



FACULTES UNIVERSITAIRES NOTRE-DAME DE LA PAIX

DEPARTEMENT EDUCATION ET TECHNOLOGIE

**Compétences transversales et pratiques pédagogiques  
au troisième degré de l'enseignement secondaire général**

Recherche 01/97

subsidée par le Ministère de la Communauté française, Direction de la recherche en  
éducation et du pilotage (interréseaux)

Sandrine BIÉMAR

Mireille HOUART

Marie-Christelle PHILIPPE

Sous la direction de Jean DONNAY  
et Marc ROMAINVILLE

**RAPPORT FINAL DE LA DEUXIÈME ANNÉE DE RECHERCHE**

**Novembre 1999**

# Sommaire

PARTIE I :	Influences et attributions ... Quelles sont les causes de la réussite et de l'échec scolaires ?
CHAPITRE 1 :	Globalement, quelle influence l'enseignant estime-t-il avoir sur la réussite et l'échec de ses élèves ?
CHAPITRE 2 :	A quoi l'enseignant attribue-t-il la réussite et l'échec d'élèves personnalisés ?

---

PARTIE II :	Représentations et pratiques pédagogiques liées aux compétences transversales
CHAPITRE 1 :	Les représentations des enseignants de la notion de compétence transversale
CHAPITRE 2 :	Les pratiques pédagogiques liées aux compétences transversales

---

PARTIE III :	Les freins et les ressources à la mise en place d'une pédagogie des compétences transversales
CHAPITRE 1 :	Le niveau organisationnel
CHAPITRE 2 :	Le niveau relationnel
CHAPITRE 3 :	Le niveau personnel
CHAPITRE 4 :	Le niveau institutionnel
CHAPITRE 5 :	Le coin des coordinateurs
CHAPITRE 6 :	Mise en perspective de l'analyse qualitative

---

PARTIE IV :	Quelle place pour l'école aujourd'hui ?
CHAPITRE 1 :	Le rôle de l'école
CHAPITRE 2 :	La reproduction sociale de l'école
CHAPITRE 3 :	Le coin des coordinateurs

---

PARTIE V :	Analyse transversale des résultats
------------	------------------------------------

---

CONCLUSION

---

BIBLIOGRAPHIE

---

ANNEXES

# *Introduction*

---

La « forme scolaire » telle que nous la connaissons actuellement s'est progressivement établie à partir du 16<sup>ème</sup> siècle (Vincent, 1994). Ses missions et objectifs ont évolué et se sont adaptés aux systèmes de pensée des périodes successives. Ainsi, l'école fut, tour à tour, outil de maintien et d'inculcation de l'ordre social, de transmission de la culture, de démocratisation et d'égalisation des chances.

Aujourd'hui, on constate que le contexte social, économique et professionnel a changé très rapidement sans que l'école ne puisse progressivement poser de nouveaux repères, développer de nouvelles manières de faire, pour répondre à la demande sociale. En effet, avec l'avènement des systèmes de communication hyper-performants, les connaissances se développent et augmentent sans cesse. Leur maîtrise exige désormais plus de temps et implique des niveaux de spécialisation élevés : on ne pourra plus tout emmagasiner au cours du cycle de formation ordinaire. Les savoirs de base restent capitaux mais doivent être complétés par des stratégies de recueil, de classification et de critique de l'information, sans compter des attitudes d'adaptation, désormais nécessaires dans notre société en constante et rapide mutation. Le développement des compétences devient une notion en vogue.

Mais le cadre scolaire ne semble pas être conçu pour des modifications rapides incitées par celles du monde socio-économique. Le temps scolaire est du ressort du long terme (Joutard et Thélot, 1999). Il faut dire que le terrain scolaire est avant tout celui de l'humain et de sa construction en tant que personne. Il est donc nécessairement placé au centre d'un jeu relationnel complexe entre les contextes personnels, affectifs, sociaux, économiques, culturels mais aussi politiques et organisationnels qui engendre de nombreux conflits auxquels il est nécessaire de faire face. Car les exigences sociales sont là et l'école est appelée à y répondre.

Et pourtant, généralement perçue comme un « carburant » de la vie sociale et économique, puisque c'est elle qui forme les adultes de demain, elle perd son crédit. Des formations complémentaires mises en place par des organismes privés voient le jour dans de nombreux secteurs pour pallier le décalage observé entre la formation initiale et les exigences professionnelles. Les professionnels crient au manque de formation, en contre partie, les autorités publiques proposent, voire imposent des réformes. En définitive, les enseignants ne savent plus où donner de la tête et participent ou assistent, tout comme les élèves et leurs parents, à cette mouvance sans vraiment en cerner les enjeux. Les conflits entre ces différents niveaux de pouvoir sont latents et mobilisent les esprits.

