas évidente, la rencontre des différences (quelles qu'elles soient) engendre souvent des difficultés de communication, des chocs ou des conflits.
La gestion de ces chocs constituent pour les acteurs scolaires une compétence professionnelle qu'il faut acquérir progressivement grâce à l'apprentissage de la communication interculturelle.
- La gestion de la diversité provoque, tant chez les élèves que chez les enseignants, des souffrances qu'il faut pouvoir reconnaître et mettre en mots, pour sortir du cycle douloureux de victimisation réciproque (c'est la faute de l'autre !) et de déni mutuel (l'autre a moins de valeur que moi, mon point de vue est le meilleur).
- Eduquer à la diversité est un processus à long terme qui implique d'intégrer des objectifs et des activités spécifiques dans les programmes scolaires, de l'école maternelle à l'école secondaire, sans oublier, bien sûr, la formation initiale des enseignants, des éducateurs, ou de tout autre professionnel du secteur social.
- Eduquer à la démocratie implique la construction d'un rapport démocratique à la loi et à la justice qui ne se résume pas à la gestion interpersonnelle des règles et des interdits : il faut une réponse collective du système pour instituer la loi et lui donner du sens, notamment dans la gestion des transgressions.

Ces hypothèses inspirent actuellement une recherche-action financée par la Direction de la Recherche en Education et du pilotage interréseaux de la Communauté Française . Elle propose une intervention systémique dans trois écoles en discrimination positive, visant à développer des programmes de prévention de la violence symbolique chez les jeunes et chez les enseignants. Elle se fonde également sur quatre constats préalables rencontrés sur le terrain de plusieurs écoles :

- l'importance de l'échec scolaire, la difficulté généralisée de construire du sens à et par l'école, la carence de rituels de passage et la tendance à l'anomie constatée chez un nombre croissant d'élèves ;
- les nombreux symptômes de difficultés relationnelles au sein de l'école, dont les passages à l'acte violent ;
- le climat de peur dans les établissements et le manque de préparation des enseignants à gérer de nouvelles divergences et de nouvelles hétérogénéités ;
- le fonctionnement scolaire sur un modèle disciplinaire, individualiste et ethnocentrique, produisant une part importante et sous-estimée de violences symboliques.

Dans ce cadre, les pistes de travail de la recherche s'inscrivent en amont des passages à l'acte violents et proposent d'articuler la prévention autour du concept de violence symbolique, en particulier dans des contextes multiculturels très hétérogènes, où s'expriment à la fois le malaise des enseignants et celui des élèves.

Il s'agit dans un premier temps de développer la capacité des différents acteurs à se décentrer par rapport à leurs propres comportements culturels, c'est-à-dire d'être capable d'identifier une série de règles implicites que les cultures ont tendance à considérer – à tort – comme des règles universelles (valeurs, attitudes, préjugés, représentations du monde, modes de pensée...). Il s'agit dès lors d'en faire une base de négociation et d'action pédagogique pour favoriser une véritable communication interculturelle.

Les souffrances générées par la double contrainte, la victimisation réciproque et le déni mutuel, doivent également être prises en compte : il s'agit de passer d'un système où chacun dénie à l'autre la capacité à produire quelque chose de valable, à un système qui valorise et assume les dimensions émotionnelle et affective des relations scolaires. En effet, on constate que, par un processus de sélections/exclusions successives, des élèves submergés par un émotionnel négatif se retrouvent concentrés dans certaines écoles, contraignant celles-ci à concentrer leur énergie sur le contrôle des perturbations et sur une logique sécuritaire, au détriment d'autres objectifs.

L'éducation à la diversité suppose, quant à elle, que les adultes de l'équipe éducative acquièrent la capacité de gérer leur propre diversité, de travailler en équipe et de valoriser les différents modèles professionnels qui cohabitent dans l'école. C'est une condition nécessaire pour développer des projets pédagogiques capables de lutter contre les préjugés et le racisme, de valoriser la richesse de la diversité des personnes et de leurs cultures d'origine. Parallèlement, sont proposées des pistes concrètes pour lutter contre l'échec scolaire, notamment des méthodologies spécifiques pour l'enseignement du français langue seconde ou étrangère.

Enfin, il s'agit de réfléchir globalement à la façon dont l'école est capable de donner une réponse cohérente et collective aux transgressions des jeunes. Pour ce faire, il faudra entendre deux revendications fondamentales et légitimes exprimées par de nombreux élèves : le besoin de construire le dialogue et la participation (pour donner du sens à la loi), mais aussi l'exigence de la faire respecter (pour se sentir protégé des actes violents et de l'arbitraire).

Pour mobiliser une école dans une telle dynamique de prévention, l'équipe de recherche propose un modèle d'intervention qui associe l'ensemble des acteurs en présence : quatre journées de formation posent les bases du travail pour l'ensemble des enseignants, éducateurs et membres du staff d'un même degré ; pendant que les enseignants sont en formation, des animateurs prennent en charge les élèves afin d'entamer avec eux la réflexion et récolter des informations utiles pour une analyse systémique du fonctionnement de l'établissement ; l'équipe de recherche rend ensuite un feed back de cette analyse à l'équipe éducative et aux élèves ; les enseignants et éducateurs volontaires reçoivent dès lors mandat de l'école pour construire, sur cette base, un ou des projets de prévention. L'équipe de recherche accompagne ce travail de construction et propose un suivi de sa mise en application, l'année scolaire suivante.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**CONDITIONS DE VIE DES ETUDIANTS DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN COMMUNAUTE
WALLONIE-BRUXELLES
CHIFFRES CLES ET CHIFFRES PHARES**

Michel VANDEKEERE, Jacques GERON
ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

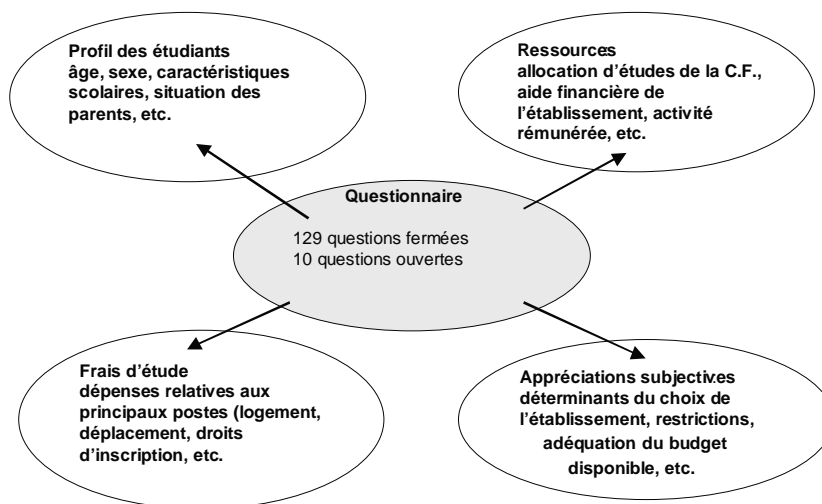
Introduction

Au 1^{er} février 1998, on comptait 60.312 étudiants universitaires et 72.100 étudiants des Hautes Ecoles (source : Conseil des Recteurs, 1999 et Service Général de l'Informatique et des statistiques de la Communauté française de Belgique). Parmi eux, combien d'étudiants (masculins) et combien d'étudiantes ? Combien viennent de milieux aisés et combien viennent de milieux moins favorisés ? Combien vivent chez leurs parents et combien vivent en dehors de leur foyer ? Combien exercent une activité rémunérée ? Combien de temps passent-ils à assister aux cours ? à étudier ? à se détendre ? Combien coûtent leurs études ? Pour toutes ces questions, nous ne disposons jusqu'à présent que de réponses partielles.

A l'initiative du Conseil Interuniversitaire de la Communauté française (C.I.U.F.), avec l'appui financier de la Communauté française et de son Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, une enquête sur la situation sociale et les conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur a été menée durant l'année académique 1998-1999 par le Centre Liégeois d'étude de l'Opinion de l'Université de Liège (C.L.E.O.).

Cette enquête s'était fixé deux objectifs prioritaires : 1° dresser un portrait détaillé des différents aspects de la situation sociale et des conditions de vie de l'étudiant du cycle supérieur ; 2° dégager une image représentative de la situation sociale et des conditions de vie de l'ensemble des étudiants du cycle supérieur.

Le souci d'être complet s'est traduit par l'élaboration d'un questionnaire relativement « fouillé » :



139 questions réparties en quatre rubriques principales : le profil de l'étudiant (âge, sexe, situation des parents, ...), ses ressources (argent de poche, bourse, travail rémunéré, ...), ses frais d'étude (droits d'inscription, matériel scolaire, frais de déplacement, ...) et enfin un certain nombre de questions d'appréciation (les déterminants du choix des études, de l'établissement scolaire, la situation financière, ...) (cf. schéma ci-dessous).

Le souci de représentativité s'est quant à lui manifesté dans la méthode de sélection des étudiants interrogés : quelque 1000 étudiants ont été interrogés. Ils ont été sélectionnés au hasard à partir de trois listes : les liste d'inscription des neuf établissements universitaires, les listes d'inscription de la plupart des Hautes Ecoles et la liste des bénéficiaires d'une allocation d'étude de la Communauté française.

En marge de l'analyse détaillée des résultats, qui fait l'objet d'une publication distincte¹, nous avons tenté de récapituler les principaux enseignements de ce « portrait statistique » au travers d'une sélection de résultats qui nous paraissaient les plus significatifs.

Nous avons ainsi isolé tout d'abord des **chiffres clés**, c'est-à-dire les chiffres qui dressent le constat d'un certain nombre de « réalités » de la population étudiante de l'enseignement supérieur et nous la donnent à voir sous un certain angle. Ces chiffres peuvent en quelque sorte servir de balises pour appréhender la réalité multiforme de cette population : proportion des garçons et des filles, type de logement, budget temps, exercice d'une activité rémunérée, passerelles entre filières, séjours à l'étranger, bénéficiaires d'une allocation d'étude, argent de poche et autres ressources financières, etc.

Mais nous avons également mis en évidence des **chiffres phares**, c'est-à-dire des constats qui requièrent davantage notre attention, comme des signaux, parce qu'ils posent un certain nombre de problèmes, qu'ils nous interpellent davantage dans notre conception de l'enseignement supérieur.

Ces deux séries de chiffres sont reprises et commentées dans une brochure disponible au C.I.U.F.

Compte tenu de l'espace qui nous est ici octroyé, nous nous limiterons à la présentation de trois séries de chiffres phares.

Chiffres phares

Les chiffres repris sous cette rubrique nous conduisent à trois ordres de préoccupations :

- ✓ préoccupations concernant la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ;
- ✓ préoccupation concernant l'adéquation des aides financières aux étudiants « boursiers » ;
- ✓ préoccupations concernant l'état de la législation en matière d'aide sociale en regard de l'évolution des situations matrimoniales.

Voyons ces trois points dans l'ordre.

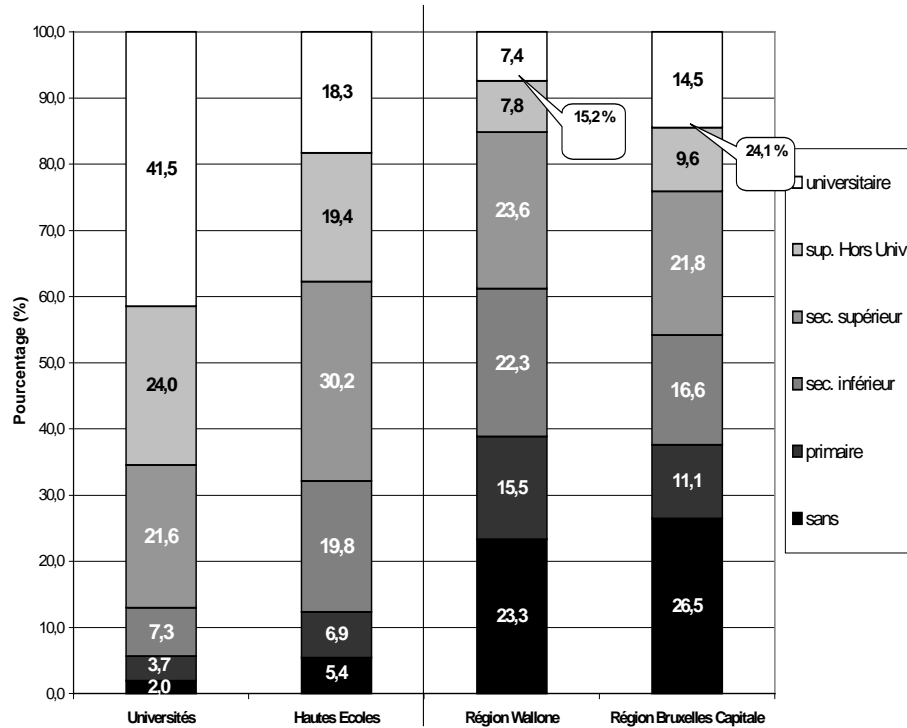
L'origine sociale des étudiants de l'enseignement supérieur

Les étudiants de l'enseignement supérieur sont, dans leur ensemble, issus d'un milieu familial privilégié. Que ce soit en termes de capital culturel des parents, de situation professionnelle des parents ou plus directement encore en termes de revenus du ménage, le profil social des étudiants de l'enseignement supérieur se distingue par la prévalence des statuts supérieurs. Cette origine sociale privilégiée est plus marquée encore pour les étudiants universitaires que pour les étudiants des Hautes Ecoles.

Les chiffres relatifs au niveau d'instruction du père résument de façon particulièrement nette cette situation (cf. graphique)

¹ Le texte du rapport de recherche complet est disponibles sous forme papier auprès du secrétariat du C.I.U.F (rue d'Egmont 5, B-1000 Bruxelles, 32 (0)2 504.92.91). Il peut également être consulté sur le site internet du C.I.U.F. (<http://www.ciuf.be>).

Répartition du niveau d'instruction des pères d'étudiants universitaires, des pères d'étudiants des Hautes Ecoles et de la population masculine (18 ans et plus) de la Région Wallonne et de la Région Bruxelles Capitale



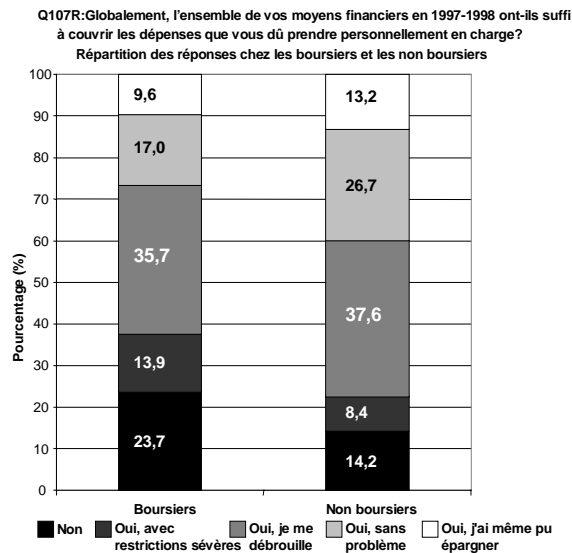
Retenons-en l'essentiel près de deux tiers des étudiants universitaires et près de quatre étudiants de Haute Ecole sur dix ont un père titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur, en contraste flagrant avec la proportion de ces diplômes dans la population de référence.

De telles distorsions dans l'origine sociale des étudiants de l'enseignement supérieur, par rapport à la population de référence, amènent bien entendu à s'interroger sur l'efficacité des politiques de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

On notera, incidemment, que ces différences « objectives » dans l'origine sociale des étudiants des deux filières, se retrouvent, comme en écho, dans le poids qu'ils accordent, subjectivement, aux considérations financières dans leur choix d'un établissement ou d'une orientation scolaire.

Persistance de difficultés financières chez les étudiants « boursiers »

Globalement, 16,1% d'étudiants de l'enseignement supérieur font état de difficultés financières préoccupantes²



Mais cette proportion grimpe à 23,7% (presque un quart) chez les étudiants « boursiers », à 28,9% chez les étudiants universitaires dont le revenu du ménage est dans la tranche inférieure (moins de 50.000 Bef) et à 35,9% chez les étudiants de Haute Ecole dont le revenu du ménage est dans la tranche inférieure.

On ne peut donc manquer de noter que l'aide octroyée sous forme d'allocation d'étude reste insuffisante pour plus d'un bénéficiaire sur cinq. Et il faut rappeler à ce propos que la proportion des étudiants qui reçoivent une aide financière de leur établissement, en complément ou en supplément de la « bourse », est loin d'être négligeable : 6,8% de l'ensemble dont 8% d'universitaires et 5,8% d'étudiants de Hautes Ecoles.

Evolution des situations matrimoniales

La situation matrimoniale de référence en matière d'aide sociale, un couple de parents qui vivent ensemble, reste certes la règle pour la majorité des étudiants de l'enseignement supérieur : 80% des étudiants ont des parents qui vivent ensemble. Mais, en corollaire, cela implique qu'un étudiant sur cinq évolue dans un milieu familial « non standard ». Parmi ceux-ci, 7,6% ont une mère qui vit en couple non parental et 12,4% (soit un étudiant sur 8) ont une mère qui vit seule.

Bien que la situation de mère seule recouvre sans doute en l'espèce des conditions de vie très différentes, il ne nous semble pas inutile d'attirer l'attention sur cette importante situation minoritaire.

Cette situation révèle que sur ce point, comme sur d'autres (autonomie financière des jeunes, la cohabitation juvénile, ...) la législation en matière d'allocation d'études n'est plus adaptée à l'évolution de notre société.

² A titre de comparaison, six étudiants sur dix estiment s'être imposés des restrictions pour certaines dépenses (le plus souvent, dépenses de loisirs ou de vêtements). On voit donc bien que les étudiants ont fait la différence entre le nécessaire et le superflu, entre « s'imposer de menus sacrifices » et « se serrer la ceinture ». On peut donc considérer notre indice (la réponse « non » à la question 107) comme robuste.

Perspectives

Un des principaux acquis de ce travail est, nous semble-t-il, d'avoir établi de solides balises pour les efforts et les initiatives visant à mieux répondre aux besoins des étudiants de l'enseignement supérieur et à mieux coller à leurs réalités.

Cette fonction de balise ne sera bien entendu pleinement opérationnelle que dans la continuité. A cet égard, la perspective d'une enquête similaire coordonnée au niveau européen (projet « Euro-Stud 2000 ») nous place dans une position favorable pour repérer des tendances et analyser des évolutions.

Ces perspectives apparaîtront peut-être à certains bien minces ou bien fragiles au vu de réalités plus « lourdes » ou de priorités plus urgentes. Mais qui peut, sans dommage, dresser des plans d'action et proposer des remèdes en négligeant d'investir dans les outils de diagnostic ?

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**L'ADOLESCENT FACE A L'ECOLE : ATTENTES, ATTITUDES
ET REPRESENTATIONS**

C. VAN PEVENAGE
SPD

(Service de Psychologie du Développement) - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Divers auteurs estiment que l'école permet à la fois l'intégration et l'autonomisation de l'adolescent. Cet adolescent en crise, qui rejette ses objets parentaux et qui voit par là son identité menacée, vit une angoisse très profonde concernant la cohésion de sa personne, de son identité. Il multiplie alors les expériences et les nouvelles relations qu'il établit lui serviront de support aux prochaines identifications. Il apparaît donc clairement que la scolarité ne peut se résumer à l'enseignement et à l'acquisition de connaissances. De par la présence d'adultes, de pairs et de culture, elle participe au développement personnel de l'adolescent, à son émancipation, à la construction de son identification adulte.

Méthodologie

Afin de pouvoir rencontrer une population la plus large possible, nous avons opté pour la méthode du questionnaire. Celui-ci nous a permis d'approcher divers thèmes tels que les besoins et attentes des jeunes en ce qui concerne la recherche d'autonomie, les relations aux pairs, aux parents, aux professeurs, les relations parents-école, la prise en compte de l'avenir, les attitudes par rapport aux choix entrepris, les attentes quant à l'information et la protection face à la violence et la drogue, enfin, les représentations parentales et professorales. Les écoles sélectionnées nous ont permis, de par leur diversité, d'approcher des élèves de diverses nationalités, de différents milieux socioéconomiques, ...