A l'heure actuelle, les conflits sont bien présents mais les vrais défis n'ont-ils pas tendance à être oubliés ? Tous ces changements inscrits dans les réformes de l'enseignement ne tentent-ils pas d'apporter des solutions aux difficultés actuelles et de transformer l'école pour qu'elle réponde aux grands défis qui lui sont lancés ? (Romainville, 1998) L'adhésion aux réformes ne peut être obtenue qu'à la suite d'une compréhension fine et globale des enjeux qui les ont fait naître.

Comprendre cette situation complexe, les enjeux qu'elle recouvre mais surtout, les représentations qu'en ont ses principaux acteurs, les enseignants, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain pourrait sans doute apporter un éclairage utile.

C'est dans cette optique que cette recherche a été menée. Elle s'est principalement centrée sur les compétences transversales, leurs représentations et les pratiques pédagogiques s'y référant dans les classes du troisième degré de l'enseignement secondaire général.

Une recherche précédente nous a en effet convaincus que les compétences transversales constituent une innovation clé, particulièrement significative des modes d'appropriation des enseignants et de leurs points de résistance. En particulier, nous avons pu observer comment l'introduction de ces compétences dans une perspective d'aide au travail personnel s'est progressivement modifiée, en fonction des représentations et des valeurs des différents acteurs, au point d'en retourner parfois complètement les finalités. Ainsi, les compétences transversales se sont retrouvées dans les bulletins, nouvel outil certificatif au service d'une « barbarie douce » dénoncée par Le Goff (1999).

**L'objectif principal** de cette présente recherche est donc de démontrer les mécanismes responsables de ces modes d'appropriation en considérant les compétences transversales comme un élément, certes ponctuel, mais tout à fait révélateur du fonctionnement de la « forme scolaire ».

**La question centrale** qui a guidé le cheminement de ces deux années de recherche se situe au niveau des usages et a pour ancrage les représentations : « POURQUOI l'usage des compétences transversales se révèle-t-il davantage certificatif et explicatif que formatif et adaptatif ? ».

D'autres questions en ont bien sûr émergé. Elles ont été placées sur trois axes interdépendants, à savoir, les axes sociologique, pédagogique et psychologique qui ont fait l'objet d'investigations spécifiques à la fois théoriques et empiriques. Ces axes fournissent un cadre de référence qui soutient la réflexion en vue d'une meilleure compréhension de ce qui se passe sur le terrain scolaire.

Les questions principalement traitées ici sont :

- Les enseignants attribuent-ils plus souvent les comportements de leurs élèves à des dispositions personnelles plutôt qu'à des éléments situationnels ?
- Comment la notion de compétence transversale intervient-elle dans l'attribution de l'échec ou de la réussite de l'élève ?
- Quelle perception les enseignants du troisième degré ont-ils de la notion de compétence transversale ? Quelle est leur perception a priori de l'utilisation de ces compétences ? Comment cette perspective va-t-elle influencer leur inscription dans la dynamique de changement proposée par la réforme ?
- Dans la pratique actuelle des enseignants quels sont les indicateurs favorables à une utilisation optimale des compétences transversales ?
- Quels sont les éléments du fonctionnement institutionnel, organisationnel et relationnel de l'école pouvant constituer des ressources ou des obstacles au développement des compétences transversales ?
- Quelle est la position des enseignants à propos de la fonction sociale de l'école ?

Ce questionnement a à la fois guidé la construction d'un cadre théorique, exposé dans les deux premiers rapports, et le recueil des représentations de 87 enseignants du troisième degré général de 18 établissements des trois réseaux, communal, libre subventionné et de la Communauté française. La méthodologie du recueil d'informations est explicitée dans le deuxième rapport, où sont également présentés la démarche d'échantillonnage et le guide d'entretien qui a soutenu les chercheurs tout au long de cette prise de données. La méthodologie d'analyse de ce matériel, constitué par l'ensemble des entretiens transcrits, a fait l'objet du troisième rapport. La démarche d'analyse qualitative utilisée et soutenue par le logiciel « Atlas Ti » y est commentée.

Ces trois rapports constituent le préalable de l'analyse des résultats présentée ici en cinq parties.

**La première partie** explore principalement l'axe psychologique de la problématique. Elle tente de mieux comprendre comment les enseignants interrogés interprètent les causes de la réussite et de l'échec de leurs élèves. Les mécanismes par lesquels les enseignants estiment avoir une influence sur la réussite ou l'échec de leurs élèves ainsi que celle qu'ils attribuent à la personne de l'élève sont explorés. Cela permettra, entre autres, de déterminer dans quelle mesure ils estiment que les compétences transversales ont un rôle à jouer au niveau de la réussite.

**La deuxième partie** se centre sur les représentations qu'ont les enseignants du concept de compétences transversales et des usages qu'ils en font en classe. Y font-ils référence et comment ? L'analyse de ces représentations semble capitale. Car, selon nous, l'approche du concept et de sa mise en oeuvre pourrait conditionner l'action des enseignants en classe.

**La troisième partie** est consacrée à un inventaire des manques et besoins observés par les enseignants. Ils sont répartis en quatre niveaux qui permettent une vision d'ensemble de la situation scolaire actuelle : les niveaux organisationnel, relationnel, personnel et institutionnel. C'est l'axe pédagogique qui est particulièrement exploré. Il s'agira, dans cette partie, de relever les obstacles réels au développement des compétences transversales dans les classes, mais surtout de pointer les ressources et les pistes à parcourir à ces différents niveaux afin de permettre l'établissement d'une pédagogie des compétences.

**La quatrième partie** présente la vision qu'ont les enseignants de l'école actuelle. Deux aspects sont particulièrement présentés : l'école assure-t-elle la réussite de tous et l'effet de reproduction sociale y est-il encore perçu ? Cela permettra de construire l'image de l'école d'aujourd'hui et de mieux comprendre dans quelle mesure une innovation soutenant le travail personnel peut s'y développer.

Dans **la cinquième partie**, on s'emploie à mettre en relation ce qui a pu être extrait du discours des enseignants. Il s'agit de dégager les caractéristiques relatives aux enseignants qui disent accorder une place aux compétences transversales dans leur enseignement et à ceux qui disent ne pas en laisser. Les caractéristiques explorées dans les discours sont principalement de l'ordre de l'attribution de la réussite, des représentations du concept de compétences transversales et celles du rôle de l'école. Ainsi, des entretiens ont été sélectionnés sur le fait que ces enseignants disent être actifs ou non à propos des compétences transversales.

Les analyses réalisées dans ce rapport combinent des aspects descriptifs et interprétatifs. Des catégories ont été dégagées du discours des enseignants. Elles permettent de différencier les thèmes abordés mais pas les personnes elles-mêmes. Les résultats de la recherche sont ainsi exposés et décrits. L'interprétation des chercheurs complète ces descriptions en se basant, d'une part, sur les relations d'opposition ou de concordance constatées entre catégories et, d'autre part, sur des éclairages théoriques.

Néanmoins, faut-il le rappeler, s'attacher à comprendre une situation complexe telle que celle sur laquelle se centre cette recherche, est une démarche particulièrement difficile. Tout d'abord, il s'agit du terrain de l'humain dont deux caractéristiques majeures sont l'entrecroisement et la mouvance d'une multitude de variables. Ensuite, l'introduction d'une innovation, à savoir les compétences transversales, dans un système complexe provoque des réactions relevant du domaine personnel mais qui ont des répercussions dans bien d'autres domaines relationnel, organisationnel et institutionnel.

Cette recherche s'attaque donc au cœur de la complexité pour tenter de mieux la comprendre. La tâche est ardue. Mais, même si ce terrain est complexe, mouvant et incertain, il semble possible d'en extraire des informations utiles pour aider à une clarification qui permettra de pointer des obstacles réels à une mise en place d'une pédagogie des compétences transversales, et en contre-point, de dégager des pistes possibles à emprunter pour relever les défis posés aujourd'hui au monde de l'enseignement.

\*

# *PARTIE I*

*Influences et attributions...  
Quelles sont les causes de la  
réussite et de l'échec scolaires ?*

---

## CHAPITRE 1

<b>GLOBALEMENT, QUELLE INFLUENCE L'ENSEIGNANT ESTIME-T-IL AVOIR SUR LA RÉUSSITE ET L'ÉCHEC DE SES ÉLÈVES ? .....</b>	<b>9</b>
1. LES ENSEIGNANTS S'ESTIMENT-ILS RESPONSABLES DE L'ÉCHEC ET DE LA RÉUSSITE ? .....	11
2. PAR QUELS MÉCANISMES L'ENSEIGNANT ESTIME-T-IL AVOIR UNE INFLUENCE ?.....	14
2.1. <i>Le côté affectif</i> .....	16
2.2. <i>Le côté pédagogique</i> .....	17
3. MODULATION DE L'INFLUENCE DE L'ENSEIGNANT PAR UN FACTEUR SUR LEQUEL IL N'A PAS DE PRISE .....	22
3.1. <i>Quels éléments liés à l'enseignant mais sur lesquels il n'a pas de prise, sont cités ?</i> .....	23
3.2. <i>Facteurs liés à l'élève</i> .....	26
3.3. <i>Quels facteurs liés à des éléments contextuels sont pointés ?</i> .....	30
4. LE COIN DES COORDINATEURS .....	32
5. CONCLUSIONS.....	33