Echantillon

L'échantillon, qui est composé de 721 adolescents de 12 à 20 ans fréquentant l'enseignement général bruxellois, provient de 4 écoles de la Communauté française, de 4 écoles de la Ville de Bruxelles et d'une école libre non confessionnelle utilisant une « pédagogie nouvelle ». Il se compose de 57.4 % de filles et de 42.6 % de garçons. 71.8 % sont de nationalité belge, 6.8 % de nationalité « CEE moins Belgique » et 21.4 % sont de nationalité « hors CEE. 19.7 % de l'échantillon est d'un MSE (Milieu Socio Economique) défavorisé, 16.3 % d'un MSE moyen inférieur, 19.7 % d'un MSE moyen supérieur et 44.4 % d'un MSE favorisé. 69.3 % de l'échantillon n'a jamais redoublé, 22.9 % a redoublé une année, 6.7 % a redoublé deux années et 1.1 % a redoublé trois années.

Traitement des résultats

Les données récoltées ont été traitées par des techniques statistiques particulières (Analyses Typologiques, Analyse Binaire Classique, Anova, Test Chi-carré) afin de permettre une approche différenciée tant des adolescents (en tenant compte de facteurs tels que leur âge, les éventuelles années redoublées, le milieu socio-économique, l'éventuelle séparation parentale, le type d'école fréquentée,) que des problématiques abordées dans le questionnaire.

Résultats

L'ensemble des résultats a permis de mettre en évidence que l'école secondaire n'est pas simplement un lieu de transmission de connaissances et de compétences mais qu'elle est aussi un lieu potentiel de partage, de communication, de reconnaissance et d'identification pour les jeunes qui la fréquentent. Les professeurs peuvent être considérés comme des adultes susceptibles de leur offrir un supplément de reconnaissance mais aussi comme des figures identificatoires potentielles.

Par ailleurs plusieurs points méritent d'être relevés :

1. Dans notre échantillon, 50 % des sujets ont une représentation plutôt négative du corps professoral. On peut faire l'hypothèse que, dans de nombreuses situations, les professeurs et leurs élèves éprouvent des difficultés à trouver un terrain d'entente commun, compte tenu du fossé générationnel souvent important qui les sépare.

Des auteurs tels que Snyders¹ ou Palmonari² soulignent que tant que l'enseignant tentera de transmettre sa culture sans ouverture à celle de ses élèves il n'y aura pas de réelle communication possible, encore moins de plaisir et de joie. Ce manque de communication peut avoir comme corollaire un désinvestissement de l'école par les élèves et la recherche de joies et d'activités attrayantes mais parfois dangereuses à l'extérieur de l'école.

Les réponses des élèves montrent que si le rôle des parents est fondamental dans la conquête de leur identité, celui des professeurs est également important. Ces derniers font office de référents adultes contribuant, tout comme les parents, parfois positivement, parfois négativement, à leur évolution. Nous avons avancé l'idée que les adolescents ont tendance à se représenter le monde adulte de façon globalisante. A cette période de la vie, où le travail psychique majeur est la conquête de l'autonomie par rapport aux parents, ce qui implique une large remise en question du père et de la mère par l'adolescent, les professeurs ne semblent pas apparaître comme des interlocuteurs privilégiés, comme des adultes « différents » (en raison de leur extériorité) et donc potentiellement susceptibles d'initier de nouveaux modèles d'interactions.

2. Pour la majorité des élèves interrogés, l'école reste un lieu exclusivement réservé à l'étude. Cependant, la quête d'indépendance au sein des établissements scolaires a pu être mise en évidence chez 46,5 % des sujets qui recherchent des situations dans lesquelles ils peuvent expérimenter de nouveaux rôles et de nouveaux statuts. Près de la moitié de ces élèves estiment que l'école ne leur offre pas la possibilité d'effectuer cette recherche personnelle. Parmi eux, beaucoup fréquentent des établissements à « pédagogie traditionnelle ». Ces adolescents regrettent de ne pas avoir suffisamment « d'espaces libres » dans lesquels leur spontanéité pourrait être prise en compte. Par ailleurs, il apparaît que les sujets de ce groupe n'expriment pas leurs difficultés par le biais de difficultés scolaires mais plutôt par le développement de représentations négatives du corps professoral.
3. L'idéal du Moi est un paramètre fondamental au cours de l'adolescence. Ainsi, les élèves accordent de l'importance à l'aide qui leur est proposée quant aux choix d'options, de métier ou d'études supérieures. Près de la moitié des sujets ne sont pas satisfaits de l'aide fournie. Ils estiment ne pas avoir reçu suffisamment d'informations quant aux choix d'options. En ce qui concerne le choix du métier ou des études supérieures, près de la moitié des jeunes iront chercher les renseignements qu'ils désirent en dehors de l'école. Seuls 19 % ont demandé une aide à leurs professeurs ou au CPMS.

Les principales données mises en évidence dans cette recherche et qui seront présentées au cours du congrès concernent la notion de communication entre enseignant et enseigné, une communication si difficile à établir auprès de jeunes fragilisés par cette période de profonds remaniements psychologiques. Les modalités selon lesquelles cette communication peut s'instaurer et se développer doivent être discutées et aménagées afin de pouvoir mettre en place un enseignement satisfaisant qui tienne compte des élèves mais aussi des professeurs.

¹ Snyders G. (1991) "Des élèves heureux ... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires", Issy-les-Moulineaux, Ed. EAP.

² Palmonari A. (1987), "Notes sur l'Adolescence", Genève, Ed. Del Val.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**MODELES D'INTEGRATION, RAPPORT A L'ECOLE ET
ETHNICITE : UNE COMPARAISON ANGLETERRE-
COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE**

M. VERHOEVEN
GIRSEF

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

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Les systèmes éducatifs européens sont confrontés aujourd'hui notamment à deux défis majeurs : celui de la gestion de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires et celui de l'émergence de nouveaux modes de régulation (décentralisation, évaluation et contrôle, introduction de mécanismes de marché). On sait que les systèmes éducatifs anglais et belge (communauté française) ont apporté des réponses différentes à ces questions, tant en termes de modèles d'intégration (Martiniello, Manço, 1993, Rea, 1997, Ouali, 1999) qu'en termes de régulation (degrés différents de (dé)centralisation, de contrôle curriculaire), tout en étant tous deux analysables comme des « quasi-marchés » régis en partie par la compétition pour les élèves « performants », ce qui exerce un effet négatif sur les populations scolaires défavorisées, y compris les élèves issus de « minorités ethniques » (Ball, 1993, Ball, Van Zanten, 1997).

La question centrale de la recherche est de se demander comment, sur fond de ces traditions différentes, des établissements secondaires, impliqués de façon différentielle dans la concurrence scolaire, « gèrent » la « diversité culturelle » et « construisent » la scolarité de jeunes issus de l'immigration. Ces questions sont abordées à travers une approche qualitative et en particulier par l'analyse du point de vue de différents acteurs scolaires : des entretiens avec des enseignants mettent en évidence leurs représentations du rapport aux savoirs et aux normes des jeunes, ainsi que leur mode de réponse à la diversité scolaire et culturelle. Des entretiens d'élèves explorent le lien entre trajectoire familiale et scolaire, rapport aux savoirs et à la discipline, représentations de la réponse à la diversité culturelle et processus de construction identitaire.

L'exploration de la construction scolaire de ces dimensions dans des établissements situés différemment sur ces « quasi-marchés » permet d'émettre une série d'hypothèses concernant le rôle du marqueur "ethnique" dans la construction des problèmes scolaires ainsi que les stratégies identitaires/de socialisation des jeunes. C'est principalement l'opposition entre contextes et/ou trajectoires scolaires performantes et non performantes qui semble discriminante pour éclairer ces deux dimensions.

Ainsi, deux situations idéal-typiques semblent se dégager:

- D'une part, dans les contextes scolaires performants (établissements, filières ou même trajectoires individuelles « ascendantes »), on trouve fréquemment l'articulation entre :
 - un refus (tant par les élèves que par les enseignants) des catégories culturelles ou « ethniques » pour comprendre et lire les problèmes « scolaires », i.e. une séparation nette du scolaire et de la question des identités ;
 - l'absence de demande de reconnaissance des appartenances/identités dans l'espace scolaire, et en particulier dans le curriculum ;
 - Pour les élèves, une gestion complexe de la question des identités « multiples » (discours identitaire pluriel, post-conventionnel et refus de catégories identitaires essentialisantes ».
- D'autre part, dans les contextes scolaires peu performants (établissements, filières ou trajectoires individuelles « descendantes »), on assiste plutôt à la combinaison entre :
 - La mobilisation d'éléments culturalistes (voire « ethnicisants ») pour la lecture des différentes dimensions scolaires (problèmes d'apprentissages, problèmes de discipline)
 - Une demandes de reconnaissances des marqueurs identitaires dans l'espace scolaire
 - Au niveau des modes de construction des identités des jeunes, on observe davantage le recours à des identités « substantielles » et une lecture conflictive des rapports entre des sphères de socialisation définies comme incompatibles....

Le facteur trajectoire scolaire / position dans la hiérarchie scolaire semble donc déterminant dans la construction du rapport aux savoirs et à l'identité (ethnicité), davantage peut-être que des facteurs « culturels » définis de façon essentialiste. Notre analyse se réclame ici des théories interactionnistes de l'ethnicité (Barth, 1969 ; Jenkins, 1997), la présentant comme un processus de construction sociale de frontières à partir d'un jeu sur des marqueurs de différenciation, à travers des processus interdépendants d'autodéfinition et d'hétérodéfinition. En transposant cette analyse aux processus à l'œuvre au sein du champ scolaire, on voit bien comment les processus de socialisation - ethnicisation s'articulent étroitement aux processus de hiérarchisation scolaire. Dès lors, notre analyse se distancie des modèles classiques d'analyse de la scolarité des jeunes issus de l'immigration en termes de dichotomie : qu'il s'agisse des thèses du handicap socioculturel, du conflit culturel (subcultures scolaires de résistances), ces thèses présentent la culture des jeunes issus de l'immigration (souvent au prix d'une essentialisation réductrice) comme éloignée *per se* de la culture scolaire. Une telle dynamique d'opposition n'est pas le seul scénario possible, et semble surtout se produire dans le « bas » de la hiérarchie scolaire. Sans nier l'apport de ces thèses¹, notre analyse tente d'en analyser la *production scolaire*. Autrement dit, plutôt que d'« expliquer » l'échec scolaire et/ou les comportements déviants *par* la culture, notre propos est d'examiner comment les différentes stratégies de « gestion » de l'identité et de la culture correspondent à des trajectoires scolaires diversifiées.

Faut-il parler d'une ethnicisation de l'exclusion scolaire, comme on parle aujourd'hui d'une ethnicisation de l'exclusion sociale (Wrench, 1999) ?

Bibliographie

BARTH F., *Ethnic groups and boundaries*, Little, Brown and Company, Boston, 1969 (introduction pp. 9-39)

BALL S., Education markets, choice and Social class : the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, Vol 14, N° 1, 1993

BALL S., VAN ZANTEN A., Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique, *Education et Société*, n°1, janvier 1997.

JENKINS R., *Rethinking Ethnicity : Arguments and explorations*, Sage Publications, London, 1997

MARTINIELLO M., MANÇO A., Intercultural Education in French Speaking Belgium : an overview of ideology, legislation and practice, *European Journal of Intercultural Studies*, Vol 4, N2, pp. 19-27, 1993

OUALI N., « Les discriminations positives en Communauté Française », *Eduquer*, Décembre 1998, pp. 23-26

OUALI N., REA A., *Insertion, discrimination et exclusion : Cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois*, Point d'appui TEF, Dossier n°11, ULB, septembre 1995.

WRENCH J., REA A., OUALI N., (éd), *Migrants, Ethnic minorities and the labour market. Integration and exclusion in Europe*, Mac Millan, London 1999.

¹ Ces théories ont eu le mérite de mettre le doigt sur des processus familiaux de socialisation et d'élaboration de compétences sociales, culturelles et langagières plus ou moins proches des codes du monde scolaire.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LA VIOLENCE A L'ECOLE : ETUDE EXPLORATOIRE DES
CONDITIONS D'APPARITION DE COMPORTEMENTS
VIOLENTS AU SEIN D'ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE**

Ph. VIENNE
Centre de sociologie de l'éducation - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

La violence scolaire est une problématique qui fait l'objet aujourd'hui d'une forte médiatisation. La dramatisation à outrance du climat scolaire, la dévalorisation de l'enseignement, la focalisation sur des groupes-cibles en sont les conséquences néfastes. Construire un objet sociologique sur la violence à l'école, c'est tout d'abord remettre en question ces jugements de valeurs, et problématiser la définition institutionnelle de la violence à l'école en prenant en compte la pluralité des discours et représentations de la violence chez les usagers du système scolaire.

De nombreuses études se sont surtout interrogées sur les aspects sociaux et culturels de la violence à l'école en travaillant sur la recherche de causes de ce phénomène. Or il faut se demander aussi *comment* surgit la violence. Comment, à travers les relations se nouant entre les acteurs de l'établissement, va émerger une situation de crise, à partir de quelles images des uns et des autres s'accomplissent les interactions violentes. Cela nous conduit aussi à examiner la manière avec laquelle le personnel éducatif gère les conflits, voire conçoit de nouvelles stratégies et plans expérimentaux qui font de l'école un laboratoire des pratiques sociales. Il ne s'agit pas pour nous d'évaluer ces procédés mais de les comparer et de les saisir dans le quotidien de l'école.

La méthode choisie pour la recherche présentée ici est ethnographique. Il s'agit d'examiner la vie quotidienne d'un établissement à l'aide de l'observation participante. Saisir l'insertion des différents acteurs dans la vie de l'établissement à travers le regard qu'ils portent sur cette vie quotidienne. Découvrir l'espace de l'établissement, ses territoires et les habitudes qui s'y insèrent. Mettre en évidence les réseaux de confiance ou d'entraide, parfois inattendus, qui relient les différents acteurs. Alors seulement, l'établissement cesse d'être la « boîte noire » sur laquelle des mesures de bonne volonté s'émeussent.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LA FORMATION-RELAIS.
SURMONTER L'ECHEC DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Pascale WOUTERS, Bertrand MONTULET, Marcel LEBRUN
IPM (Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias) – UCL
David LEMAIRE
CPF (Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en
Brabant Wallon) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. Public-cible concerné par la formation-relais

Cette communication a pour objectif de décrire un dispositif original d'enseignement visant à rencontrer les difficultés des étudiants qui abandonnent après quelques semaines ou quelques mois d'études à l'université ou dans l'enseignement supérieur et pour qui aucune prise en charge n'est habituellement assurée en attendant la rentrée académique suivante. La formation-relais organisée par le CPFb s'adresse en priorité aux étudiants qui assument leur échec et continuent à investir dans un projet de formation, même au prix d'une réorientation.

Deux sessions¹ de formation sont organisées en cours d'année : l'une se déroule de novembre à juin (6 unités de formation² -U.F.-), l'autre de février à juin (essentiellement les 4 premières unités de formation).

2. Un programme de formation pour répondre à des besoins particuliers

Quatre champs de besoins ont été identifiés :

- **Les prérequis en sciences** où nous pointons en particulier les mathématiques et la physique intégrées dans une formation aux outils informatiques.
- **Les prérequis dans la langue maternelle** que ce soit en termes de vocabulaire de base ou de compétences liées à la structure de la langue, notamment ses articulations logiques.
- **Les capacités cognitives de base, les méthodes de travail et la gestion du temps.**
- **Le projet personnel de l'étudiant.** La remise en cause d'un projet de formation et souvent de l'avenir professionnel qui y est lié (lorsque celui-ci a été réfléchi), posent à l'étudiant en situation de décrochage la question du sens des études, et ce d'autant plus que le lien entre les études et le parcours professionnel est, aujourd'hui, hasardeux.

3. Un programme composé de 4 à 6 unités de formation

3.1 Une entrée réfléchie dans le programme de formation

Une pré-étape d'une durée de 3 jours vise à accueillir les étudiants, à les informer du programme et du règlement de la formation-relais. Cette pré-étape est l'occasion de définir des règles de fonctionnement interne au groupe et de travailler la cohésion de ce groupe d'apprentissage. Au bout de ces trois premières journées, chaque étudiant est reçu individuellement afin de vérifier l'adéquation entre ses attentes, précisées au préalable dans un **dossier de présentation et de motivation**, et les objectifs de la formation. Durant cette entrevue, chaque étudiant définit avec son "accompagnateur" des objectifs personnels qu'il se fixe et les ressources qu'il attend de son "accompagnateur" et de l'équipe enseignante. Cet accord se matérialise par un **contrat**.

¹ Pour une présentation détaillée du dispositif de la formation-relais dès l'origine, cf. Jacques Draime, Benoît Blanpain, Auguste Laloux, Marcel Lebrun, David Lemaire, Pascale Wouters. La formation-relais. Un dispositif de formation pour étudiants en décrochage. Actes du colloque de l'AIPU, Liège (Belgique), 1997.

² UF1 : perfectionnement en langages usuels de l'enseignement supérieur; UF2 : développement des compétences de base de l'enseignement supérieur; UF3 : formation d'adaptation personnelle et intégrée dans l'enseignement supérieur; UF4 : mise au point d'un projet individualisé d'études et de formation; UF5 : stage relatif à la confrontation d'un projet d'études supérieures avec la réalité socio-professionnelle; UF6 : guidance relative à la validation d'un projet individualisé d'enseignement supérieur.

3.2 Des compétences langagières à la rédaction d'un rapport scientifique

Cette étape propose aux étudiants de développer les "outils" nécessaires à la réussite des études supérieures. Il s'agit de perfectionner les aptitudes langagières requises dans l'enseignement supérieur d'une part (UF1) et, d'autre part, de développer les compétences méthodologiques et organisationnelles favorisant la réussite (UF2).

Pour intégrer les différents acquis, les étudiants choisissent une question-problème et la traitent avec rigueur sous la forme d'un **rapport scientifique** répondant aux exigences de l'enseignement supérieur. La réussite du rapport scientifique et l'évaluation de sa qualité sert de "passeport" obligatoire pour l'accès à la suite de la formation.

Le rapport scientifique est également l'occasion pour les enseignants de dresser un profil mettant en relief pour chaque étudiant ses forces et faiblesses. Il constitue un tremplin important pour la suite de la formation et la construction du projet personnel de formation de l'étudiant.

3.3 Bilan personnel et mise en projet

Les unités de formation 3 et 4 visent à permettre à l'étudiant d'établir un **bilan personnel** des ressources disponibles tant au niveau personnel qu'au niveau des groupes et des collectivités pour la définition de son **projet de formation**.

Pour ce faire, les étudiants ont à réaliser un **portfolio** qui reprend l'ensemble des données engrangées par l'étudiant au cours des activités qui lui ont été proposées. Ces activités associent un grand nombre d'acteurs extérieurs au CPFEB tels que des psychologues, des orientateurs ou encore des conférenciers extérieurs. Le portfolio permet à l'étudiant de conserver une trace écrite de toutes les démarches entreprises, en particulier les témoignages et les interviews de professionnels, pour élaborer son projet de formation.

Une **synthèse orale** de toutes ces informations appuyée par un support visuel (poster ou transparents) est présentée par l'étudiant devant un groupe restreint composé d'enseignants et de personnes extérieures choisies pour leur expérience dans l'accompagnement des étudiants.

3.4 Confronter son projet de formation dans la réalité socioprofessionnelle et dans l'enseignement supérieur

Un temps de validation est envisagé dans les unités 5 et 6 afin de confronter le projet de formation à la réalité scolaire et à celle des champs professionnels qui attendent les étudiants. Cette validation s'effectue au travers de stages en milieu professionnel et dans la confrontation aux activités d'enseignement propres à la formation envisagée. Toutes les démarches entreprises par l'étudiant sont supervisées par son "accompagnateur". En parallèle, d'autres cours sont proposés aux étudiants. Au terme de la formation, l'étudiant présentera les acquis réalisés en regard de son projet personnel de formation et les éventuelles modifications de son plan d'action dans la mise en oeuvre de son projet.