## CHAPITRE 2

<b>A QUOI L'ENSEIGNANT ATTRIBUE-T-IL LA RÉUSSITE ET L'ÉCHEC D'ÉLÈVES PERSONNALISÉS ? .....</b>	<b>38</b>
1. SELON LE TYPE D'ÉLÈVE, QUELLES ATTRIBUTIONS INTERNES OU EXTERNES À LA RÉUSSITE OU L'ÉCHEC LES ENSEIGNANTS FORMULENT-ILS ?.....	39
1.1. <i>Quelles attributions pour les élèves brillants ?</i> .....	41
1.2. <i>Quelles attributions pour les élèves très faibles ?</i> .....	47
1.3. <i>Quelles attributions pour les élèves moyens ?</i> .....	51
2. POUR QUELLES CATÉGORIES GÉNÉRALES LES ATTRIBUTIONS SONT-ELLES LES PLUS FRÉQUENTES ?.....	55
3. QUE RECOUVRE LA CATÉGORIE GÉNÉRALE « ATTITUDE » ? .....	56
3.1. <i>Quelles sont les caractéristiques des attributions externes de la catégorie générale « attitude » ?</i> .....	58
3.2. <i>Quelles sont les caractéristiques des attributions internes de la catégorie générale « attitude » ?</i> .....	61
4. CONCLUSIONS.....	82

## CHAPITRE 1

### *Globalement, quelle influence l'enseignant estime-t-il avoir sur la réussite et l'échec de ses élèves ?*

La première question posée lors des entretiens, hormis les préambules, est : « Quelle influence estimez-vous avoir sur la réussite et sur l'échec de vos élèves (pourcentage) ? Pourquoi ? ». En voici une analyse découpée en trois parties : une première sur le degré d'influence, une deuxième sur ce qu'ils s'attribuent comme impact sur la réussite et l'échec de leurs élèves et une troisième sur ce qu'ils attribuent à des facteurs sur lesquels ils n'ont pas de prise. Il est évident que le recours à la catégorisation ne peut être que réducteur et que les limites entre les catégories ne sont pas toujours étanches. En fait, il s'agit plutôt de pôles que de catégories et les enseignants répondent dans l'un ou l'autre sens, voire dans plusieurs. C'est ainsi que certains extraits choisis pour illustrer leur catégorie mentionnent d'autres éléments, voire établissent des liens de causalité entre eux.

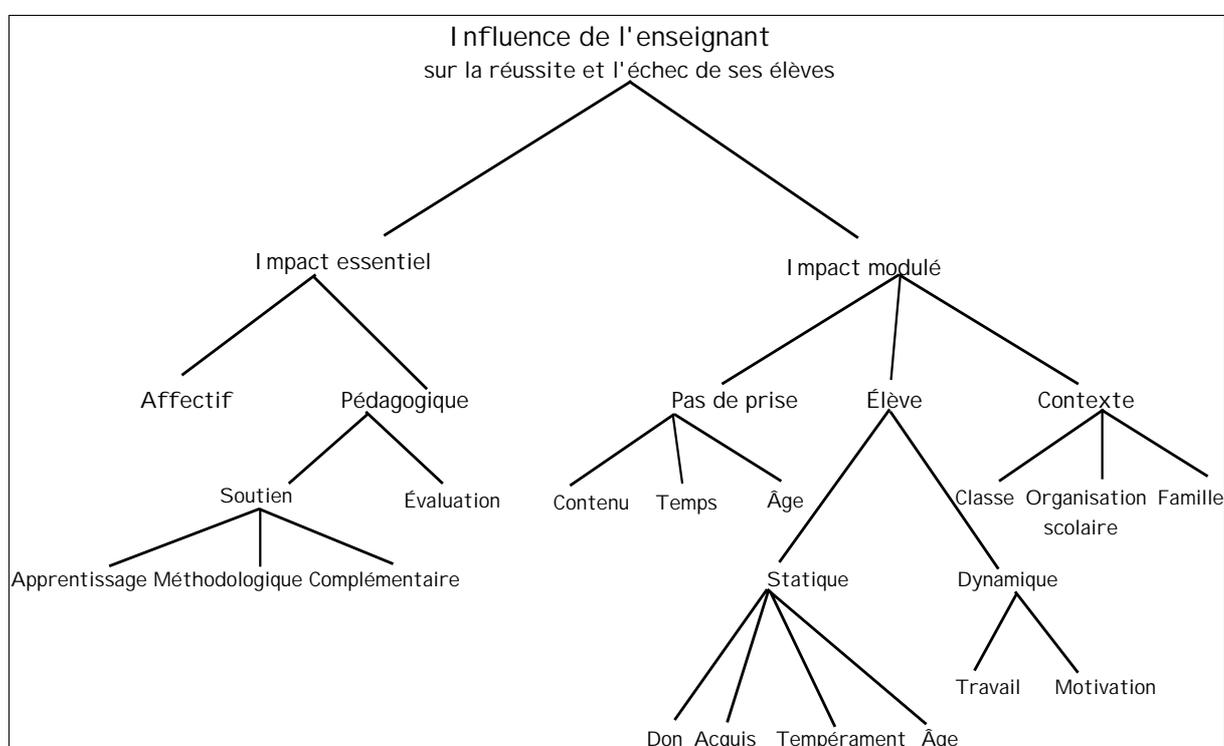
La question de départ recouvre les trois axes (sociologique, psychologique et pédagogique) de la recherche.

- Le point de vue **sociologique** d'abord, à travers la place que les enseignants disent accorder à leur impact sur la réussite et l'échec de leurs élèves. Tiennent-ils compte des spécificités de départ des élèves ? Mentionnent-ils des moyens mis en place à cet égard ? Cautionnent-ils la fonction implicite de reproduction sociale de l'école en privilégiant des explications de type aptitude, en y intégrant les compétences transversales (perspective d'idéologie du don) ?
- Le point de vue **psychologique** ensuite : comment, spontanément, font-ils intervenir la notion de compétences transversales dans l'explication de l'échec et de la réussite de leurs élèves ? Quelle est la part des attributions internes et externes, stables et instables, contrôlables ou non dans leurs réponses ? Donnent-ils des pistes pour établir un lien entre les pédagogies appliquées en classe et les attributions ? Dans la perspective plus générale de la question, les attributions externes sont-elles plus fréquentes dans l'explication générale des causes de l'échec scolaire ?

- Le point de vue **pédagogique** enfin, essentiellement à travers les éléments considérés comme « obstacles » ou « ressources » à la réussite et plus précisément vis-à-vis du développement des compétences transversales.

A cette question, près de la moitié des enseignants interrogés répondent en exprimant la **difficulté de quantifier**, même si certains finissent par être très précis dans leurs réponses (22% vont donner un pourcentage). Cette difficulté de certains enseignants à pondérer leur influence est liée au fait que chaque situation est particulière et que beaucoup de facteurs interviennent en interaction. Ils mettent en avant les facteurs suivants : les attentes et exigences varient selon les professeurs ; le contact entre professeur et élèves est important ; l'implication des élèves intervient... Et quelques enseignants ressentent le besoin d'un instrument pour que l'évaluation de leur impact soit fiable.

Voici la structure en arbre des éléments mentionnés par les enseignants comme ayant un impact sur la réussite et l'échec de leurs élèves.



On effectue un premier découpage, selon que l'enseignant s'attribue principalement l'impact ou pas. Dans le premier cas de figure, l'enseignant peut faire référence à des facteurs :

- affectifs et mettre en évidence l'importance de la relation;
- ou pédagogiques et insister sur son enseignement, sa pratique, essentiellement via trois types de soutien (de l'apprentissage, méthodologique, complémentaire), voire son évaluation.

Dans le second cas, l'impact de l'enseignant se voit modulé par d'autres éléments :

- éléments liés à lui-même sur lesquels il n'a pas de prise (discipline enseignée, temps passé avec ses élèves, son âge et son ancienneté);

- éléments liés à l'élève, soit statiques (notions de don, d'acquis, de tempérament et d'âge), soit dynamiques (son travail et sa motivation);
- éléments contextuels : la classe, l'organisation scolaire et la famille.

Les 87 entretiens contiennent un peu plus de 300 éléments liés à cette question de l'influence de l'enseignant sur la réussite ou l'échec de ses élèves. Ainsi, en moyenne, chaque enseignant interrogé formule plus de trois idées pour y répondre. Ces réponses peuvent être classées en deux grandes catégories : les explications liées intrinsèquement à « l'enseignant » (1) et celles sur lesquelles il n'a pas de prise (2). Il est certain qu'entre les deux extrêmes la frontière peut être floue, très floue même ! La notion de relation, développée dans la « catégorie » enseignant, en est un bel exemple. En effet, elle rejoint la « catégorie » élève puisque dans une relation, il y a au minimum deux personnes. Cependant, la décision est ici prise de faire référence à l'enseignant, étant donné que la pré-analyse des réponses révèle que c'est plutôt en parlant d'eux-mêmes que les enseignants s'expriment.