4. Régulation et retombées du programme

Le programme a été évalué chaque année de manière systématique au moyen de questionnaires auprès des étudiants. L'analyse de ces résultats avec les enseignants, les coordonnateurs et le comité scientifique du programme a permis d'intégrer les améliorations et les innovations pédagogiques décrites dans un ensemble cohérent où toutes les articulations des cours et des activités sont soigneusement réfléchies.

Outre cette évaluation de régulation, un dispositif de suivi des étudiants a été mis en place afin de recueillir des informations quant à la mise en oeuvre effective de leur projet de formation, quant à leur réussite académique ou leur insertion professionnelle les années suivantes, quant au flux observable des étudiants entre l'université, l'enseignement supérieur et de promotion sociale, quant à l'utilité de la formation une, voire plusieurs, année(s) plus tard... Ces éléments permettant de mieux cerner l'impact de cette entreprise seront détaillés lors de la communication.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**RAPPORT SUR LE THEME
« GERER LA DIVERSITE DES PUBLICS SCOLAIRES »**

Bernadette MOUVET - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'un des objectifs principaux assignés à ce congrès par Madame la Ministre était de faire connaître les résultats des recherches en-dehors des cénacles de spécialistes.

Notre atelier ¹, s'il a rencontré cette intention, a eu aussi pour mérite, à mes yeux, d'illustrer la diversité des approches et des démarches de la recherche en éducation.

Les travaux qui nous ont été présentés se différencient en effet à de nombreux points de vue, notamment du point de vue de leurs cadres théoriques de référence (d'origine plus psychologique ou plus sociologique par exemple); du point de vue des publics ou sujets concernés (les élèves, les enseignants, les établissements, les systèmes éducatifs...); du point de vue des méthodes ou techniques de recueil des données (questionnaires, entretiens, observations, analyses de cas...); du point de vue du traitement des données (plus qualitatif ou plus quantitatif); du point de vue des partenaires impliqués (équipe de chercheurs, équipe mixte de chercheurs et de praticiens, équipe locale ou internationale...).

Cette diversité des approches et des démarches signale au moins deux choses :

- la recherche en éducation n'a pas le caractère monolithique ou « abstrait » qu'on lui prête parfois;
- le thème de cet atelier sollicite tous les regards et toutes les énergies.

*
* *

Du point de vue du regard porté sur leur objet, un élément me paraît fédérer les travaux présentés : une centration sur les « comment » des phénomènes c'est-à-dire sur leurs conditions d'apparition, de construction ou de développement - plutôt que sur leurs « pourquoi » c'est-à-dire sur leurs causes.

Ainsi par exemple, plutôt que d'élaborer ou affiner des listes de facteurs qui, une fois présents, entraîneraient « automatiquement » l'échec scolaire, on s'interroge aujourd'hui sur les contextes et les pratiques qui génèrent ou renforcent la réussite ou l'échec.

Autre exemple : plutôt que de s'interroger dans l'absolu sur les causes de la violence scolaire (en termes de facteurs sociaux ou culturels par exemple), des recherches récentes cherchent à comprendre comment émerge la violence en analysant la vie quotidienne dans les établissements.

Plusieurs travaux nous ont proposé des dispositifs ou des recommandations susceptibles d'améliorer les contextes et pratiques scolaires actuels. La plupart d'entre eux, au-delà de leurs spécificités, me paraissent avoir un point commun central - et je voudrais y insister : ils impliquent une mobilisation collective, de tous les membres d'une équipe éducative à tous les responsables du système éducatif.

*
* *

J'en viens de plus près à des dimensions de contenu de notre atelier.

¹ J'entends l'ensemble des travaux présentés sous les intitulés génériques de « Acteurs de la diversité », « Enseignement supérieur y compris l'université » et « Violence scolaire ».

Les travaux présentés l'ont bien rappelé, l'école doit aujourd'hui gérer, éduquer, instruire des publics scolaires diversifiés sous de multiples aspects, entre autres et en vrac : leur origine sociale ou culturelle, leurs représentations de l'école et de la scolarité, leurs attentes, leur trajectoire familiale ou professionnelle, leurs acquis et projets personnels.

En réponse à cette diversité, les pistes d'action qui ont été dégagées me paraissent souligner trois choses :

- l'effort de démocratisation de l'enseignement doit impliquer tous les paliers de décision et d'action, de l'enseignant dans sa classe au pilotage d'ensemble du système éducatif.
- dans certaines conditions bien sûr et avec les moyens nécessaires, chacun des niveaux d'enseignement, jusques et y compris l'université, peut, en partenariat avec les autres, faire face à la diversité des publics qu'il accueille.

Le temps n'est plus au constat désolé que « c'est avant qu'il aurait fallu agir, on ne peut rien faire avec des élèves qui ont appris si peu durant leur scolarité antérieure ».

Plusieurs travaux l'ont montré, à chaque moment de la scolarité et à leurs articulations, des choses sont à faire et sont possibles.

- parmi les « choses à faire », plusieurs exposés ont mis en évidence le tissage ou le renforcement du lien social.

Un maître-mot de nos travaux m'a paru être celui de « communication », entendu au sens large, y compris dans ses dimensions affectives et émotionnelles – communication entre élèves, entre élèves et enseignants, entre enseignants.

Au travers de plusieurs travaux, la communication interpersonnelle apparaît bien comme un souhait des élèves, une condition de construction de leur identité, une condition de la motivation et des apprentissages scolaires.

Sur les conditions de développement de cette communication, et elles sont plurielles, les travaux présentés apportent des réponses nuancées; j'insisterai sur l'importance des pratiques pédagogiques.

On nous l'a montré, plus les pratiques pédagogiques sont positives – c'est-à-dire plus elles sont à la fois exigeantes, cadrantes et confiantes en la capacité d'apprendre de tous les élèves, meilleure est la qualité des contacts entre élèves et enseignants.

Si j'insiste sur le rôle des pratiques pédagogiques, c'est que l'on pourrait être tenté de « reléguer » la communication interpersonnelle à certains moments, ou à certains intervenants, en-dehors ou en satellite des activités d'apprentissage « proprement dites ».

Plusieurs exposés nous l'ont rappelé, l'école est un lieu de construction et de transformation de rapports sociaux, rapports sociaux qui se construisent dans tous les temps, dans tous les espaces, dans toutes les activités, dans toutes les interactions de la vie scolaire.

*
* *

Les questions abordées dans cet atelier, comme toutes les questions qui concernent l'enseignement, reflètent ou constituent des problèmes de société, problèmes trop complexes pour que les uns prétendent donner aux autres les bonnes réponses ou les bonnes solutions.

Nos échanges l'ont attesté, chercheurs et praticiens ont des choses à se dire et à se contredire, comme l'affirmait Monsieur Tardif dans sa conférence d'ouverture de ce congrès.

Qu'il s'agisse de gérer la diversité des publics scolaires ou de toute autre tentative d'amélioration de la qualité de l'enseignement, les « bonnes » solutions seront faites du métissage de nos savoirs et de nos questionnements.

Je citerai pour conclure Isabelle Stengers : « (...) il n'est pas question de hiérarchiser (nos) savoirs mais de les compliquer les uns par les autres, l'enjeu n'étant pas, ici, de faire « progresser » les sciences, mais d'être à la hauteur de ce qu'exige un problème posé par la société. »²

² STENGERS, I., (1997), Sciences et Pouvoirs. Faut-il en avoir peur ?, Bruxelles, Labor, coll. Quartier Libre, p.75

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**L'EDUCATION FAMILIALE, OUTIL DE DEVELOPPEMENT
COMMUNAUTAIRE.**

UN PROJET-PILOTE MENE DANS LE HAINAUT

Christine BARRAS, Nathalie NISOLLE
CERIS

(Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. L'implantation de cellules d'éducation familiale : une recherche-action

Depuis 1998, le CERIS développe dans neuf communes du Hainaut un projet d'implantation de cellules d'éducation familiale (CEF), grâce à une subvention de la Région wallonne. Le projet vise à créer des espaces de parole permettant aux parents et aux grands-parents d'améliorer leurs compétences éducatives en privilégiant certaines conditions de développement et d'apprentissage, plus bénéfiques que d'autres.

La famille participe d'une manière concrète au projet. Il s'agit :

- de mobiliser la famille à des fins éducatives afin qu'elle assume son rôle éducatif de manière consciente et efficiente ; cet objectif nécessite l'implication des parents dans le processus éducatif, en vue notamment d'assurer une continuité éducative entre la famille et l'école ;
- de favoriser le partage des expériences et de permettre à chaque groupe social d'exprimer son propre dynamisme culturel, favorisant ainsi l'appropriation du savoir collectif, dans la mesure où chacun s'imprègne de l'expérience d'autrui ;
- de susciter l'interpénétration des milieux en présence : si le projet se développe dans une école maternelle, les enseignants doivent coopérer, les parents deviennent des partenaires de l'enseignant ;
- de favoriser la complémentarité des rôles : la culture véhiculée par la famille est acceptée et valorisée, et la famille est reconnue dans son rôle pédagogique.

Pour mener à bien ces objectifs d'ordre sociopolitique et pédagogique, le déroulement du projet s'effectue en cinq étapes.

1. La prise de contact avec le terrain

Un premier contact a été engagé avec les responsables des communes concernées, de façon à cerner la nature des projets qui y sont développés. En effet, un projet n'a de chances de réussir que s'il respecte la spécificité du terrain. Il s'agit donc d'insérer la nouvelle CEF dans une structure déjà mise en place, avec des personnes désireuses de souscrire à la démarche proposée.

2 La formation et le soutien des intervenants locaux

Ce sont les intervenants locaux qui, à plus ou moins long terme, vont assurer eux-mêmes l'animation de la CEF. Ils connaissent les familles et ont leur confiance. Le CERIS va donc les former à l'éducation familiale et aux outils qui les aideront dans cette tâche. Il s'engage également à les soutenir dans cette entreprise.

Une *mallette pédagogique* constitue le support méthodologique principal. Elle se compose d'un programme éducatif offrant trois parties complémentaires :

- un module destiné aux intervenants et aux parents afin de les sensibiliser à l'éducation familiale ;
- un module destiné aux familles elles-mêmes, proposant des activités que les parents peuvent mener avec les enfants ;
- un module plus théorique comprenant un ensemble de documents relatifs à l'éducation familiale et aux méthodes utilisées.

Ces outils pratiques favorisent le développement socio-affectif de l'enfant. Ils ne constituent pas un ensemble constitué une fois pour toutes. Les familles sont amenées à se l'approprier en y ajoutant leurs productions (dessins, photos, contes...).

3. Le fonctionnement des CEF

Les familles sont perçues comme des groupes pourvus de ressources qu'il convient de faire prospérer. Il ne s'agit donc pas d'agir en remédiation, mais au contraire de mettre en valeur une capacité qui existe déjà au sein de la famille et d'optimiser le développement de la personne, notamment par des échanges et des productions. Nous nous situons donc dans une démarche de prévention primaire.

4. Les rencontres d'évaluation participative

Dans chacun des projets, les partenaires sont amenés à participer activement à une évaluation des actions menées dans les CEF. Il s'agit de mettre en place un processus d'évaluation permettant à chacun de prendre conscience des stratégies à suivre, des erreurs à ne pas commettre, en vue d'être plus efficace et à se sentir mieux en famille. L'évaluation permet donc à une pluralité d'acteurs de s'exprimer, aussi bien les parents que les intervenants et les responsables d'institution.

5. La diffusion des actions

Le CERIS organise des séminaires ouverts à un large public, ainsi que des colloques qui offrent aux intervenants la possibilité de présenter leur projet. Des articles de vulgarisation sont également rédigés dans la presse locale. Un projet qui n'est pas connu, qui n'a aucune visibilité, est un projet en danger.

2. Les fondements théoriques de la recherche-action

Les CEF s'inspirent principalement de trois dimensions théoriques : le modèle des douze besoins, la théorie de l'agir et la théorie des systèmes.

1. La théorie des douze besoins

Ce modèle théorique (POURTOIS et DESMET, 1998) fonde toute la démarche du CERIS auprès des familles. Il est présenté dans la mallette pédagogique sous forme de fiches à l'usage des intervenants et des familles.

Tout individu doit satisfaire une série de besoins pour mener sa vie d'une façon satisfaisante. Le modèle des douze besoins prend en considération quatre domaines: l'affectif, le cognitif, le social et les valeurs. Si une de ces catégories souffre d'un déficit, les conséquences sur le développement de l'enfant seront néfastes. Le modèle tient donc lieu de repère psychopédagogique utile aussi bien aux parents qu'aux praticiens.

Le modèle prend en compte les besoins suivants:

- les *besoins affectifs*, qui inscrivent l'individu dans une lignée et dans une famille génératrice de liens. Les trois pôles sont les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. L'attachement renvoie aux liens précoces et profonds que l'enfant établit avec son entourage. L'acceptation est concrétisée par la création d'un espace bienveillant et sécurisant autour de l'enfant. L'investissement s'inscrit dans le contexte du projet éducatif qui correspond aux représentations que les parents se font de l'avenir de l'enfant ;

- les besoins *cognitifs, liés à l'accomplissement humain*. Cette nécessité d'accomplissement passe par un environnement que l'on comprend, maîtrise, et sur lequel on agit. Les trois pôles sont les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. Répondre au besoin de stimulation consiste à alimenter le désir de grandir de l'enfant. Le besoin d'expérimentation et de découverte est au fondement de l'acte intelligent ; il permet de se libérer de l'emprise de l'environnement. L'enfant a aussi besoin de renforcement et d'information sur la qualité de sa prestation car ceux-ci vont donner un sens à ce qu'il dit ou fait ;
- les *besoins sociaux*, relatifs au développement de l'autonomie sociale, qui sont constitués des besoins de communication, de considération et de structures. La communication est fondamentale afin de faire face à l'anxiété, de soutenir les espoirs et les aspirations. La considération renvoie à l'idée d'égard et d'estime ; pour vivre en société, tout être humain a besoin d'être reconnu en tant que personne avec des mérites, des compétences, une dignité. Les structures doivent présenter des régularités nécessaires au développement de l'enfant ; elles constituent des repères incontournables ;
- les *besoins du domaine idéologique*, correspondant à la notion de valeurs: le bon, le vrai et le beau en sont les trois piliers. Il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Toutes les pratiques éducatives expriment une prétention à atteindre celles auxquelles les parents croient.

Dans l'idéal, la satisfaction de tous ces besoins conduirait à l'expression harmonieuse d'une personnalité épanouie et forte. La démarche proposée dans les CEF est de donner des pistes de réflexion aux parents en s'appuyant sur des expériences mises en commun au cours des réunions.

2. La théorie de l'agir

La théorie de l'agir est exposée par le philosophe allemand J. HABERMAS. Elle comporte quatre dimensions :

La première dimension, *instrumentale*, se fonde sur la capacité à subvenir à ses besoins. Dans le cas de la pauvreté, la déficience instrumentale est un manque et un handicap. Cette dimension seule n'assure pas l'efficacité d'un programme.

En deuxième lieu, la dimension *normative* s'articule autour de règles sociales communes. Il y a déficience normative quand les membres d'un groupe ne répondent pas à ce qu'on attend d'eux. Pour donner un exemple, on peut en rapprocher une vision agressive selon laquelle est pauvre celui qui le veut bien ou celui qui affiche un état d'esprit passif. C'est à ce niveau que s'élaborent les représentations sociales, c'est-à-dire les images à la fois spontanées et construites idéologiquement que l'on se fait de tel ou tel groupe humain.

Ensuite, la dimension *dramaturgique* concerne l'impression, l'image renvoyée par le sujet sur la scène publique. Il faut agir sur l'autoreprésentation, souvent négative lorsqu'il y a des blocages socioculturels, c'est-à-dire un sentiment d'infériorité vis-à-vis de la culture dominante. Dans le domaine de la pauvreté, on est proche d'une version activiste selon laquelle celle-ci est en fait une sous-culture, un phénomène transgénérationnel qui marginalise le sujet. Reconnaître la valeur d'une culture différente, mais aussi se reconnaître comme dépositaire d'un bien culturel valide, c'est gagner aux yeux des autres et de soi-même un prestige nouveau et stimulant.

Finalement, la dimension *communicationnelle* instaure des échanges entre les membres de la communauté. Une déficience communicationnelle implique un repli sur soi, une exclusion du monde politique et social qu'il faut traiter en instaurant de nouvelles relations avec l'environnement, fondées non sur la domination mais sur l'autonomie. C'est cette dimension qui est privilégiée dans le cadre des CEF.

L'articulation de quatre dimensions avec les besoins tels qu'ils sont décrits plus haut offre aux programmes d'interventions un cadre théorique avec, sinon la certitude de réussir, du moins celle de n'avoir commis aucune négligence dans la considération du problème à traiter.

3. La complexité de la famille et l'écosystème

La famille est un élément qui fait partie d'un système plus large, tributaire à son tour d'un système plus large encore. Ces diverses stratifications sont étudiées dans l'approche *écosystémique* (BRONFENBRENNER, 1979). Partant du principe qu'il n'est pas possible de changer les effets d'un environnement sans changer l'environnement lui-même, on travaille non seulement au niveau du noyau familial, mais à tous les autres niveaux de l'écosystème.

- Le *microsystème* définit le milieu immédiat dans lequel les personnes engagent des activités particulières ou des rôles particuliers, comme l'enfant dans sa classe ou le parent dans la famille ;
- L'*endosystème* résulte de la conjugaison des rôles au sein du milieu immédiat, comme la fratrie, le couple parental) ;
- Le *mésosystème* tient compte des relations qui se créent entre les différents microsystèmes, par exemple les interrelations de la famille avec l'école, ou avec les services sociaux ;
- L'*exosystème* définit les structures sociales qui exercent un impact sur le mésosystème, comme les mass media, les classes sociales ;
- Le *macrosystème* est constitué par des instances telles que les grandes institutions juridiques, éducatives et politiques, les producteurs et receveurs d'une idéologie transmise aux niveaux inférieurs de l'écosystème.

Concrètement, le contexte socio-émotif dans lequel baigne la famille est important. Un enfant bénéficiera moins d'un programme de développement s'il appartient à une famille isolée, ou si ses parents sont stressés ou dépressifs. Les effets d'un changement bénéfique s'évanouissent alors assez vite. Dans ce cas, il ne faudrait pas se limiter aux interactions famille-enfants, mais agir sur tous les secteurs susceptibles d'influencer le milieu familial.

3. Les conditions de mise en place d'une CEF

Les projets locaux sont variés. Leur orientation est déterminée par certaines lignes directrices, parmi lesquelles nous pouvons citer :

- l'encadrement des enfants, dans les classes maternelles et primaires, en vue de prévenir ou de remédier à l'échec scolaire, à la maltraitance et à la violence ;
- le suivi psychologique et social de populations marginalisées ou en voie de l'être ;
- la lutte contre la toxicomanie, par l'instauration de programmes préventifs dans les écoles ou d'un travail d'éducation de rue ;
- le travail dans les quartiers, destiné à restaurer le tissu social notamment pour la population jeune ;
- l'ouverture d'espaces de communication et de médiation pour la population ou en particulier pour les jeunes ;
- la création de structures communautaires (restaurant à prix modiques, magasin de seconde main, services de dépannage etc.).

Ces priorités se concrétisent par des actions dans les écoles, les maisons de jeunes, dans des structures collectives existantes (maison de la solidarité, par exemple), des crèches ou des garderies. Le CERIS a cherché, avec les intervenants locaux, la meilleure façon de s'insérer dans les projets locaux.

La mise en place du projet s'est effectuée plus ou moins rapidement, selon les sites. Il était nécessaire de travailler en concertation avec les acteurs locaux, pour favoriser la pertinence et la cohérence de l'initiative. Le rythme de chaque site a donc été respecté.