## 1. *Les enseignants s'estiment-ils responsables de l'échec et de la réussite ?*

Avant d'aborder précisément l'impact que l'enseignant s'attribue, on remarque que dans cette catégorie se retrouvent des variations suivant la « quantification » que la personne veut bien en faire : elle se considère comme très ou pas importante dans l'attribution de la réussite et de l'échec ou elle quantifie précisément en donnant un pourcentage.

	Proportions des enseignants
Impact apprécié (de pas à beaucoup)	45%
Impact pondéré (pourcentage)	22%
Impact variable (fluctuations)	27%
Impact non précisé (refus)	6%

Premièrement, quand l'enseignant donne une appréciation de son impact, il est variablement considéré de très important à quasi nul. Ici, une petite quarantaine d'enseignants (45%) parlent de leur influence sans toutefois rentrer dans la précision d'un pourcentage. Parfois ils se basent sur les feed-backs d'anciens élèves ou sur le fait d'être choisi par les élèves, parmi l'ensemble du corps professoral, pour superviser un travail. Ces enseignants expriment fréquemment leur difficulté pour répondre.

Dans le second cas, 22% des interrogés quantifient précisément leur influence. Les proportions exprimées varient de 10 à 95%. Cela montre bien l'importance des explications qui les accompagnent, car elles ne sont pas aussi contradictoires que les chiffres pourraient le laisser penser. Ils justifient notamment les pourcentages élevés en reliant leur influence au faible nombre d'échecs qu'ils relèvent à chaque fin d'année.

Quant aux pourcentages modérés, ils peuvent déjà mettre en avant l'argument de la multiplicité des facteurs favorisant la réussite. Même s'ils pondèrent avec des chiffres leur réponse, ces enseignants manifestent également certaines difficultés à l'opération.

Troisièmement, 27% établissent une réponse multiple en estimant que leur impact varie selon d'autres facteurs (tantôt il peut être important, tantôt quasi nul.).

Les 6% restant refusent de répondre. Ils trouvent l'exercice difficile, irréalisable, trop subjectif, nécessitant un outil de mesure...

Le tableau suivant montre la répartition des enseignants qui se sont pliés à la demande de donner une indication sur leur impact. Ils correspondent aux deux premières lignes du précédent tableau et représentent donc les deux tiers de l'échantillon.

	Nombre d'enseignants
Pas d'influence	1 (2%)
De peu (10%) à moyennement (49%)	14 (24%)
Moyennement (50%)	11 (19%)
De moyennement (51%) à beaucoup (95%)	32 (55%)
	<b>58 (100%)</b>

La première ligne (1%) ne concerne qu'un enseignant (pessimiste ?) qui estime n'avoir aucune influence.

*« Aucune, comme tous les profs. Qu'est-ce que ça veut dire avoir de l'influence ?! »*

La deuxième ligne (10-49%) reprend les expressions de type : influence faible, peu d'influence, guère d'illusion, l'élément essentiel est autre (élève, famille, contexte, ...), ... Mais on le voit dans les extraits ci-dessous, les pourcentages sont relatifs. Pour l'un, 30%, ce n'est pas beaucoup et pour un autre, 40%, c'est énorme !

*« Je crois que si un élève a un tel professeur ou un tel autre professeur, si c'est un bon élève, il réussira quel que soit le professeur. Dans ce sens-là, je crois que mon importance, mon influence n'est pas énorme. »*

*« C'est-à-dire que, plus on se pose de questions, plus évidemment on se dit qu'on a une influence. C'est vrai que plus on a de l'expérience, plus on se rend compte que notre rôle n'est pas négligeable, mais quant à l'évaluer ! Je dirais que quand j'étais jeune enseignant je rejetais cela sur le non travail ou des tas d'explications de ce genre là, mais bon certainement... je vais dire un chiffre ... 40%, mais cela n'est pas ... c'est fluctuant. C'est parce qu'on a un effet d'induction sur les groupes qui n'est pas négligeable. Donc, à la limite, je dirais que l'humeur que j'ai en rentrant en classe, à la limite, et qui se ressentira, le fait qu'il y ait plus ou moins de collaboration, cela joue. Ça commence au moment où on entre en classe et cela se termine par la façon dont l'élève a pu éventuellement assimiler les méthodes ou les conseils qu'on a pu donner sur une méthode de travail ou des méthodes de travail, donc c'est énorme. »*

*« Je ne pense pas que j'ai beaucoup d'influence. Je commence et je ne suis pas encore très au point et... Moi, je dirais 30%, oui, pour ma part. Voilà, le reste, c'est eux. »*

La troisième ligne reprend les expressions de type : 50/50, c'est fifty-fifty, moitié pour moi, moitié pour les élèves, si chacun y met du sien, ...