Le CERIS a donc commencé son intervention une fois réunis les critères suivants :

- l'accord des responsables politiques locaux et des responsables de projets ;
- l'étude par les acteurs locaux de la faisabilité du projet ;
- la présentation du projet aux intervenants susceptibles de s'intégrer à la CEF ;
- l'élection d'un lieu propice ;
- les stratégies à suivre pour constituer un groupe de parents ;
- la fidélisation du public.

Une fois le point d'ancrage trouvé, le CERIS s'est chargé de la formation d'intervenants locaux. Plusieurs réunions ont parfois été nécessaires pour se mettre d'accord sur le rôle de chacun (concernant par exemple les rapports entre les animateurs et les enseignants) avant de commencer le travail proprement dit avec les parents. Le contact avec ces familles s'est concrétisé par des séances de familiarisation avec le projet, ensuite par des réunions thématiques.

4. Présentation synthétique des projets

Les CEF se développent de la façon suivante :

1. A Courcelles

Une cellule d'éducation familiale s'est ouverte dans le cadre d' Espace-projet, nouveau service offrant un lieu de communication et de médiation à tous les citoyens. Les parents se réunissent dans une garderie appelée « Halte-Jeux ». La responsable et les puéricultrices souhaitent intensifier les liens avec les familles et développer une méthodologie adaptée à leur public.

2. A Chapelle-lez-Herlaimont

L'école Solvay avait mis sur pied un encadrement des enfants en dehors des heures scolaires. Cette initiative a constitué le point d'ancrage de la cellule. Une assistante sociale a été engagée à mi-temps par la commune pour en assurer le fonctionnement. Une des priorités du projet est de responsabiliser les parents et de leur donner des outils pour mieux éduquer leurs enfants.

3. A Châtelet

Le projet se développe en milieu scolaire, dans l'Athénée royal Pierre Paulus. La cellule d'éducation familiale vise le rapprochement entre les parents et l'école, en partant de questions que se posent les familles, comme le contenu des programmes ou l'aide aux devoirs. Elle est gérée par une assistante sociale, le directeur de l'école et une équipe de professeurs.

4. A Colfontaine

La commune a ouvert quatre garderies aux familles défavorisées. Cinq gardiennes ont été désignées par le CPAS. Le projet leur donne la possibilité de suivre un début de formation, en partenariat avec l'ONE, l'asbl « Intégration sociale » et le CPAS.

5. A Estinnes

Un Collectif « Education familiale » a été créé, avec les représentants des principales institutions et associations de l'entité. Son objectif est de relier les familles, de leur ménager une structure publique de rencontres et d'échanges. Deux projets se développent, l'un dans l'école maternelle d'Estinnes-au-Mont, l'autre dans les consultations de nourrissons de l'ONE. Une psychopédagogue a été engagée à temps plein pour les mener à bien.

6. A Frameries

Deux projets se développent sur le territoire de la commune. Le premier se déroule dans une crèche communale, « Les Mirabelles », en partenariat avec l'assistante sociale responsable de la garderie, un psychologue du CPAS et l'ONE. Un deuxième projet concerne l'intégration sociale au sein d'un quartier, la Cité de Bellevue. Il est mené en collaboration avec une assistante sociale et un comité de quartier, dans une démarche de développement communautaire. Un troisième projet se met en place dans une ludothèque de l'entité.

7. A Quaregnon

La cellule s'est implantée dans le cadre du projet mené par le Service de Prévention dans l'école primaire de Brouckère. Un local a été rénové pour les parents et les enfants, « la Bulle d'Air ». Le but du projet communal est de lutter contre la violence scolaire et surtout d'agir dans une démarche de prévention, grâce à la connaissance de l'environnement familial et au dialogue avec les parents.

8. A Quiévrain

Depuis cinq ans, des petits-déjeuners sont organisés tous les matins dans les classes maternelles des cinq implantations de l'école communale. C'est là que se déroulent les rencontres avec les parents, notamment pour redynamiser le dialogue école-famille et organiser des actions avec des parents jeunes, chômeurs ou minimexés. Le projet est mené par l'équipe « Espace-jeunes », en collaboration avec le CPAS.

9. A Seneffe

La cellule s'est tout d'abord intégrée au projet « Entre femmes », où les questions relatives à l'éducation jouent un rôle important. L'expérience va être par le CPAS, qui s'intéresse à un contact plus étroit avec les familles.

5. La mise en place du projet

1. Le public

Les CEF sont ouvertes à tout public. Même si l'éducation familiale est destinée de préférence à un public défavorisé, il est important d'éviter de faire des nouveaux espaces un lieu stigmatisé, réservé aux « pauvres ». Tout le monde est donc bienvenu, parents, grands-parents, acteurs éducatifs.

Concrètement, le public est généralement féminin. La présence des pères est encouragée mais, si elle se réalise de temps à autre, c'est d'une façon épisodique.

Les écoles dans lesquelles s'est implantée une CEF ne sont pas forcément des écoles dites à risques et connaissant des phénomènes de violence aigus. Ce sont des écoles de quartier, au public mélangé, dont le taux important de familles économiquement défavorisées reflète la situation de la commune.

Les CEF ne sont pas destinées à la thérapie, mais à la prévention. Si un problème particulièrement grave est abordé, l'animateur suggère à la personne d'en parler au cours d'un suivi individuel. Le partenariat avec un psychologue ou un représentant du champ médical est important. La CEF ne doit pas dériver dans un domaine pour lequel les intervenants ne sont pas formés.

2. Les rencontres sur le terrain

Le CERIS s'est penché sur les besoins des familles concernant l'éducation de leurs enfants. Dans un premier temps, les intervenants ont été interrogés au sujet des besoins qu'ils lisaient dans leur public, en tant qu'acteurs locaux connaissant depuis longtemps les familles. Deux Q-sort sur l'éducation et sur les besoins de l'enfant ont été passés avec les intervenants locaux et, pour le second, avec les familles. Présenté sous forme de petit jeu, cette technique permet d'engager un débat sur les priorités de l'éducation et le rôle de la famille.

L'enjeu des tests réside moins dans les résultats du classement que dans la possibilité qu'il offre aux intervenants et aux parents de donner leur avis. Les rencontres qui ont suivi la passation des Q-sort ont été consacrées à la discussion des résultats. Des thématiques ont été choisies par les parents et constituent le thème des animations. Le lien avec la théorie des besoins a été à chaque fois établi.

3. Les rencontres collectives

L'accompagnement des intervenants comprend des réunions générales organisées une fois par mois. Tous les acteurs locaux sont invités à y participer : ils présentent l'évolution de leur projet, ont l'occasion d'échanger leurs expériences avec les acteurs des autres projets et reçoivent un apport théorique (par exemple, une introduction aux techniques d'animation).

Des séminaires sont également organisés par le CERIS, avec des intervenants étrangers travaillant dans le domaine de l'éducation familiale.

6. Le contenu des réunions parentales

1. Les thèmes

Les premiers entretiens menés avec les intervenants locaux révèlent l'importance de « *permettre aux possibilités d'une personne de se révéler* ». Tel est en effet l'objectif du projet. Cependant, le chemin qui y conduit doit être soigneusement balisé. En effet, les intervenants s'inquiètent de la façon dont le projet peut être perçu par les parents. Les modalités d'accueil des parents, l'incitation à participer aux animations, doivent se faire avec diplomatie. Il ne s'agit pas de proposer une éducation à des personnes jugées incompetentes, mais de provoquer la mise en débat, l'échange d'idées, de pratiques, avec le public.

Les intervenants constatent chez les parents certains comportements qu'ils souhaiteraient modifier :

- dans les lieux d'accueil de l'enfant, certaines mères semblent débordées et considèrent l'endroit comme un « parking » où elles déposent leurs enfants sans un mot ;
- l'hygiène des enfants est souvent défectueuse, de même que l'alimentation. Un premier travail s'impose à ces deux niveaux ;
- les problèmes semblent se répéter d'une génération à l'autre. Comment briser le cercle vicieux ?
- les parents sont parfois maladroits dans leur façon de communiquer. Des remarques telles : « tu as été méchant, c'est pour cela que tu viens ici, à la garderie », sont fréquentes. Les renforcements positifs sont rares.

Les parents ont manifesté certaines préoccupations :

- ils se soucient de maintenir des limites, d'établir des règles dans le cadre familial ;
- si trop de laisser-aller s'est instauré au départ, il semble difficile de faire marche arrière. Le fait de « perdre la face » ou non est un thème important ;
- le dialogue avec les enfants a du bon, mais il ne faut pas exagérer. Chacun doit garder sa place ;
- d'autres problèmes ont été évoqués, comme la jalousie entre frères et sœurs, le père qui ne joue pas son rôle, comment aider un enfant qui ne s'intègre pas dans l'école, la violence de certains enfants, la politesse, la propreté, la télévision, le sport.

Des entretiens menés avec les parents, il est également ressorti qu'ils insistent sur l'importance de l'affection, des câlins et du dialogue avec l'enfant, ce qui est contredit par l'impression générale éprouvée par les intervenants d'un projet en voyant les enfants arriver à l'école (« *Ils manifestent peu de gestes de tendresse vis-à-vis de leurs enfants* »). Que signifient les concepts d'affection et de dialogue pour les parents ? Comment les manifestent-ils, comment jugent-ils bon de manifester leurs sentiments envers les enfants ? Ces questions sont à aborder en réunion, elles sont révélatrices de normes voire de cultures différentes. Ont été évoqués également les gros mots, les enfants « infernaux », la période d'opposition, l'alimentation et les techniques pour faire manger les enfants, comment donner le goût d'apprendre aux enfants. Dans une garderie, un règlement a été rédigé pour favoriser certaines normes de comportement. Les gardiennes ont exprimé certaines craintes. « *On dit que l'enfant doit arriver lavé. Mais s'il n'est pas bien lavé et que pour les parents il l'est, qu'est-ce qu'on doit faire ?* » Ces questions révèlent l'importance de la dimension culturelle du projet : des conceptions diverses de l'éducation sont en jeu.

Les premières animations présentées aux parents ont été les suivantes :

- les colères de l'enfant ;
- l'autorité parentale ;
- la société de consommation et l'influence de la publicité sur l'enfant ;
- l'apprentissage de la propreté ;
- la mort ;
- la communication non-verbale chez l'enfant ;
- les rythmes de vie du nourrisson.

Chaque thème donne lieu à une discussion à partir du savoir des familles. Dans les CEF se déroulant dans une crèche, par exemple, les mamans profitent des instants passés avec les puéricultrices le matin pour raconter leurs problèmes. Les intervenants doivent gérer ces confidences, souvent lourdes de contenu. La CEF leur donne une place, une occasion d'échange. « *Une maman est venue plus tôt, elle a raconté sa vie, son mariage, ce qu'elle a vécu, et après elle a parlé devant les autres mamans, et puis une autre maman, qui avait vécu quelque chose de similaire, a commencé à parler, et puis d'autres mamans ont enchaîné. Tout le monde parlait, c'était très dynamique* » (une puéricultrice). Il ne s'agit pas de présenter un exposé de type informatif : les parents parlent de leur expérience, sans qu'il soit question d'opposer ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. En favorisant l'échange de savoirs communs, on décèle ce qui, dans les pratiques des gens, mérite d'être encouragé, pour amener peu à peu à une prise de conscience favorisant certains comportements éducatifs plus efficaces que d'autres.

2. Créer les conditions de la bientraitance

Les parents manifestent de l'anxiété face à une tâche éducative jugée de plus en plus difficile, ne pouvant ni prendre appui sur les traditions antérieures, ni sur les certitudes du monde actuel. Qu'est-ce que bien traiter un enfant ? « *Bon père, bonne mère ? Ça veut dire quoi ? L'idéal, c'est toujours ce qu'on n'a pas chez soi et qu'on recherche. On voit beaucoup le négatif, mais derrière ça il y a quand même du positif. Par exemple, chez moi, le père fait partager sa passion de la musique à ses enfants. D'une part, ça me dérange, mais d'autre part, ça apporte un modèle que je n'aurais pas pu donner aux enfants* » (une maman). La présentation d'un idéal inaccessible ne peut que conduire à un sentiment de culpabilité face à ses propres faiblesses. Découvrir l'aspect positif d'une personne forcément perfectible permet d'avancer.

Même si les logiques éducatives diffèrent d'une famille à l'autre, la bientraitance est présente partout. Elle s'inscrit dans des cultures différentes et n'existe pas à l'état pur. Toute éducation génère des moments de crises indispensables au développement de l'enfant.

Une des tâches de la CEF est de découvrir ce que les parents entendent par affection, amour, manifestation de tendresse, punition etc. Derrière ces concepts se cachent différentes normes, différentes valeurs, qui traduisent un univers de sentiments qu'il s'agit de connaître afin d'être en mesure d'amener les parents à adopter des comportements plus favorables au développement de leur enfant.

7. Les CEF, des espaces de parole

Le premier objectif du projet d'implantation de cellules d'éducation familiale dans les communes a été la création d'un espace de parole où les gens se sentent acceptés et écoutés. Le dialogue instauré est d'ordre pluriréférenciel. Il se fonde sur l'acceptation des personnes à écouter l'opinion de chacun, sans chercher à imposer la sienne, à rejeter celle d'un autre ou à interrompre la personne qui parle. Le nom d'une CEF, « Parler pluriel », résume cet appel à l'écoute et à la participation tolérante. L'occasion d'échanger des expériences, un vécu, est aussi celle de demander un soutien, un appui sans jugement négatif. « *Depuis qu'on a raconté mon histoire, je me sens mieux. Ça aurait dû se faire plus tôt, je pense...* » (une maman). « *Il y a des choses qu'on n'ose pas dire à ses proches alors qu'on ose en parler en groupe* » (un(e) maman). Les difficultés liées à une situation familiale complexe trouvent une écoute dans les espaces de paroles mis en place.

La confidentialité des débats est également évoquée : des personnes étant amenées à confier des problèmes parfois très intimes, les propos tenus ne sont pas divulgués hors de la cellule. Ces points servent de balises à chacun.

Un des problèmes rencontrés est celui de la fidélisation du public. Par une amorce attractive, comme la projection d'une vidéo mettant en scène leurs enfants, ou encore un accueil sympathique avec petit-déjeuner, les parents se laissent convaincre et montrent de l'intérêt pour les réunions proposées. Une première réunion peut attirer beaucoup de monde, par curiosité et intérêt pour la nouveauté. Cet enthousiasme est généralement de courte durée. L'intérêt pour la démarche est donc une entreprise qui se construit petit à petit.

1. S'interroger sur la pertinence et la cohérence du projet

Le projet vise l'amélioration du bien-être des personnes (POURTOIS, BARRAS et NISOLLE, 1998). Chacun apporte sa pierre à l'édifice, les parents comme les intervenants, dans une démarche privilégiant l'égalité et l'accompagnement. Les thématiques abordées avec les acteurs locaux ont permis de mettre en lumière les besoins fondamentaux construisant l'identité d'une personne. Dans une CEF, l'aspect affectif est important, on veille à ce que la personne se sente bien, acceptée telle qu'elle est. Les besoins cognitifs, conduisant à la maîtrise de l'environnement, consistent en une réflexion sur ses propres pratiques, examinées à la lumière d'autres expériences. L'échange, la communication, s'accompagnent d'une reconnaissance positive de la personne présente, qui existe en tant qu'être social et non en tant que personne souffrant de problèmes divers.

Un projet n'avance pas d'une façon linéaire. Pour s'assurer que le projet est sur la bonne voie, que des solutions existent en cas de problèmes, les réunions collectives, ainsi que le suivi individuel, se sont succédé tout au long de l'année. Un intervenant ne s'est jamais senti perdu, isolé ou incompris. L'attitude adoptée a été généralement réaliste. C'est la politique des petits pas, combinée au désir d'avancer, qui permet l'émergence d'un changement positif.

Le projet a un rythme qu'il s'agit de trouver. Pour cette raison, celui de chaque commune, de chaque institution ou de chaque intervenant a été respecté. Le rythme des parents est le plus difficile à reconnaître. Les faire venir, puis revenir, est un défi constant. Il ne faut pas se dévaloriser devant l'ampleur de la tâche et la modestie des résultats. Les débuts, même peu éclatants, permettent au projet de s'implanter, à l'action de se construire. On voit au bout du compte, après une période plus ou moins ingrate, que le chemin parcouru est important.

2. Comprendre la réalité complexe du terrain

Les caractéristiques culturelles des parents rencontrés dans le cadre d'une CEF ne sont pas toujours celles des intervenants ni des chercheurs. Même si des comportements sont à modifier, par exemple dans le domaine de l'hygiène ou de l'alimentation des enfants, il s'agissait de ne pas tomber dans des schémas stéréotypés, de ne pas parler de personnes « à qui il faut tout apprendre ». Les personnes les plus démunies sont riches elles aussi de compétences insoupçonnées. La question du tact, du maintien de la confiance, du feeling, est ici primordiale. Savoir parler aux gens, savoir les accepter, se faire accepter d'eux, est un enjeu de taille pour le travailleur social. Les impairs sont facilement commis, parfois difficilement réparables. Le public peut faire sienne l'image négative que les préjugés renvoient. Par exemple, si, une mère affirme que son enfant ne pourra jamais rien faire à l'école parce qu'il est condamné à l'ignorance, elle inscrit le devenir de son enfant dans la fatalité et prend appui sur des commentaires qu'elle a probablement souvent entendus. La première chose à faire est d'identifier le préjugé ; ensuite, le mettre en parole permet d'agir ensuite en toute connaissance de cause. Il faut casser ce cercle vicieux en aidant la personne à comprendre les codes culturels en vigueur, avec lesquels elle n'est peut-être pas familiarisée.

Le projet a veillé à créer des passerelles, d'abord entre les parents et les intervenants locaux, puis entre les intervenants des divers projets, entre les projets et les décideurs susceptibles de faire essaimer l'expérience ; il a joué le rôle de relais entre les différentes sphères de l'écosystème.

Les parents comme les intervenants expriment des besoins. Ils ont besoin de connaissances, d'assurance, de repères. Une étude des besoins a été effectuée sur chaque site, auprès des intervenants, puis auprès des parents. Elle a révélé que le besoin de structures est le premier que l'on souhaite voir renforcé. L'autorité s'en va, les jeunes n'écoutent plus, l'école ne comprend pas... Les structures sont essentielles à la vie sociale. Elles en constituent le ciment, l'armature, elles la rendent solide et vivable. Les structures satisfont le besoin de sécurité physique ou psychique (se sentir protégé et savoir où aller). Mettre en débat le besoin de structures permet de clarifier le rôle de chacun, les normes à suivre et à faire respecter de façon à construire une famille et une société susceptibles de générer du sens.

3. Construire une action en produisant du sens

Dans le champ social, travailler avec sens implique travailler en réseau, en partenariat, de façon à redynamiser l'ensemble d'un quartier. Celui-ci est riche, il faut savoir en tirer parti. Par exemple, si un comité de quartier se montre particulièrement actif et réunit déjà des personnes, il faut saisir l'occasion et chercher à s'accrocher à ce projet déjà en route. Les chances de réussir sont alors très fortes. A plusieurs, on peut partager ses expériences, les négatives mais surtout les positives, qui permettent d'alimenter le débat. L'implication des responsables politiques assure un soutien au projet, lui donne l'espoir de vivre à long terme.

Le départ du projet est un moment décisif, à négocier selon ses moyens financiers, humains, matériels. Pour présenter le projet aux acteurs locaux, il faut être à même d'adopter un langage opportun. Dans les quartiers, le langage n'est pas le même que dans une crèche ou au sein d'une institution. Il s'agit également d'impliquer les personnes au cœur du projet : si elles travaillent dans le projet, celui-ci améliorera l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et celles qu'elles offrent aux autres.

Le projet doit être connu, visible aux yeux de la communauté. Un projet que l'on ne connaît pas est un projet en danger. On peut compter sur la transmission orale de l'information. Le bouche-à-oreille fonctionne bien, si une animation qui a eu lieu dans une CEF a plu aux mamans, celles-ci le répéteront. C'est pour cela que le public, même peu nombreux, même réduit à une seule personne, est respecté, écouté. On lui accorde du temps. Le climat de confiance se construit de cette façon.