*« Je dirai plus vers 50%. Il y a aussi la part des élèves et ça dépend d'un à l'autre. »*

La quatrième ligne reprend les expressions de type : quand même importante, si on n'était pas là, ils ne réussiraient pas, influence capitale, sans nier d'autres facteurs, grande importance, favorable, à long terme, ... Un enseignant parle d'une preuve extérieure de la qualité de son enseignement en faisant référence à un concours extérieur à l'école brillamment réussi par ses élèves. Certains soulignent également la préparation aux études supérieures en exprimant leur sentiment d'aider les élèves, notamment en travaillant l'esprit de synthèse ou via les requêtes d'anciens vis-à-vis d'un contenu bien précis ou encore en constatant leur évolution.

*« Un pourcentage quand même très important puisque c'est nous qui évaluons les élèves en dernier ressort et c'est nous qui devons les motiver aussi et qui devons les suivre. »*

*« Ça je pense qu'on peut avoir beaucoup d'influence. Même si on ne la sent pas toujours à court terme, je pense qu'on peut en avoir à long terme. »*

*« Si je n'étais pas là, ils ne réussiraient sûrement pas. »*

*« En 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>, ce sont des élèves qui arrivent, ils doivent déjà avoir certaines techniques aussi, donc je peux les affiner mais là je crois que mon importance est moindre dans la mesure, comme le cours aussi fait appel à des éléments techniques, que je dois leur apporter mais comme cela fait aussi appel à certaines notions d'abstrait, à un certain travail mental, mon importance est moindre qu'en 4<sup>ème</sup>. Il y a aussi, une part de réponse de l'élève et de travail à domicile plus important tandis qu'en 4<sup>ème</sup>, je dois vraiment donner un maximum dans la classe et en 5<sup>ème</sup>-6<sup>ème</sup>, ce serait plutôt entre 60 et 70%. »*

Enfin, la cinquième ligne reprend les expressions de type : c'est impossible de quantifier, c'est trop subjectif, ça fluctue d'un élève à l'autre, une certaine influence, je n'ai pas d'outil pour donner de pourcentage, il faut le demander aux élèves...

*« Mais c'est difficilement pondérable dans la mesure où entre collègues il y a des demandes totalement différentes. Si je prends simplement par exemple la mémorisation, il est vrai que je leur demande la mémorisation mais beaucoup plus une application, alors que j'ai des collègues qui demandent de la mémorisation pure et ça, c'est vrai que les élèves ont parfois du mal à s'y retrouver. »*

*« Tout cela influe, mais le chiffrer me paraît difficile. On sent bien qu'il y a une part d'impondérable, le fait que le courant passe avec une classe ou une autre, même si on peut essayer de l'améliorer, il y a des choses qui échappent et donc c'est certainement fluctuant, très fluctuant. »*

Il est intéressant de constater que plus du tiers des enseignants questionnés estiment avoir une grande influence. Cela veut dire que ces enseignants s'accordent une marge de manœuvre importante. Ils estiment disposer de nombreuses **possibilités d'action**. Les enseignants qui « coupent la poire en deux » sont forcément moins nombreux puisque la tranche concernée est très étroite et demande une précision de l'influence dans la réponse. Quant à ceux qui estiment leur influence faible, tous ne baissent pas nécessairement les bras, mais disent vouloir rester **modestes**, notamment en fonction de leur jeune âge (et de leur courte expérience) ou inversement de leur ancienneté (et de leur regard plus réaliste, leur attitude lucide par rapport aux autres facteurs jouant un rôle). Enfin, ceux qui ne précisent pas leur influence soit restent bloqués par les chiffres et éprouvent l'impossibilité de quantifier, soit estiment que la **fluctuation** de leur influence est telle, qu'ils ne peuvent déclarer en avoir beaucoup ou pas, étant donné que selon le contexte, ils en auront effectivement beaucoup ou pas. On retrouve cette notion de variation dans toutes les catégories. Même si les enseignants donnent un chiffre ou une tendance à leur réponse, souvent ils mettent en garde en ajoutant que si l'élève n'a pas la volonté de travailler, ils

peuvent « danser sur leur tête », ou que si l'élève n'a pas les capacités, ils sont impuissants. Par contre, si l'élève est « faible » ou « moyen », il semblerait que les professeurs soient plus à même de le mener vers la réussite. Si l'élève est plutôt « bon », les enseignants auraient tendance à se déresponsabiliser (ils réussiraient de toute manière). On peut comparer ce discours à une courbe normale de Gauss : peu d'impact pour les extrêmes (« très faibles » et « très brillants ») et beaucoup d'impact pour le centre majoritaire (« moyens »).