4. Amener le public au changement

Le changement est le but du projet. Par changement, on entend plus de bien-être, plus de compréhension des codes sociaux (le langage de l'école pour des parents venant d'une autre culture, par exemple), une image de soi plus positive. Des parents en proie à des problèmes qu'ils jugent insurmontables verront peut-être qu'ils peuvent être résolus. La demande de repères joue un grand rôle : en se situant mieux dans le temps et dans l'espace, en acceptant certaines contraintes en vue d'un bénéfice plus grand, on gagne peu à peu en assurance, on parvient à réaliser des potentialités dont on ignorait l'existence.

Certaines familles défavorisées souffrent d'une image négative d'elles-mêmes, de leur descendance et des possibilités que la vie peut leur offrir. Les théories implicites, c'est-à-dire l'image que les parents se font d'eux-mêmes et de leur enfant, influent très fortement sur son développement. Les rencontres d'éducation familiale traitent de cette question. « *Moi, quand j'étais jeune fille, j'ai souffert, et je ne veux pas reproduire ça avec mes enfants* » (Frameries).

Les parents sont conscients du fait qu'il faut poser des limites aux enfants, savoir leur dire non, de façon à les sécuriser. Mais ils savent aussi que l'erreur est humaine, et ils se sentent souvent anxieux à l'idée qu'ils n'agissent pas toujours de la façon la plus juste possible. « *Parfois, on dit non parce qu'on en a marre, et après on se dit qu'on n'aurait pas dû dire non, mais si c'est non et si après c'est oui, ça ne va pas... On peut se dire : j'ai dit non trop vite, et puis pouvoir le dire aux enfants sans pour cela être faible, dire qu'on peut avoir des faiblesses, qu'on peut se tromper...* » (Seneffe). « *À présent j'ai changé, j'arrive à demander pardon, à dire à mes enfants qu'ils doivent nous avertir quand ils pensent que notre attitude à leur égard n'a pas été correcte* » (Seneffe). Le rôle des parents consiste à montrer à l'enfant ces variations spontanées, accidentelles, « et à les leur faire comprendre à travers une relation affectueuse permanente. Ils ont tout le temps de commettre des erreurs et de se les faire pardonner, et ce, d'un côté comme de l'autre » (KATZ, 1983).

8. Conclusion : comment créer l'avenir du projet ?

Les nouvelles CEF se fondent sur la reliance, c'est-à-dire sur la recherche de liens. Les intervenants et les chercheurs travaillent en partenariat aussi bien avec le tissu associatif qu'avec les parents. La gestion de la conflictualité est importante : sans conflit, un projet ne peut guère se développer. Les dissensions relatives à l'éducation permettent une réflexion vers ce qui est autre, inattendu et peut-être favorable. Dans cette recherche-action, on ne définit pas à l'avance ce qu'on va trouver : on pose des jalons destinés à susciter un discours que l'on va ensuite analyser, on laisse la porte ouverte à l'inconnu.

La philosophie qui sous-tend la démarche est de première importance. Elle cimenter les diverses forces en présence et oriente leur action. C'est toute la conception de l'homme qui est au cœur du processus. Celle-ci doit se fonder sur une confiance dans les potentialités et les richesses du public bénéficiaire, et non sur ses manques.

Pour réussir le projet, il faut tendre vers l'autonomie de la personne, développer l'esprit d'initiative au sein des acteurs locaux, renoncer à une directivité facile qui n'implique pas le public. Il faut également éviter d'enfermer les gens dans le projet et de les enfermer dans une dépendance. Les activités créées doivent être relayées par le public.

Une phase d'approfondissement et d'élargissement est maintenant nécessaire, pour que le travail mené soit efficace, pertinent, et qu'il se mette au service d'un véritable développement communautaire. Pour qu'une société fonctionne, il faut maintenir ses rouages en état, faire en sorte que la famille fonctionne bien. Nous sommes forcés d'innover, de créer un nouveau pacte. « *Pacte de solidarité, pacte de travail, pacte de citoyenneté : penser les conditions de l'inclusion de tous pour qu'ils puissent avoir commerce ensemble, comme on disait au temps des Lumières, c'est-à-dire faire société* » (CASTEL, 1995).

Eléments bibliographiques

U. Bronfenbrenner , The ecology of human development: experiments by nature and design, Harvard University Press, Cambridge, 1979.

R. Castel, Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, Fayard, Paris, 1995.

P. Durning, Education familiale. Acteurs, processus et enjeux, Paris, PUF, 1995.

J.Habermas, La théorie de l'agir communicationnel, Paris, Fayard, 1987, 2 vol.

L. Katz, Distinction entre maternage et éducation, in Revue des Sciences de l'éducation, vol. IX, 1983, pp.301-319.

J.-P. Pourtois, C. Barras et N. Nisolle., Les critères de réussite d'un projet d'intégration sociale. Outil méthodologique destiné aux praticiens de l'action sociale et aux mandataires politiques, Université de Mons-Hainaut, CERIS, 1998.

J.-P. Pourtois et H. Desmet, Que nous enseigne le terrain de l'intervention? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive, Revue française de Pédagogie, n°124, juillet-août-septembre 1998, pp.-109-120.

J.-P. Pourtois et H. Desmet, L'éducation implicite, Paris, PUF, à paraître.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

RECHERCHE-ACTION

« DEVENIR SON PROPRE MEDIATEUR ».

**PROGRAMME DE SOCIALISATION A L'ECOLE PRIMAIRE,
COMME DEFI A LA VIOLENCE**

Ch. CAFFIEAUX, Jeannine BLOMART et J. TIMMERMANS
Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Si la "violence" n'a atteint pour le moment que quelques grands établissements scolaires secondaires dans nos pays, elle prend cependant de l'ampleur et gagne peu à peu l'enseignement primaire sous une forme atténuée "d'incivilités". Ce sont ces petites "incivilités" quotidiennes (chahut permanent, grossièretés, refus de travailler, moqueries,...) qui empoisonnent l'atmosphère d'une classe, détruisent le dynamisme de l'enseignant et dégradent les relations.

Pour ces raisons, notre projet de lutte contre la violence concerne l'enseignement fondamental et s'intitule "Devenir son propre médiateur". Il consiste en l'introduction d'un programme d'activités de développement pro-social au sein du programme scolaire de certaines classes primaires avec la collaboration effective des enseignants. Il a essentiellement une visée préventive en s'intégrant dans un travail éducatif global de promotion d'attitudes non violentes, de respect des autres et de tolérance de la diversité. Il ne vise pas à cultiver l'harmonie en réduisant toutes les différences et les tensions par peur du conflit, mais à apprendre aux enfants à se gérer eux-mêmes et à gérer leurs relations. Les concepts abordés sont les suivants : "Se connaître soi-même", "Les autres et Moi", "Les sentiments et les besoins", "La communication non verbale", "La communication verbale", "Évitons les malentendus", "Le conflit : expérience incontournable de notre vie", "Mes réactions et mes solutions naturelles", "Les étapes de la médiation", "Je suis responsable de ce que je dis et de ce que je fais" et "Un pour tous, tous pour un".

Lors de la première phase (mars-décembre 1998), subsidiée par les Communautés Européennes, nous avons élaboré, appliqué et évalué le programme d'activités pro-sociales dans des classes de 3^{ème} et 4^{ème} primaires de deux écoles.

Les objectifs de cette première années étaient les suivants :

- Sensibiliser les enfants aux concepts à travers 12 séances de 2 fois 50 minutes).
- Sensibiliser les enseignants aux techniques et aux concepts à travers l'observation et la participation aux animations et l'organisation de réunions de concertation.
- Accompagner et évaluer les effets des animations sur le comportement des enfants.

Dans cette seconde année, subsidiée par le Ministère de la communauté française, il s'agit :

- d'appliquer le même programme d'activités dans les classes de professeurs déjà sensibilisés l'an passé en les incluant comme co-animateurs,
- de poursuivre le programme, avec des activités différentes adaptées à leur âge, auprès des élèves qui ont participé l'an passé à la première phase,
- d'introduire le programme auprès de nouvelles classes et de nouveaux instituteurs,
- de poursuivre l'accompagnement du programme et l'évaluation de ses effets sur le comportement des élèves mais aussi sur l'attitude des enseignants,
- de sensibiliser les équipes éducatives (direction, autres enseignants, surveillants, éducateurs, etc....) aux concepts prônés dans le programme par l'organisation de journées pédagogiques,
- d'informer les parents sur le programme introduit auprès de leurs enfants.

L'évaluation du projet est réalisée par l'intermédiaire des outils suivants :

- Un inventaire des comportements sociaux et émotifs des élèves en classe tels qu'ils sont perçus par l'enseignant adapté du questionnaire sur les habiletés sociales de Frank M. Gresham et Stephen N. Elliot ¹.
- Un test d'attitudes face à des situations d'interaction inspiré de la technique du test de frustration de Rozenzweig.

¹ Traduit par D. Favre et L. Fortin dans le rapport de recherche de la violence à l'école : "Etude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage", Université Montpellier II, France.

Lors de la première phase, parallèlement à cette évolution individuelle des enfants engagés dans l'expérience, nous avons voulu établir un portrait de chacune des deux écoles qui participent au programme afin de mettre en évidence des liens éventuels entre des éléments d'ordre social, institutionnel, la présence de "comportements violents" et l'évolution des élèves.

Ce portrait comprend les données suivantes :

- le réseau d'enseignement concerné,
- l'origine sociale de la population scolaire,
- l'environnement social des établissements,
- le contexte institutionnel : le climat d'école s'appuyant sur des indicateurs relevés par A. Grisay² et le climat de classe adaptée d'un inventaire du climat d'apprentissage construit par Insel et Moos, cité par Rentoul et Fraser en 1979³.
- les informations fournies par l'enquête psychosociale, menée au sein des deux écoles sur les problèmes de violence et sur les types de transgression rencontrés.

Cette année, deux outils d'évaluation ont été ajoutés :

- Un questionnaire destiné aux élèves de 5^{ème} année adapté d'une enquête de E. et C. Debarbieux sur les représentations de la violence et du climat institutionnel de l'école. Cette enquête poursuit un double objectif : analyser l'évolution des attitudes des enfants et récolter des informations sur l'existence et la définition de la violence dans les écoles.
- L'enquête est divisée en 6 grands thèmes : la représentation des élèves de la " violence " dans l'école par les élèves, une enquête de victimisation c'est-à-dire des questions sur la présence et la fréquence de certains délits, le sentiment d'insécurité, le climat relationnel, le rapport à la loi et le contexte de vie des enfants.
- Un questionnaire suivi d'un entretien en fin d'année auprès des enseignants ayant participé à l'expérience afin d'évaluer les effets du programme sur l'attitude des enseignants . Ce questionnaire abordera les thèmes suivants :
 - le profil de l'enseignant (âge, sexe, nombre d'années d'enseignement, nombre d'années d'enseignement dans la présente école, formations suivies,...),
 - leurs représentations de l'évolution de climat relationnel de leur classe,
 - l'intérêt de l'expérience sur un plan professionnel mais aussi personnel,
 - leur volonté de participer une deuxième ou une troisième année,
 - les activités qu'ils ont l'intention de reprendre de leur propre initiative l'année prochaine dans le cadre de leur enseignement quotidien,
 - l'existence d'échanges à propos du programme entre professeurs participants (en dehors de la présence de l'équipe d'animation) et entre les professeurs participants et les autres membres de l'équipe éducative de l'école.

D'après les résultats obtenus lors de la première phase⁴, l'introduction, même brève, de ces activités pro-sociales s'est révélée une expérience enrichissante pour les élèves comme pour les équipes éducatives des deux écoles concernées.

² Grisay A. (1988), Evaluer l'efficacité des établissements scolaires : une problématique malaisée , in *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s). Actes de la rencontre de l'ADMEE de septembre-octobre 1988*, Université Libre de Bruxelles, Service de didactique expérimentale, 9-27.

³ Rentoul, A.J., et Fraser, B. J. (1979), Conceptualization of enquiry-based or open classroom learning environments, *Journal of Curriculum Studies*, 11(3), 233-245.

⁴ Ces résultats sont présentés de manière détaillée dans le rapport rédigé pour les Communautés Européennes dans le cadre du programme B3 – 1000 " Violence à l'école " (DG XXII).

En ce qui concerne l'évolution des scores entre le pré-test et le post-test du questionnaire d'habilités sociales, on constate une progression des comportements de type "coopératif" et d'une manière générale des comportements pro-sociaux et une régression des comportements inadaptés de type "intérieurisé ou extériorisé".

Les enseignants impliqués ont également constaté cette évolution. Ils ont été très intéressés et interpellés par le programme. Ils disent, par exemple, avoir découvert des choses nouvelles sur leurs élèves et avoir été amené à changer d'opinion à leur égard.

Les résultats de cette 2^{ème} phase seront disponibles en septembre. Il feront l'objet d'un rapport final rédigé pour le Ministère (Recherche en éducation n°75/99).

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LA DISCIPLINE ET LE TRAVAIL DES ELEVES DANS LA
STRUCTURATION DE L'ACTIVITE DES ENSEIGNANTS EN
CLASSE**

**VARIATIONS EN FONCTION DE CARACTERISTIQUES LIEES A
QUELQUES ASPECTS DU CONTEXTE IMMEDIAT**

S. CASALFIORE, J.M. DE KETELE
GIRSEF

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

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Ce texte présente quelques résultats parmi les premiers d'une étude qui porte sur la manière dont les enseignants régulent leur activité en classe¹.

Selon une certaine littérature scientifique, l'activité des enseignants en classe est structurée par deux fonctions –assurer la discipline et le travail des élèves- dont la gestion est dépendante des aspects du contexte immédiat. Nous avons cherché à savoir, en fonction de quelques caractéristiques liées aux classes et aux enseignants, dans quelle mesure la discipline et le travail des élèves servent de référence à la structuration de l'activité des enseignants et de ses composantes, c'est-à-dire 1) orientent leur perception, 2) les informent des événements, 3) en fonction desquels ils interviennent, 4) à partir desquels ils définissent les résultats attendus et 5) qui sous-tendent leurs intentions générales.

Pour mesurer l'importance de la discipline et du travail des élèves dans la structuration de l'activité des enseignants en classe, un questionnaire a été soumis à 3616 enseignants issus de 137 établissements secondaires du réseau libre de la Communauté française de Belgique. Le questionnaire comportait cinq questions, renvoyant aux cinq composantes de l'activité des enseignants. Pour chaque question, un item relatif à la discipline et un item relatif au travail des élèves étaient présentés parmi une série d'autres items. Les enseignants évaluaient la fréquence avec laquelle ils structuraient chacune des composantes de leur activité autour de la discipline et du travail des élèves sur une échelle à six points (1 = très rarement ; 6 = très fréquemment). Par ailleurs, des informations ont été récoltées sur le sexe et l'âge des enseignants, le nombre d'élèves et la proportion d'élèves perçus comme venant d'un milieu défavorisé dans le groupe-classe auquel les réponses se rapportent et enfin, la filière et l'année d'étude dans lesquelles le groupe-classe se situe.

Des comparaisons de moyennes (Anova I) sur les cinq items relatifs à la discipline et les cinq items relatifs au travail des élèves ont été effectuées en fonction des six variables citées plus haut.

Premièrement, on observe que l'importance de la discipline dans la structuration de l'activité des enseignants varient avec le sexe et l'âge de ces derniers. Les femmes et les enseignants plus jeunes disent structurer plus souvent leur activité autour de la discipline que les hommes et les enseignants les plus âgés. De même, les femmes disent structurer plus souvent leur activité autour du travail des élèves que les hommes. Il n'y a pas de différence en fonction de l'âge des enseignants.

Par ailleurs, l'importance de la discipline et du travail des élèves dans la structuration de l'activité des enseignants semblent varier avec les deux caractéristiques du groupe-classe qui ont été retenues. Dans les classes les moins nombreuses, les enseignants disent structurer moins souvent leur activité autour des questions de discipline et plus souvent autour du travail des élèves que dans les classes les plus nombreuses. Dans les classes où la proportion d'élèves perçus comme venant d'un milieu défavorisé est inférieure à 50 %, les enseignants disent structurer moins souvent leur activité autour des questions de discipline mais aussi moins souvent autour du travail des élèves que dans les classes où la proportion est supérieure à 50 %.

Ensuite, l'importance de la discipline et du travail des élèves dans la structuration de l'activité des enseignants semble varier avec l'année d'étude. Les enseignants du cycle supérieur disent moins structurer leur activité autour de ces deux questions que les enseignants du degré inférieur. Par contre, seule l'importance du travail des élèves dans la structuration de l'activité des enseignants semble varier avec la filière d'étude : les enseignants de la filière "générale" disent structurer moins souvent leur activité autour du travail des élèves que les enseignants des autres filières.

¹ L'étude exploratoire évoquée ici s'inscrit dans le cadre de la recherche interdisciplinaire : "les modes de régulation du système éducatif : enjeux en termes d'efficacité et d'équité - le travail enseignant et son degré de professionnalisation", financée par la convention ARC N° 27/02-209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.

Une observation générale des résultats nous conduit à faire des constats différents à propos de l'influence, sur la structuration de l'activité des enseignants, de variables appartenant aux mêmes aspects du contexte (l'enseignant, le groupe-classe, la structure scolaire), et des constats similaires à propos de l'influence de variables appartenant à différents aspects du contexte. Ainsi, des femmes, des enseignants du cycle inférieur et des enseignants dont la proportion d'élèves perçus comme venant de milieu défavorisé est majoritaire structurent plus leur activité autour de la discipline et du travail des élèves que les hommes, les enseignants du cycle supérieur et les enseignants dont la proportion d'élèves issus de milieu défavorisé est minoritaire. Ces constats suscitent une série de questions. Les premiers sont-ils plus souvent confrontés à l'indiscipline ou à l'inactivité des élèves que les seconds, ou sont-ils plus attentifs à ces questions ? Peut-être les seconds structurent-ils leur activité davantage en référence à des dimensions autres que celles évoquées ici ? Les constats apparemment semblables ne recouvrent sans doute pas une même réalité et gagneraient à être interprétés d'une façon qui leur est propre. De même, les jeunes enseignants et les enseignants des classes très nombreuses structurent plus leur activité autour de la discipline mais moins autour du travail des élèves que les enseignants plus âgés et les enseignants de classes peu nombreuses. Etre plus expérimenté et agir dans des classes peu nombreuses favorisent-ils une activité structurée par le travail des élèves ? Enfin, le fait que les enseignants de la filière générale structurent moins leur activité autour du travail des élèves que ceux des filières qualifiantes signifie-t-il que le travail des élèves est un plus grand problème dans les filières qualifiantes ou au contraire une plus grande priorité dans des filières où l'on apprendrait surtout en s'exerçant ?

Ces questions ne peut trouver de réponses qu'à travers de nouvelles investigations. Trois pistes de travail sont envisagées : 1) étudier l'importance de la discipline et du travail des élèves dans la structuration des différentes composantes de l'activité, prises séparément ; 2) introduire dans l'analyse d'autres dimensions susceptibles de structurer ces composantes ; 3) dégager la nature des effets potentiellement propres aux enseignants, aux groupes-classe et au contexte scolaire à travers un plus grand nombre de variables tout en analysant les effets d'interaction entre elles.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**STABILITE – MOBILITE DES ELEVES AU SEIN D'UNE
COHORTE DE RECHERCHE SUIVIE DANS LE CADRE D'UN
PROJET VISANT A REDUIRE LE REDOUBLEMENT AU COURS
DU PRIMAIRE.**

**ETUDE PRELIMINAIRE EXPLORATOIRE DE LA
PROBLEMATIQUE DES FLUX SCOLAIRES**

V.de LANDSHEERE

SPE

(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,

Ministre de l'Enseignement supérieur

et de la Recherche scientifique

Dans le cadre d'une recherche longitudinale menée, en collaboration avec Monsieur l'Inspecteur A. Laurent, dans six écoles primaires (neuf classes) de la Communauté française, action visant à réduire les taux de redoublement, nous avons notamment étudié les mouvements d'élèves en nous posant les questions suivantes. Quels sont les flux d'élèves au premier cycle, moment particulièrement important de la scolarité ? Quel pourcentage d'élèves a effectué sa scolarité primaire dans la même école ? Autrement dit, combien d'élèves qui faisaient partie de la cohorte de départ de la recherche (1^{re} année primaire) se trouvent toujours dans la même école en 6^e année primaire ? Parmi les élèves en retard scolaire, tels qu'ils sont dénombrés à un moment donné, quel pourcentage d'entre eux vient d'une autre école ?

Le premier tableau présente le nombre d'élèves de 1^{re} et de 2^e années de notre cohorte en fonction du taux de retard, des sorties de la cohorte et des entrées dans la cohorte.

	Nombre d'élèves				
	en avance	à temps	en retard		
			d'un an	de deux ans	de trois ans
en 1 ^{re} année	1	126	8*	2*	0*
en 2 ^e année	2	128	16	2	0
qui ont quitté la cohorte de 1 ^{re} pour raison de déménagement		11			
qui ont quitté la cohorte de 1 ^{re} pour raison de doublement au sein de l'école			2		
qui a quitté la cohorte de 1 ^{re} et quitte l'école avec un retard scolaire			1		
qui arrivent dans la cohorte en 2 ^e année	0	9	8	0	0

* Les taux de retard en 1^{re} année sont observés au début de l'année scolaire au cours de laquelle démarre l'action.

Fin de 1^{re} année, au terme d'une année de recherche, 3 élèves sur les 137 élèves concernés doublent leur première année : 2 au sein de l'école, 1 dans une autre l'école. L'objectif de la recherche est donc rencontré : le taux de redoublement est très faible, mais quelle que soit l'importance des moyens pédagogiques mis en oeuvre, un taux de réussite de 100 % se révèle dans les faits toujours quasi impossible à atteindre. Notre cohorte de départ démarre donc sa scolarité sur de bonnes bases. Quelle va être l'évolution de ce groupe ?

12 élèves sur les 137 élèves participant à la recherche quittent l'école, dont 11 sans retard scolaire.

Au terme de la 1^{re} année, 14 élèves quittent la cohorte (12 quittent l'école, 2 doublent au sein de l'école), 17 y entrent. Trente six élèves sont donc en mouvement sur un total de cent trente sept qui seraient restés dans la même école en 2^e année en cas de taux de mobilité et de doublement nuls. On observe donc 26 % de flux.

Indépendamment du nombre de redoublements très faible, la mobilité est déjà importante à cette première étape de la scolarité primaire.

Sur les 17 élèves qui arrivent dans la cohorte en 2e année, près de la moitié affiche un retard scolaire.

Le deuxième tableau présente le nombre d'élèves de 1re et de 5e années de notre cohorte en fonction du taux de retard.

	Nombre d'élèves				
	en avance	en âge normal	en retard		
			d'1 an	de 2 ans	de 3 ans
en 1re année	1	126	8	2	0
en 5e année	7	125	21	8	2

Rappel : Les taux de retard en 1re année sont observés avant le début de la recherche.

Parmi les 19 % d'élèves de 5e année en retard scolaire, combien faisaient partie des classes de 1re année de l'école qu'ils fréquentent maintenant ?

Sur les 21 élèves en retard d'un an en 5e année, 5 sont dans la même école depuis la 1re année, 16 viennent d'une autre école.

Sur les 8 élèves en retard de 2 ans en 5e année, 1 élève est resté dans la même école, 7 viennent d'autres écoles.

Les deux élèves en retard de 3 ans viennent d'autres écoles.

80 % des retards scolaires observés en 5e année dans notre cohorte sont imputables à l'arrivée dans les classes d'élèves provenant d'autres écoles.

Les fréquences de retard au sein des écoles sont un peu biaisées dans la mesure où le projet de recherche visait à réduire le taux de redoublement dans les différentes classes. Néanmoins, force a été de constater que si la perspective de ne pas faire doubler d'élèves a été adoptée par les enseignants du premier cycle sans trop de réserve et a connu une quasi pleine réussite dans les faits (voir tableau 1), les enseignants de 3e et 4e primaires n'ont guère adhéré au projet.

Au vu de ces données, il s'impose que l'on ne peut comparer les taux de retards scolaires dans différents établissements sans prendre en compte l'origine de ce retard. Les écoles que nous avons étudiées sont tout à fait inégales dans le nombre et le type d'élèves qu'elles « importent » (voir l'analyse du troisième tableau). Cette différence se rencontre aussi parfois à l'intérieur des classes d'une même école : les nouveaux élèves étant systématiquement orientés vers la classe la moins nombreuse, la classe la plus nombreuse étant celle de l'enseignant réputé le plus chevronné.

Le troisième tableau présente la stabilité de la cohorte de départ.

Classe	Nombre d'élèves en 1re année au début de la recherche	Nombre de ces élèves en 6e année à la fin de la recherche	Taux de stabilité
1	25	20	80 %
2	13	8	61 %
3	13	9	69 %
4	29	22	76 %
5	26	16	61 %
6	19	11	58 %
7	16	6	37 %
8	6	5	83 %

Prenons les deux cas extrêmes : la classe 1 et la classe 7.

Dans la classe 1, un noyau stable de 20 élèves (taux de stabilité de 80 %) a parcouru le même cursus scolaire : même classe, mêmes enseignants. L'enseignant de 6e année qui se trouve face à ce groupe-classe a devant lui un public fort homogène au niveau des occasions d'apprendre qu'il a rencontrées. Cette grande stabilité indique aussi un niveau d'acquis satisfaisant puisque cinq élèves seulement ont dû quitter le groupe-classe de départ, sans que cela signifie pour autant que la raison en soit des lacunes dans les apprentissages.

En revanche, seuls 6 élèves sur 16 de la classe 7 (taux de stabilité de 37 %) sont restés dans la même classe. Peut-on imaginer les difficultés que rencontre l'enseignant de 2e, 3e, 4e, 5e, 6e, qui se trouve devant un public d'élèves qui pourrait se révéler très différent au niveau des méthodes d'apprentissage, des occasions d'apprendre antérieures ? Une « culture de classe » n'existe guère en de pareils cas.

Au delà de l'homogénéité observée dans la classe 1, combien d'élèves nouveaux le « noyau dur » de cette classe a-t-il cotoyé de la 2e à la 6e primaire ? Ces 20 élèves ont eu l'occasion de rencontrer 18 autres condisciples pendant leur scolarité, soit un **taux « d'importation » de 47 %** (18/38) dans le groupe-classe de départ. Ces élèves sont restés, dans la majorité des cas, une seule année dans l'école (11/18). Ils sont arrivés pour l'essentiel en 6e primaire (8/18).

Dans la classe 7, les 6 élèves stables ont rencontré 36 élèves au cours de leur scolarité, soit un **taux « d'importation » de 86 %** (36/42) dans le groupe-classe de départ.

Le nombre d'élèves qui « voyagent » est impressionnant et la situation décrite ne semble rien avoir d'exceptionnel. Il s'avère donc que les enseignants sont très inégalement « gâtés », même si leurs écoles appartiennent à une communauté géographique et sociale d'apparence relativement homogène.

Nous avons voulu montrer à travers ces différentes données de recherche très brièvement esquissées et analysées, que la réalité de la classe, du simple point de vue de sa composition d'élèves, est bien plus objectivement complexe que la simple prise en compte des variables généralement retenues. Les enseignants sont placés dans des conditions de travail très inégalement enviables du point de vue de la composition de leur classe d'une implantation scolaire à l'autre, et ce, au-delà des autres considérations habituelles : type de population recruté,...

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES FACTEURS MOTIVATIONNELS A L'ŒUVRE DANS
LES APPRENTISSAGES MATHÉMATIQUES POUR LA
PÉRIODE SCOLAIRE DE TRANSITION DU PRIMAIRE AU
SECONDAIRE**

S. GOVAERTS
DEVA

(Unité de recherche sur le développement et les apprentissages) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. Cadre théorique

Plusieurs études récentes soulignent l'importance des facteurs motivationnels dans l'explication des différences interindividuelles de performances en mathématiques (Pajares & Kranzler, 1995 ; Gierl & Bisanz, 1995). Ces recherches se sont généralement intéressées à l'étude des variables motivationnelles prises isolément (Kloosterman, 1988), et n'ont guère étudié l'organisation de ces variables entre elles. Elles ne se sont pas non plus penchées sur l'étude de l'évolution de cette organisation au cours de la scolarité. Nos recherches actuelles ont pour objectif de mieux comprendre les processus motivationnels sous-jacents aux apprentissages mathématiques en élaborant et en validant un **modèle développemental** de l'**organisation** des **variables motivationnelles** en jeu dans les **apprentissages mathématiques**.

La motivation peut être définie comme un processus qui déclenche et soutient une action dirigée vers un but (Pintrich & Schunk, 1996). Les modèles récents élaborés dans le cadre de l'approche sociocognitive ont sensiblement renouvelé et complexifié la problématique de la motivation. Appliqué au contexte scolaire, le modèle sociocognitif envisage le processus motivationnel comme une entité complexe, où interagissent des facteurs liés à des perceptions de soi, des résultats d'analyses de nature cognitive ainsi que des éléments d'ordre relationnel et affectif (Viau, 1999, 1994 ; Stipek, 1996 ; Boekaerts, 1996 ; Pintrich & Schrauben, 1992 ; Seegers & Boekaerts, 1993 ; Lens & Decruyenaere, 1991 ; Schunk, 1991 ; Pintrich & De Groot, 1990). L'interaction entre ces différents facteurs est de nature évolutive. Les auteurs issus de ce courant s'accordent en effet pour penser que l'élève n'aborde pas les apprentissages avec un pattern de déterminants motivationnels immuable. La motivation relève davantage d'une organisation dynamique de facteurs évoluant au cours de la scolarité (Viau, 1999 ; Fontaine, 1998 ; Wigfield, 1994).

A ce jour cependant, aucun modèle envisageant l'organisation de ces facteurs et leur dynamique évolutive au cours de la scolarité n'a été empiriquement testé dans le cadre des apprentissages mathématiques. L'étude des facteurs constitutifs d'un tel modèle constitue l'objectif central de nos recherches (Govaerts, à paraître). En particulier, notre public cible sera constitué d'élèves préadolescents depuis le début de la sixième primaire à la fin de la première secondaire. En effet, si des transformations de la motivation au cours de la scolarité s'observent à tout âge, les spécialistes s'entendent généralement pour considérer que la période la plus critique à cet égard est celle de la préadolescence (Vallerand & Sénécal, 1992 ; Eccles, Midgley & Adler, 1984). Cette période est marquée, d'une part, par les changements caractéristiques de la préadolescence et du début de l'adolescence, et, d'autre part, par des décisions sur le plan de l'orientation scolaire. Dans le cadre des mathématiques, les facteurs explicatifs de ce processus restent vagues. Les recherches que nous conduisons actuellement dans le cadre de notre thèse de doctorat permettront d'affiner les connaissances dans ce domaine.

2. Organisation de nos recherches

Le premier ensemble de recherches qui nous occupe porte sur **l'étude de l'évolution de la dynamique motivationnelle** de l'élève à l'égard des apprentissages mathématiques lors de la transition scolaire du cycle primaire au cycle secondaire. Dans ce domaine, nous postulons que *l'évolution de la dynamique motivationnelle de l'élève rencontre une période critique à la transition entre les deux cycles scolaires* : l'élève est confronté à une diminution importante de sa motivation se traduisant par un désengagement cognitif et l'adoption de stratégies d'évitement. Les réflexions des enseignants sur le terrain vont dans ce sens. Des études récentes dans le domaine des apprentissages de la langue maternelle ont également souligné des cas de baisse sensible de la motivation à cette période de la scolarité (Viau, 1999 ; Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998 ; Viau, 1995 ; Wigfield & Eccles, 1994).

Le second ensemble de recherches tente de pointer les facteurs explicatifs de cette baisse de motivation pour les apprentissages mathématiques. L'étude de **la nature et de l'organisation des facteurs sous-jacents au processus motivationnel** nous permettra en effet de dégager des pistes d'intervention sur le terrain scolaire.

Les variables retenues dans le cadre de nos recherches sont de nature intra-individuelle. D'autres facteurs de type inter-individuel, comme l'environnement social, ont également un impact sur le processus motivationnel (Ames, 1992 ; Ames & Ames, 1984). Ils feront l'objet d'études ultérieures. Nous appuyant sur des observations récentes de Laveault, Leblanc & Leroux (1999) dans le domaine de la résolution de problèmes, trois facteurs nous semblent déterminants dans l'explication de la dynamique motivationnelle de l'élève en mathématiques : la perception de la *valeur* que l'élève attribue aux mathématiques, la *compétence* perçue par celui-ci à réaliser une activité mathématique et la perception de la *contrôlabilité* ressentie par rapport à de telles tâches. Nous posons l'hypothèse que le niveau de ces trois déterminants diminuerait au cours de la scolarité, marquant négativement la dynamique motivationnelle de l'élève. Cette diminution progressive de la motivation se traduirait par un désengagement progressif de l'élève des activités mathématiques proposées, ayant un impact négatif sur le niveau de performance de l'élève. Cette hypothèse a été vérifiée pour les apprentissages de la langue maternelle lors de la transition primaire-secondaire (Viau, 1999 ; Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998 ; Viau, 1995 ; Wigfield & Eccles, 1994). Les variables 'estime de soi académique' (Marsh, 1990), 'anxiété mathématique' ainsi que le niveau intellectuel des élèves sont également prises en compte.

Pour évaluer d'une part **l'évolution de la dynamique motivationnelle** de l'élève et d'autre part **la nature et l'organisation des variables sous-jacentes à cette évolution**, une étude longitudinale de deux ans a été entamée. Elle consiste à suivre des élèves (N= 300) depuis le début de la sixième année primaire jusqu'à la fin de la première année secondaire.

Les élèves des classes sélectionnées sont évalués à l'aide de divers instruments permettant d'apprécier les différentes variables étudiées :

(1) la perception de la valeur accordée à la tâche, (2) la perception de sa compétence face aux mathématiques, (3) la perception de la contrôlabilité, (4) l'anxiété face aux mathématiques, (5) le type de stratégies adoptées (apprentissage ou évitement), (6) le type de buts adoptés (apprentissage ou performance). Ces six premières variables sont évaluées à l'aide du EMMAS (à paraître) : échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires. Cette échelle en langue française présentant de très bonnes qualités métrologiques a été construite et validée en suisse. Elle présente l'avantage de donner une mesure de la motivation spécifique aux mathématiques.

(7) Le concept de soi académique est évalué grâce à l'adaptation française que nous avons réalisée de l'Academic Self Description Questionnaire (Marsh, 1990). Ce questionnaire destiné à mesurer le concept de soi est en cours de validation sur un échantillon d'élèves de 5^{ème}, 6^{ème} année primaire et 1^{ère} et 2^{ème} secondaire (N=382) (Govaerts & Grégoire, à paraître).

Enfin des mesures sont prises des (8) performances en mathématiques et du (9) niveau intellectuel.

Le facteur (10) sexe est pris en compte dans l'analyse des résultats, cette variable présentant des interactions avec les composantes motivationnelles étudiées dans la présente recherche (Skaalvik & Rankin, 1994 ; Eccles, 1993 ; Shibley-Hyde, Fennema & Lamon, 1990).

Ces différentes évaluations se font à six reprises à partir du début de la sixième primaire. Les analyses des résultats des premières mesures sont en cours.

Bibliographie

- AMES, (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, pp. 261-271.
- AMES, C. & AMES, R. (1984). System of student and teacher motivation : Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology, 76*, pp. 535-556.
- BOEKAERTS, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*, pp. 100-112.
- ECCLES, J.S. (1993). Motivation and self-perceptions, Changes in. In R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence*. New York: Garland Publishing INC.
- ECCLES, J.S., MIDGLEY, C. & ADLER, T. (1984). Grade-related changes in the school environment : Effects on achievement motivation. In J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT : JAI Press.
- FONTAINE, A.M. (1998). The development of motivation. In A. Demetriou, W. Doise & C.F.M. van Lieshout (Eds.), *Life span developmental psychology* (pp. 351-398). New York : John Wiley & sons Ltd.
- GIERL, M.J. & BISANZ, J. (1995). Anxieties and attitudes related to mathematics in grades 3 and 6. *Journal of Experimental Education, 63, 2*, pp. 139-158.
- GOVAERTS, S. (à paraître). Un modèle explicatif des variables sources de la motivation à l'œuvre dans les apprentissages mathématiques.
- GOVAERTS, S. & GREGOIRE, J. (à paraître). Adaptation et validation française de l'ASDQ (academic self-description questionnaire (Marsh, 1990)).
- GURTNER, J.L., MONNARD, I. & NTAMAKILIRO, L. (à paraître). Construction et validation d'une échelle de motivation pour les apprentissages scolaires : EMMAS.
- KLOOSTERMAN, P. (1988). Self-confidence and motivation in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 80, 3*, pp. 345-351.
- LAVEAULT, D., LEBLANC, R. & LEROUX, J. (1999). Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation. Dans C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 81-98). Bruxelles : De Boeck.
- LENS, W. & DECRUYENAERE, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education : student characteristics, *Learning and Instruction, 1*, pp. 145-159.
- MARSH, H.W. (1990). *Academic Self-Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. New York: Psychological Corporation.
- PAJARES, F. & KRANZLER, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology, 20*, pp. 426-443.
- PINTRICH, P.R. & DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82, 1*, pp. 33-40.
- PINTRICH, P.R. & SCHRAUBEN, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- SCHUNK, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist, 26*, pp. 207-231.
- SEEGERS, G. & BOECKAERTS, M. (1993). Task motivation and mathematics achievement in actual task situations. *Learning and Instruction, 3*, pp. 133-150.
- SHIBLEY HYDE, J., FENNEMA, E. & LAMON, S.J. (1990). Gender differences in mathematics performance : a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 107, 2*, p. 139-155.
- SKAALVIK, E.M. & RANKIN, R.J. (1994). Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation, *British Journal of Educational Psychology, 64*, pp. 419-428.
- STIPEK, D.J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.85-113). New York : MacMillan inc.
- VALLERAND, R.J. & SENECALE, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation, 15, 1*, pp. 49-62.
- VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Editions du Renouveau pédagogique.

- VIAU, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français. *Revue des Sciences de l'Education*, XXI, pp.197-215.
- WIGFIELD, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation : a developmental perspective, *Educational Psychology Review*, 6, pp. 49-78.
- WIGFIELD, A. & ECCLES, J.S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem : change across elementary middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, pp. 107-138
- WIGFIELD, A., ECCLES, J.S. & RODRIGUEZ, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In P.D. Pearson & A. Iran-Negad (Eds.), *Review of Research in Education*, vol 23 (pp. 73-117). Washington : American Educational Research Association.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES COMPETENCES SOCIALES AU RISQUE DE LA
RESOCIALISATION**

C. GUITARD
SPE (Service de Pédagogie Expérimentale) – Ulg
Nathalie SIMON
Direction de l'Inspection de l'Aide Sociale – Centre Public d'Aide Sociale de Liège

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le Centre Public d'Aide Sociale (C.P.A.S) de Liège a été chargé de réaliser, avec la collaboration du Service de Pédagogie expérimentale (S.P.E) de l'Université de Liège, une recherche-action sur la problématique de l'insertion socio-professionnelle des bénéficiaires du minimex ou d'une aide équivalente du C.P.A.S. en lien avec la problématique du parcours d'insertion. S'étendant sur deux ans, ce projet est financé par l'Article 6 du Fonds social européen. L'objectif poursuivi par la recherche est de permettre une étude du public des C.P.A.S. en isolant les compétences sociales nécessaires à l'entrée dans un parcours d'insertion.

L'originalité de cette recherche-action consiste en l'étude des compétences sociales en lien avec les filières d'insertion mises en exergue au cours d'un parcours d'insertion. Elle a également pour objectif de comparer les perceptions des bénéficiaires du minimex ou de l'aide sociale engagés dans un processus d'insertion et celles des travailleurs sociaux chargés de ce public, sur des thèmes tels que les compétences sociales, le parcours d'insertion, l'insertion, ...

Plusieurs C.P.A.S. ont participé à la recherche. Ils ont été choisis parmi les C.P.A.S. de Wallonie actifs au niveau de la réinsertion et possédant un service de réinsertion identifiable. Il s'agit des C.P.A.S. de : Braine-le-Comte, Charleroi, Châtelet, Libin, Liège, Nivelles, Saint-Hubert, Tellin et Wellin.

Dans ces C.P.A.S., ont été interrogés :

- des personnes bénéficiant du Minimex et / ou de l'aide sociale ;
- des assistants sociaux de première ligne ;
- des travailleurs sociaux effectuant des activités d'insertion, au niveau individuel ou groupal.

Le C.P.A.S. étant perçu par tous comme le "dernier rempart" contre la pauvreté, il se doit de faire face à des publics de plus en plus hétérogènes. Les personnes aidées sont majoritairement jeunes et isolées. Ceci entraîne des difficultés supplémentaires auxquelles les assistants sociaux doivent faire face. L'ensemble des pouvoirs politiques se sont intéressés aux critères facilitant une réinsertion professionnelle. Il est apparu qu'une réinsertion sociale est étroitement liée à la réinsertion professionnelle. En effet, s'il est pertinent de penser qu'une personne ayant un emploi a le plus souvent retrouvé par ce biais un équilibre social lui permettant de mener une vie conforme à la dignité humaine, il est aussi pertinent de pointer qu'une personne en souffrance physique, psychologique ou sociale accède difficilement à un emploi. L'Europe a, avec le concours d'experts et celui des pouvoirs publics, déterminé l'importance de l'acquisition de compétences techniques et cognitives afin de retrouver et de conserver un emploi. Le document final de la recherche menée dans le cadre de l'Article 6 du Fonds social européen propose une définition de ces concepts et précise l'importance de ces acquisitions. Les professionnels de la réinsertion ont ensuite constaté que d'autres facteurs jouaient un rôle dans la réussite d'une réinsertion professionnelle. Ils ont par ailleurs insisté sur l'importance de la réinsertion sociale pour l'individu et pour la société. La notion de compétences sociales est apparue peu à peu. Les assistants sociaux reconnaissent être attentifs à ces "petits plus", atouts de la personne, afin de lui proposer telle ou telle forme de réinsertion.

Nous avons choisi de définir les compétences sociales comme étant un faisceau de comportements particuliers, facilitant le **contact d'un individu avec le reste d'une société donnée**. Elles peuvent se manifester de manière verbale ou non verbale. L'acquisition de ces comportements débute à la naissance et est **modulée au gré des expériences** de l'individu. Une perte partielle ou totale de contact avec l'extérieur entraîne une perte de certains de ces comportements. Ceux-ci peuvent être donc **réactivés**. Ils peuvent être rassemblés en domaines, ce qui facilite leur identification et leur ré-apprentissage éventuel. L'ensemble des compétences sociales d'un individu repose sur les **systèmes de valeur** d'une culture donnée, à un moment donné, ceux-ci déterminant la **valence** de la compétence.

Cette définition opérationnelle des compétences sociales, utilisée au cours de la recherche, a l'avantage de préciser la notion et donne la possibilité de cerner celle-ci en regard du parcours d'insertion. Elle lève l'ambiguïté liée à la transmission des valeurs tout en ne prônant pas l'une ou l'autre attitude morale à adopter par l'individu. L'enquête auprès des assistants sociaux et des personnes aidées a permis de préciser les notions, d'identifier un certain nombre de domaines liés directement ou indirectement à l'insertion. Des compétences sociales ont pu être définies en lien avec les étapes du parcours d'insertion. En outre, il ressort de l'analyse des résultats qu'une série d'outils d'identification et de remobilisation des compétences sociales sont utilisées par les assistants sociaux.

La recherche traite également les représentations que les stagiaires ont des C.P.A.S., de leurs pairs, des travailleurs sociaux, de l'accès à l'emploi, etc. et les représentations que les travailleurs sociaux ont, par exemple, de leur public. Le rôle de chacun des intervenants en matière d'insertion, dans les C.P.A.S., est précisé, au départ des définitions données par les acteurs eux-mêmes. L'emploi, les représentations qu'il génère et son lien avec les compétences sociale, est également abordé. Pour chacun des acteurs du parcours d'insertion dans les C.P.A.S., les compétences sociales jugées importantes sont décrites et mises en lien avec les différents moments clés de l'insertion.

Le recherche expose aussi une série de freins à la réinsertion en mettant en évidence la difficulté engendrée par la ré-acquisition des compétences sociales. L'étude du public montre que les jeunes dépourvus d'expériences professionnelles et n'ayant pas terminé avec fruit leur scolarité manquent souvent de compétences sociales. L'équipe de recherche a émis l'hypothèse que ces compétences sociales n'avaient pas pu être intégrées antérieurement.

Acquérir des compétences sociales pour qui n'en a pas consiste en un pari sur la capacité d'apprentissage qui prend normalement beaucoup de temps et est dispensé par des acteurs particuliers (parents, école, amis...) à des moments donnés (petite enfance, enfance, adolescence, ...). Rattraper les acquis n'est jamais facile, quel que soit le type de compétence. La piste la plus praticable semble sans doute être l'identification la plus précise possible de ces compétences en vue d'en faciliter l'apprentissage. A ce niveau, des expériences sont pratiquées quotidiennement et avec succès dans la plupart des centres publics. Les groupes de redynamisation et resocialisation en sont de bons exemples. Il manque toutefois une systématisation de ces expériences, de leurs résultats, essais et erreurs. La recherche effectuée par le C.P.A.S. de Liège et l'Université de Liège a permis de mettre en évidence les représentations des travailleurs sociaux des C.P.A.S. en Région wallonne à propos des compétences sociales, de leur utilité, de la façon de les réacquérir. Une analyse des réponses fournies par ces travailleurs sociaux à propos de leurs pratiques permet de penser que ces derniers se sentent démunis face à la complexité et à l'ampleur de la tâche.

Dans le cas d'un public possédant une expérience professionnelle ou témoignant d'un passé scolaire relativement abouti, l'équipe de recherche a mis en évidence la difficulté supplémentaire qui consiste à accepter la perte d'un emploi ou la difficulté de ne pas en trouver. Pour ces deux catégories de public, le pari de l'estime de soi est capital en vue d'optimiser les chances de retrouver et conserver un emploi. Les incompréhensions liées au manque d'estime de soi, à l'identification projective et à l'attribution causale sont fréquentes et certaines personnes peuvent donner l'impression au professionnel d'être des "cas désespérés". Cette situation renforce souvent la suspicion de l'assistant social et la révolte ou la désinvolture de la personne aidée. Si le jeune a l'impression, même inconsciente, que le C.P.A.S. ne le comprend pas et souhaite "le coincer", la relation de confiance pouvant mener à l'autonomie réelle est compromise et explique sans doute certains échecs. D'autres facteurs, externes ceux-ci, sont évidemment des freins à la réinsertion : manque de poste de travail, insuffisante différence entre le montant du minimex et le montant du salaire minimum garanti, augmentation du degré d'exigence des entreprises, ... Ces facteurs exercent une influence directe sur la réinsertion du public du C.P.A.S. qui a parfois le sentiment de ne plus avoir de place et donc perd tout espoir de réinsertion professionnelle. Les professionnels de l'insertion ont peu de prise sur ces facteurs. Par contre, aider à l'identification par la personne de ses compétences sociales est un choix que les travailleurs sociaux peuvent poser.

De plus, les travailleurs sociaux des C.P.A.S. devraient poursuivre le travail de différenciation de leurs tâches respectives. Il reste des zones d'ombre dans ce domaine. Ainsi, certaines compétences sociales sont attachées au travail social ; gestion budgétaire, hygiène et santé et sont parfois identifiées et travaillées par les assistants sociaux d'insertion. A l'inverse, dans certains C.P.A.S., ces compétences sont réduites par les assistants sociaux de secteur à leurs aspects administratif (mutuelle, contacts avec les créanciers,...) mais ne font pas l'objet d'une "attention sociale" ciblée. Préciser les missions respectives de chacun permettrait de clarifier ce qu'il reste à faire et offrirait au stagiaire une meilleure prise sur son parcours.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET DIVERSITE DES
PUBLICS : LE CAS DES ETUDIANTS ADULTES**

**ANALYSE COMPARATIVE INTERNATIONALE DE DEUX
INSTITUTIONS**

Jean-Luc GUYOT

Service des Etudes et de la Statistique du Ministère de la Région Wallonne et UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

L'université est de plus en plus souvent confrontée à la thématique de la formation des adultes. Lors de ces dernières décennies, des réalisations en la matière ont été accomplies dans les universités francophones belges, mais, par comparaison avec d'autres pays européens, un effort important demeure à fournir. C'est dans ce contexte qu'une recherche a été réalisée au cours des dernières années par deux équipes¹, l'une de l'Université de Warwick (Grande-Bretagne) et l'autre de l'Université Catholique de Louvain (Belgique). Cette recherche s'est attelée à l'examen de trois objets spécifiques.

1° Les dispositifs en matière d'accès et de réussite des adultes à l'université

L'examen de ce premier objet s'inscrit dans le processus de mise au point de politiques en matière d'accès des adultes à l'université. Il convient en effet de disposer d'une information précise, adéquate et pertinente sur les diverses options possibles dans les domaines suivants : politique d'admission (conditions formelles, procédures de validation des préacquis, organisation des programmes de prérequis, etc...), structures de curriculum (notamment en termes de modularisation), dispositifs pédagogiques, organisation spatiale (décentralisation), et temporelle (horaires et calendriers), services aux étudiants (bibliothèques, ressources informatiques, etc...).

2° L'évaluation des dispositifs inventoriés

Une chose est de connaître l'éventail des dispositifs possibles en matière d'accès des adultes à l'université ; encore faut-il disposer d'une information adéquate pour pouvoir estimer la faisabilité, l'efficacité et l'efficience de ces dispositifs dans un contexte (national et institutionnel) donné.

3° Les conditions du développement de politiques d'accès et de réussite des adultes à l'université

Grâce à l'inventaire et à l'évaluation des dispositifs, le décideur peut percevoir ce qui est à la fois possible et souhaitable de réaliser dans un contexte donné. Il demeure à savoir comment y arriver. La question soulevée est alors celle de la dynamique de changement organisationnel permettant le développement de politiques nouvelles en la matière.

Pour étudier ces trois objets, les deux équipes de recherche ont notamment analysé en profondeur le cas de leurs institutions universitaires d'appartenance.

En ce qui concerne le concept d'étudiant adulte, il en existe, en Grande-Bretagne, une définition administrative et officielle. Cette définition stipule que, pour le premier degré de l'enseignement supérieur, tout étudiant âgé de 21 ans ou plus est considéré comme étudiant adulte. Cette limite d'âge est portée à 25 ans pour les degrés supérieurs.

En Belgique, nous avons également utilisé le critère de l'âge. La définition que nous avons élaborée n'intègre que ce critère mais tient compte du niveau et de la filière d'études :

- 23 ans et plus en première candidature ou candidature unique ou assimilé;
- 26 ans et plus en première licence ou assimilé, ou en licence unique ou assimilé (27 ans et plus pour la première année de second cycle en Médecine);
- 29 ans et plus en complémentaire ou spécialisation de second ou troisième cycle (35 ans et plus en Médecine).

¹ Le lecteur trouvera une sélection des publications issues de cette recherche à la fin du document.

Du point de vue des résultats, l'Université de Warwick semble être, dans l'ensemble, plus attentive au public adulte : la participation de celui-ci et les aménagements sont plus importants. Cette plus grande ouverture doit être mise en relation avec un contexte national plus riche en innovations en la matière et plus sensible à cette problématique

A la différence de l'UCL, la décentralisation s'effectue principalement au niveau du premier cycle d'études, notamment par le développement de collaborations avec des collègues extérieurs (sous la forme de système de franchise) et d'autres agents de formation (comme, par exemple, les *Community Education Development Centres*). Certaines formations décentralisées sont aussi offertes en second cycle. De plus, Warwick se distingue par des expériences nouvelles, telle que le *Master of Business Administration* dispensé à distance. La présence plus fréquente d'aménagements s'y traduit par une participation plus élevée des adultes et par une structure de participation différente du point de vue des niveaux d'études.

Outre les spécificités des modes de prises en compte du public adulte, la recherche a montré l'hétérogénéité de ce public ainsi que la richesse et la diversité des politiques en matière de formation des adultes, notamment au niveau des types de formations offerts et des dispositifs mis en place pour faciliter l'accès à celles-ci. De plus, des clivages entre les facultés et au sein de celles-ci ont été identifiés.

Nos recherches ultérieures se sont proposées d'analyser le rôle de certains facteurs pouvant générer cette diversité et ces clivages (Guyot, 1998a). Elles ont permis de comprendre l'hétérogénéité des situations rencontrées, en termes tant quantitatifs (l'importance du volume des formations pour adultes) que qualitatifs (les types de formations offertes), et, au delà, des conditions et processus organisationnels qui sous-tendent la mise en place des politiques d'accès identifiées. Ces réponses ne peuvent, hélas, pas être abordées dans le cadre de cette communication, aussi renvoyons nous le lecteur à nos dernières publications.

Bibliographie

- BOURGEOIS E., DUKE C., GUYOT J.L., MERRILL B. (1999). *The Adult University*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 194 pages.
- GUYOT J.L. (1996). *L'accès des adultes à l'enseignement universitaire en Communauté Française de Belgique : une étude de cas, rapport de recherche final*, FORG-FOPES, UCL, 145 pages.
- GUYOT J.L. (1998a). *Particularismes disciplinaires et formation des adultes à l'université. Analyse des facteurs sociologiques des politiques de formation d'adultes à l'université*, dissertation doctorale en sociologie, photocopié, Département des sciences politiques et sociales, U.C.L., Louvain-la-Neuve, 202 pages et annexes.
- GUYOT J.L. (1998b). La gestion de la diversité dans les universités : le cas des étudiants adultes à l'Université de Warwick et à l'Université Catholique de Louvain, *Revue de l'Association francophone d'éducation comparée*, Vol. 52, mai, pp. 199-216.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**GRANDIR EN L'AN 2000. ETUDE LONGITUDINALE
D'UN ECHANTILLON D'ENFANTS DE LA REGION WALLONNE,
DA LA NAISSANCE A L'ETAT ADULTE**

**MISE EN RELATION DU NIVEAU DE MAITRISE EN
LECTURE EN 2^{ème} PRIMAIRE AVEC DES ELEMENTS DES
CONTEXTES FAMILIAL ET SCOLAIRE**

G. HINDRYCKX, D. PONCELET, P. SCHILLINGS
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le projet de recherche « Grandir en l'an 2000 » repose sur une question émergeant du pouvoir politique « Comment valoriser au maximum le potentiel humain de la Région Wallonne ? »

Dans les faits, cet intérêt s'est concrétisé en 1989 par la mise sur pied d'une étude longitudinale destinée à investiguer le développement d'une cohorte d'enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de 20 ans. La recherche est menée au sein du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège avec le soutien du Ministère de l'Éducation de la Communauté française. Elle a pour ambition de mettre en lumière les facteurs susceptibles d'influencer le développement psychologique, la réussite scolaire et l'insertion socio-professionnelle d'un échantillon d'enfants de la province de Liège. Actuellement, environ 350 enfants sont suivis. Ils se répartissent sur trois années scolaires (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année primaire) ; la majorité est actuellement en 5^{ème} primaire.

L'objectif est de mieux comprendre pourquoi certains enfants, issus de milieux défavorisés connaissent un parcours harmonieux, alors que d'autres, prédestinés à un avenir prometteur, connaissent un développement chaotique. Dans ce but, plusieurs thématiques sont investiguées. Elles concernent essentiellement les pratiques éducatives familiales, la motivation scolaire, les compétences en lecture et le cadre scolaire dans lequel évoluent les enfants. Des prises d'informations régulières sont menées auprès des enfants cibles, de leurs parents, de leurs enseignants et de leurs condisciples. Elles sont effectuées au moyen de questionnaires écrits, d'interviews ou d'épreuves réalisées en milieu scolaire.

Une étude exploratoire s'intéresse actuellement aux relations qui existent entre les compétences en lecture et des facteurs familiaux et scolaires.

Trois épreuves de compréhension en lecture ont été administrées aux enfants en 1^{ère}, 2^{ème} et 4^{ème} année primaire. Ces épreuves externes constituent des indicateurs du niveau de compréhension à l'écrit de l'ensemble des sujets et fournissent des informations relatives aux difficultés spécifiques rencontrées par certains enfants dans leur processus d'apprentissage.

Deux sous-groupes de sujets ont été identifiés sur la base de leurs résultats à l'épreuve de maîtrise en lecture de 2^{ème} primaire. Ce premier classement sert de base à l'étude des liens éventuels entre d'une part, les compétences en lecture mesurées à 6, 8 et 10 ans et d'autre part, deux types de facteurs souvent confrontés dans l'étude des déterminants du rendement en lecture :

1. Les pratiques éducatives familiales en matière de lecture, investiguées depuis la petite enfance ;
2. Les pratiques éducatives scolaires investiguées depuis la 3^{ème} maternelle ainsi que certains éléments du contexte scolaire.

Cette étude du poids respectif des variables relatives à l'école et à la famille s'effectue à niveau socio-culturel constant. En effet, depuis les années 60, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'effet déterminant du SES tant sur le développement des compétences lectorales des élèves que sur leur réussite scolaire. Les recherches qui se sont intéressées au développement lectural et lexical des enfants socialement défavorisés (Chall, Jacobs, Baldwin, 1990) s'accordent pour mettre en évidence un lien de corrélation entre d'une part, le niveau de performance en lecture et d'autre part, le niveau économique, professionnel et d'étude des parents.

Dans un deuxième temps, la réussite au test de lecture est croisée avec le SES. Ainsi, quatre groupes de sujets sont définis :

	<i>SES élevé</i>	<i>SES faible</i>
<i>Maîtrise au test de lecture 2ème primaire</i>	Cas typiques	Cas atypiques
<i>Non-maîtrise au test de lecture 2ème primaire</i>	Cas atypiques	Cas typiques

L'étude porte essentiellement sur les facteurs qui caractérisent **les cas atypiques**, c'est-à-dire les enfants qui, bien qu'issus de familles à SES élevé présentent de sérieuses difficultés dans leur compréhension de l'écrit et inversement, sur les cas des enfants socialement défavorisés qui maîtrisent les compétences de base en lecture : **A SES homogène, les variables « pratiques éducatives familiales » et « pratiques éducatives scolaires » permettent-elles d'expliquer les différences observées dans les résultats au test ?**

En ce qui concerne les « pratiques éducatives familiales », la littérature de recherche montre que certaines pratiques, propres aux classes supérieures, sont corrélées à la réussite scolaire : « *les conversations familiales sont multiples, les activités partagées par les parents et les enfants répétées, l'ouverture sur le monde extérieur et la mise à profit de sources de connaissances diverses sont valorisées* » (Bounoure, 1995).

Cependant, si l'on s'intéresse aux cas atypiques, des auteurs tels que Ben Fadhel (1998) ont montré que si le milieu social exerce une influence prépondérante sur les compétences en lecture, à milieu social homogène, les pratiques éducatives peuvent toutefois exercer une influence positive sur les résultats des enfants. Dans un même ordre d'idée, Lahire (1995) montre que la simple présence d'un patrimoine culturel au sein des familles ne constitue pas un garant du développement optimal des compétences en lecture. L'auteur souligne l'importance de certaines conditions de transmission du capital culturel. Celui-ci n'est pas rentabilisé par la seule présence dans la famille d'un niveau de scolarité élevé chez un des parents. Encore faut-il que cette personne soit en contact avec l'enfant, qu'il supervise les devoirs scolaires et qu'il soit en bonne relation avec celui-ci. Le capital culturel, lorsqu'il s'apparente à une bibliothèque parentale non appropriée ou inappropriée pourrait exercer un effet néfaste sur le rapport des enfants au savoir. Lahire (1995) distingue un matériel non approprié, qui demeure non utilisé donc non investi par les parents, d'un matériel non adapté au niveau et aux besoins des enfants. Dans les deux cas, la fonction d'étayage ou de médiateur des parents vis à vis de la lecture n'est pas investie.

Les variables familiales retenues sont : nombre et type de livres (présents dans la famille et possédés par l'enfant), habitudes en matière de lecture, activités partagées autour du livre et le type de cohésion familiale.

En ce qui concerne les « pratiques éducatives scolaires », la recherche IEA Literacy a mis en évidence un lien entre certaines caractéristiques des écoles et des classes et les performances des élèves. Parmi celles-ci, nous retiendrons la taille des écoles, la zone d'implantation, la présence d'une bibliothèque scolaire ou de classe et les buts que les enseignants assignent à la lecture. Seront parallèlement investiguées des variables telles que le nombre de livres, la présence d'un coin lecture et ses modalités d'organisation, les activités de lecture réalisées en classe (type et fréquence) et les lectures à domicile.

Bibliographie

Ben Fadel, Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire, in Revue Française de Pédagogie, n°124, juillet-août-septembre 1988, pp 69-80

Bounoure, 1995, Parents de collégiens, Conceptions et pratiques éducatives, Institut national de recherche pédagogiques, Paris.

Chall, Jacobs, Baldwin, 1990, The reading crisis. Why poor children fall behind, Harvard University press.

Lahire, 1993, Culture écrite et inégalités scolaires, Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, 1995, Tableaux de familles heurtés et malheurs scolaires en milieux populaires, Paris, Editions du Seuil.

Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill, 1991, Unfulfilled expectations : home and school influences, Harvard University press.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ENSEIGNER LA LITTERATURE A CEUX QUI NE
LISENT PAS**

J.M. ROSIER

Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français - ULB

Ministère de la Communauté française

Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,

Ministre de l'Enseignement supérieur

et de la Recherche scientifique

Notre travail se situe en amont de la lamentation universitaire, toujours prompte à dénoncer la faible affiliation (Coulon) des étudiants de 1^{ère} candidature, surtout en ce qui concerne les capacités langagières et plus particulièrement la compétence lecturale insuffisante. Dans mon intention, il ne s'agit pas de nier la réalité d'une expertise mais de comprendre ce qui pose problème dans la réalisation de l'excellence universitaire. Or, dans le domaine de la performance de lecture, nous croyons que le processus scolaire d'apprentissage en deux phases : lecture-compréhension au degré inférieur de l'enseignement secondaire et lecture-interprétation dans les classes terminales des Athénées est un dispositif inadéquat de formation. A moins de considérer que Balzac, Flaubert ou Kafka sont des objets d'écriture moins complexes que ce qui se donne à déchiffrer dans un énoncé de consignes disciplinaires, force est d'admettre que le constat met en cause non pas le soubassement architectural, à savoir la lecture éthico-pratique des premières années du secondaire, mais la lecture littéraire qui échouerait à construire l'habileté lecturale nécessaire pour entreprendre l'étude universitaire.

Pour notre part, cette carence est la manifestation d'un ethnocentrisme lettré qui pèse sur les conceptions scolaires de la lecture et la preuve de la confusion entretenue entre démocratisation des études et recrutement élargi des élites (Lelièvre). Du leurre donc, dans l'enseignement qu'il y a à soutenir un idéal de lecture experte, une sorte d'impératif catégorique qui ne correspond pas aux réalités de terrain, ni aux attentes des apprenants et risque de mourir de cet écart existant entre son invocation et les conditions pratiques de sa réalisation. De notre point de vue, il n'est pas question de brader le légitime, de renoncer à la lecture littéraire ou de considérer que nos oeuvres-cathédrales patrimoniales ne sont plus « dignes » d'être enseignées (Stengers).

Non, il s'agit d'intégrer à l'école, les nouveaux arrivants, ceux que l'on appelle les exclus de l'intérieur (Boudieu) à qui aujourd'hui, en sacralisant le tête-à-texte qui demande une connivence qu'ils ne possèdent pas, l'institution propose une lecture-confort et une lecture-plaisir, apanage des classes moyennes ou une lecture experte et méthodique qui dans le chef de ceux qui la pratiquent est l'aboutissement d'une entrée en littérature qui a précédé la lecture dont ils usent.

A ne pas répertorier les apprenants comme des lecteurs socialement situés ou comme des non-lecteurs; en télescopant les apprentissages et les exercices d'appropriation culturelle l'école ne construit pas de véritables compétences de lecture. De même l'école oublie en fétichisant le rapport au texte que la fréquentation des oeuvres engendre malaise, dénégation de soi et blessures symboliques chez les apprenants éloignés de l'univers lettré. Autre bévue implicitement admise, l'école hiérarchise les modes de lecture et réfère celles-ci à des catégories socio-professionnelles. La connaissance des programmes et des institutions pour l'enseignement technique nous en convainc facilement.

Si l'institution ne donne pas clairement du sens à ce que lit l'apprenant, si ce dernier n'est pas initié aux enjeux du littéraire; par déficit culturel il sera toujours dans l'incapacité d'adopter face au texte lu une attitude formelle, esthétique et distanciée. Il faut oser par l'exercice amener à la connaissance de la domination symbolique et de son inégale répartition, en concédant que cette domination est au coeur de toute socialité. Il faut obliger l'école, lieu de savoirs et non de croyance, à l'analyse des logiques culturelles différenciées. Expliquer comment se constitue le panthéon scolaire, comprendre ce qu'il convient de lire et ce que les apprenants refusent de lire, allier modes et rituel pour initier au système des hiérarchies culturelles avec la conscience qu'on n'y échappera pas, tout en essayant d'y échapper pour construire une identité citoyenne.

Sans connaissance de la composition réglée des logiques du champ symbolique, il ne peut y avoir de didactique de la littérature et encore moins de rentabilité scolaire, comme quoi le problème de la lecture se situe bien en amont du rapport au texte. La mission de l'école pour reprendre un terme de la lecture experte, étant ainsi de construire un paratexte pour le faible lecteur pour que ce dernier devienne l'interlocuteur de ce que le texte produit.

Références

- A. Coulon** : Le métier d'étudiant, Paris, P.U.F., 1997.
- C. Lelièvre** : Démocratisation et minimum culturel, *Mouvements*, n° 5, octobre 1999, p. 29-37.
- I. Stengers** : Ce qui est digne d'être enseigné, Colloque D.F.L.M., Université Libre de Bruxelles, 1998.
- P. Bourdieu** : La misère du monde, Paris, Seuil, 1993.

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES STYLES D'APPRENTISSAGE :
MODE D'EMPLOI**

M. HONOREZ, R. CAHAY, B. MONFORT, F. REMY et J. THERER
LEM
(Laboratoire d'Enseignement Multimédia) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Introduction

Peut-on concevoir une façon idéale d'aborder et de résoudre un problème ? Certainement pas, tout dépend de la nature du problème, des circonstances et, surtout, des spécificités individuelles. Confrontés à une même situation, la plupart des sujets observés présentent des réactions diversifiées, parfois très contrastées.

Comment pouvons-nous interpréter, respecter et valoriser ces différences ? L'objet de cette brève communication est de suggérer des éléments de réponses à cette question fondamentale.

1. Qu'est ce qu'un style d'apprentissage ?

Le style d'apprentissage (S.A.) d'un individu, c'est sa manière personnelle de saisir et de traiter l'information. Ou encore, **c'est sa manière préférentielle d'aborder et de résoudre un problème**. Cette définition appelle quelques commentaires.

- Enseigner n'est pas synonyme d'apprendre. Les styles d'enseignement désignent des modalités de la **communication didactique**, et les S.A., des modalités de **résolution de problèmes**¹.
- Le style d'apprentissage et le style cognitif sont des concepts distincts, même s'ils sont souvent confondus. Pour les puristes, le style cognitif est inné et stable tandis que le style d'apprentissage évolue en fonction de l'âge et de l'expérience.
- Les S.A. ne sont donc pas l'expression d'une typologie rigide qui prétendrait classer les individus en catégories strictes. Ils ne reflètent qu'un aspect particulier de la complexité des personnes.
- On ne peut pas hiérarchiser les S.A. Chaque style présente des points forts et des points faibles.

Il n'existe donc pas une démarche canonique d'apprentissage. Nos recherches visent à aider les enseignants à en prendre conscience pour mieux gérer la diversité des élèves. Toute tentative pour "normaliser" la démarche d'un apprenant relève du fantasme normatif qui ne qualifie pas pour enseigner.

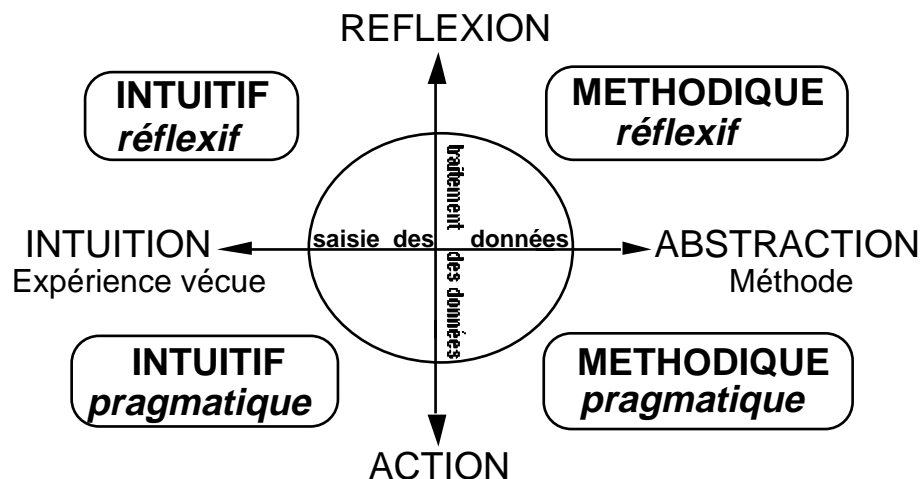
2. Comment identifier les styles d'apprentissage ?

Le souci de classer nos semblables remonte à la nuit des temps. Les Grecs, déjà, distinguaient quatre "tempéraments" qui préfigurent les multiples typologies contemporaines. Plus récemment, les classifications basées sur une hypothétique "dominance hémisphérique" on fait florès (exemple, Ned HERRMAN, 1988). Sans vouloir contester l'intérêt de tels paradigmes, nous nous en tiendrons aux approches plus expérimentales.

Il existe actuellement une bonne vingtaine de modèles descriptifs des S.A. Ces modèles sont souvent apparentés du fait qu'ils sont élaborés à partir de variables sémantiquement proches, mais présentées sous des terminologies différentes. Dans l'ensemble de ces recherches, nous avons spécialement retenu et analysé les modèles de KEEN et Mc KENNEY (1976), PASK et SCOTT (1978), KOLB (1984).

¹ Pour une analyse plus détaillée, on se reportera utilement à *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*. Equipe du LEM, Informations pédagogiques, N°40, 1998, 1-22

En nous inspirant de ces différentes recherches et à partir d'investigations originales (contrats FRSFC-IM 790-183 et CF 240/96), nous avons élaboré un modèle et validé un questionnaire² permettant d'identifier quatre styles de base : méthodique pragmatique, méthodique réflexif, intuitif pragmatique et intuitif réflexif (voir schéma).



Chaque individu utilise à des degrés divers les quatre styles de base, mais 75 % d'entre eux ont un S.A. préférentiel.

3. Comment utiliser les styles d'apprentissage ?

Depuis des siècles, les maîtres classent les élèves en fonction de leurs notes aux examens ; depuis des décennies, les psychologues classent les sujets en fonction de leur Q.I. Peut-être est-il temps de compléter ces évaluations par des approches moins normatives, moins hiérarchisées, où la promotion de la diversité prime la sélection par la conformité. Les recherches sur les S.A. peuvent nous y aider. Comment faire ?

Quelques pistes :

- **auto-diagnostic de l'enseignant.** En connaissant mieux ses habitudes cognitives, l'enseignant pourra les relativiser et sera moins tenté de les privilégier;
- **auto-diagnostic des élèves.** PASK et SCOTT (1978) ont démontré expérimentalement que le non-respect du S.A. préférentiel des élèves hypothèque les apprentissages et provoque l'échec. Dans ce sens, un diagnostic valide des S.A. tel qu'ISALEM-97, permettrait de mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée (cfr. expériences finlandaises, LEINO et al., 1989). Il ne s'agit pas de cantonner les élèves dans des activités correspondant à leur style préférentiel d'apprentissage mais au contraire de développer progressivement chez chacun d'eux, au travers d'activités adéquates, les autres S.A. ;
- **meilleure gestion des ressources humaines.** A l'école, comme dans l'entreprise, l'identification des S.A. devrait permettre une utilisation optimale des compétences, une communication plus efficace et la constitution d'équipes plus performantes.

² Ce questionnaire est accessible sur Internet à l'adresse <<http://www.ulg.ac.be/lem/>>.

4. Comment appliquer les S.A. dans l'enseignement des sciences ?

Quand on examine les activités de laboratoire, on se rend compte qu'elles se fondent souvent sur des protocoles directifs, laissant peu de place à l'initiative et à la démarche personnelle. Si cette approche directive convient à un certain nombre d'élèves, elle peut susciter le désintérêt chez d'autres.

Pour aider les élèves du secondaire à retrouver le goût des sciences et à acquérir une démarche expérimentale, nous avons élaboré des séquences didactiques en chimie et en biologie, en principe, adaptées aux S.A. des élèves.

A titre d'exemple, le module de chimie fait découvrir les piles (composition et fonctionnement) et l'échelle de classification des couples rédox au travers d'activités individuelles ou de groupes. Ces activités comprennent des laboratoires avec protocole, des laboratoires à la découverte (sans protocole), des exercices individuels suivis de la confrontation des réponses, le visionnage et l'exploitation de vidéogrammes, des discussions...

A partir de nos recherches, nous proposons aux enseignants la stratégie suivante :

- a. passation du questionnaire ISALEM par le **professeur** et ses **élèves** ;
- b. débat sur les points forts et les points faibles propres à chaque style ;
- c. proposition par l'enseignant d'activités adaptées aux différents S.A. de ses élèves ;
- d. discussion avec les élèves sur la manière dont chacun a appréhendé les diverses activités ;

5. Conclusion

Dans le cadre de notre recherche, forcément limitée dans le temps, les élèves semblent plus intéressés par l'aspect inhabituel des activités que par des activités sensées être adaptées à leur S.A. Toutefois, de l'avis des professeurs ayant participé à l'expérience, il apparaît que des élèves habituellement "moins performants" s'animent lors de certaines activités et qu'alors, des élèves généralement "plus performants" se tournent vers ces derniers.

La stratégie et les activités proposées ici nous semblent aller dans le sens de la promotion d'une authentique **ERGONOMIE DIDACTIQUE** considérant l'élève comme le pivot de tout le système éducatif.

Bibliographie

- Herrman N.**, *The creative brain* Lake Lure NC : The Ned Herrman Group, 1988
- Keen et Mc Kenney** (1976) des renseignements sur leur recherche se trouvent dans un article de David W. Ewing traduit par Béatrice Guérin paru dans la revue " Psychologie " 1980
- Kolb D. A.**, *Experiential learning : experience as the source of learning and development ?*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1984
- Leino A., Leino J. et Lindstedt J.P.**, *A study of learning styles*, Research Bulletin 72, Helsinki, Université de Helsinki, 1989
- Pask G et Scott B.**, *Learning strategy, teaching style*, London, BBCTV, Open University, (producteur : R. Penfound), 1978

GLOSSAIRE

FUNDP

CEDOCEF (Centre de documentation pour les enseignants du français)
Rue de Bruxelles 61
5000 NAMUR

Centre Interfaces
Rue de Bruxelles 61
5000 NAMUR

Département de mathématiques
Rempart de la Vierge 8
5000 NAMUR

DET (Département Education et Technologie)
Rue de Bruxelles 61
5000 NAMUR

FUSL

Centre de droit de la culture
Bd du Jardin Botanique 43
1000 BRUXELLES

UCL

ANSO (Anthropologie-Sociologie)
Place Montesquieu 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

Département des Sciences de l'Education
Place Cardinal Mercier 10
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

DEVA (Unité de recherche sur le développement et les apprentissages)
Place du 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

Institut d'Education physique et de la Réadaptation
Place Pierre de Coubertin 1
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

IPM (Institut de pédagogie universitaire et des multimédias)
Grand-Rue 54
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Laboratoire de Pédagogie des Sciences
Bâtiment Marie Curie
Rue du Compas 2
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

PSP (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education) – FORG (Unité de recherche sur la formation et les organisations)
Place du Cardinal Mercier 10
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Unité de didactique de l'histoire
Collège Mercier /AGLT
Place du Cardinal Mercier 14
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

UMH

CERIS (Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire)
Place du Parc 18
7000 MONS

IAS (Institut d'Administration scolaire)
Place du Parc 18
7000 MONS

Sciences Cognitives
Place du Parc 20
7000 MONS

Service de Didactique des Langues
Place du Parc 18
7000 MONS

UTE (Unité de Technologie de l'Education)
Place du Parc 18
7000 MONS

ULB

Centre de l'Economie et de l'Education
Avenue F. Roosevelt 50 – CP 140
1050 BRUXELLES

Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français
Avenue F. Roosevelt 50 – CP 175
1050 BRUXELLES

Centre de sociologie de l'éducation
Avenue Jeanne 44 – CP 124
1050 BRUXELLES

CTE (Centre des Technologies de l'Education)
Bât. V32 – CP 160/26
Campus Solbosch
1050 BRUXELLES

CUDEC (Centre Universitaire de Didactique de la Chimie)
Avenue F. Roosevelt 50 – CP 160/04
1050 BRUXELLES

Faculté des Sciences
Bd du Triomphe 2 – CP 231
1050 BRUXELLES

Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education
Avenue F. Roosevelt 50 – CP 122
1050 BRUXELLES

GRISH (Groupe de Recherche en Informatique et Sciences humaines et Centre d'Economie de l'Education)
Avenue F. Roosevelt 50 – CP 135
1050 BRUXELLES

Laboratoire de Géographie humaine
Campus Plaine
Boulevard du Triomphe – accès 5
1050 BRUXELLES

LAPSE (Laboratoire de Psychologie Expérimentale)
Avenue F. Roosevelt 50
1050 BRUXELLES

Service de Didactique expérimentale
Avenue F. Roosevelt 50 – CP 186
1050 BRUXELLES

Service de Psychologie du Développement
Avenue F. Roosevelt 50 – CP 122
1050 BRUXELLES

Service des Sciences de l'Education
Avenue F. Roosevelt 50 – CP 186
1050 BRUXELLES

TEF (Travail, Emploi et Formation)
Avenue Jeanne 44
1050 BRUXELLES

ULg

CEI (Cellule d'Education Interculturelle)
Sart Tilman –Bât. B32
4000 LIEGE

Equipe de recherches collaboratives en didactique des mathématiques
Service de Didactique générale
Bd du Rectorat 5 – bât. 32 – Sart Tilman
4000 LIEGE

LEM (Laboratoire d'Enseignement Multimédia)
Sart Tilman – Bât. B7
4000 LIEGE

LMG (Laboratoire de méthodologie des sciences géographiques)
Sart Tilman – bât. B11
4000 LIEGE

SMR (Service de Méthodologie de l'Enseignement)
Sart Tilman – Bât. B32
4000 LIEGE

SPE (Service de Pédagogie Expérimentale)
Sart Tilman – Bât. B32
4000 LIEGE

STE (Service de Technologie de l'Education)
Bd du Rectorat 5 – bât. 32 – Sart Tilman
4000 LIEGE

MINISTERE DE LA REGION WALLONNE

Service des Etudes et de la Statistique
Avenue Jeanne 11
1330 RIXENSART