En examinant ce que certains enseignants explicitent à propos de leur influence, on constate qu'ils font la différence entre leurs **relations** (l'élève accroche ou non) et leurs **actions** (plus je m'investis, plus ils réussissent), entre le **long terme** (quand ils sont devenus des étudiants du supérieur, voire des adultes) et l'**immédiat** (réactions à chaud, résultats de l'interro), entre ce qui est prévu au **programme** (trouver des contenus intéressants pour balayer le programme) et ce qu'ils investissent **en plus** (le temps de midi, l'après 4 heures, les retraites). Le point suivant développe davantage ces aspects.

## ***2. Par quels mécanismes l'enseignant estime-t-il avoir une influence ?***

Parmi l'ensemble des 87 enseignants interrogés, l'analyse qualitative de leurs interviews montre que 93% d'entre eux estiment avoir de l'influence (de faible à conséquente) sur l'échec et la réussite de leurs élèves. Le pourcentage élevé est à mettre en relation directe avec la question posée : on leur demande quelle influence ils s'attribuent. Il est donc logique que la plupart répondent à la question, mais on a remarqué que ce n'est pas toujours, loin s'en faut, en s'attribuant la même intensité. Les 6 autres enseignants (7%) mentionnent plutôt des facteurs externes à eux-mêmes.

L'impact de l'enseignant sur la réussite et l'échec de ses élèves est perçu de manières très diverses. Pour les uns, l'impact semble important, voire essentiel pour poursuivre ce métier (« sinon, je n'ai plus qu'à retourner chez moi ! »); pour les autres, il n'est qu'accessoire (« un robot pourrait faire la même chose »). On constate une divergence de point de vue que l'on peut associer à l'affectif, au relationnel.

Souvent, les enseignants précisent sur quoi porte leur impact ou le quantifient, d'autres restent plus vagues. Fréquemment, ils s'expriment en termes d'**espoir** à propos de leur influence.

Le tableau ci-dessous récapitule les principaux résultats quantitatifs liés aux mécanismes de leur influence.

		Nombre d'enseignants (n=87)
Facteurs affectifs		27 (31%)
Facteurs pédagogiques		72 (83%)
	Soutien dans l'apprentissage	27 (31%)
	Soutien méthodologique	27 (31%)
	Soutien complémentaire	8 (9%)
	Evaluation	21 (24%)
Sans précision du mécanisme		12 (14%)
Pas d'influence du tout		1 (1%)

Cet impact de l'enseignant renvoie à deux grands groupes de facteurs : les facteurs « affectifs » et « pédagogiques ». De nouveau, cette distinction est factice puisqu'il est clair que l'influence de l'enseignant forme un tout difficilement sécable et, selon les théories systémiques, qui ne peut se résumer à la somme de ses parties. Néanmoins, ce découpage éclaire l'analyse de cette question en précisant en quoi les enseignants disent influencer la réussite et l'échec de leurs élèves.

Précisons que les catégories reprises ci-dessus sont exclusives les unes des autres, mais un enseignant peut à la fois estimer avoir une influence à la fois aux niveaux affectif et pédagogique. De même il peut avoir le sentiment d'aider les élèves, tant par sa manière de leur donner cours et de les soutenir que par celle dont il les évalue. Néanmoins le tableau montre très bien que le facteur mis le plus en évidence est le **facteur pédagogique**, lié à la façon d'enseigner (soutien dans l'apprentissage, dans la méthodologie, dans la remédiation ou l'évaluation). Parmi ces enseignants, nombreux sont ceux qui insistent également sur le **facteur affectif**. Seuls deux enseignants ne mentionnent que ce facteur affectif pour expliquer leur impact. Il est évident qu'à nouveau la frontière peut paraître artificielle entre ces éléments, ce qui va dans le sens de la tendance actuelle à parler de « relation pédagogique ». Hess & Weigand (1994) la définissent selon Frei, Kiss & Vuataz (1974) comme « l'ensemble des phénomènes d'échange, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés ». Par exemple, en encourageant ses élèves, l'enseignant ne pose pas un acte uniquement basé sur l'aspect pédagogique. Autre exemple, en mentionnant la motivation, on voit de suite s'établir un lien entre ces deux facteurs. Cependant, il était intéressant de les distinguer ici dans la mesure où les enseignants répertoriés dans la première ligne du tableau (facteurs affectifs) formulent leur idée à ce propos. Il ne s'agit pas d'un sous-entendu que l'on peut inférer en analysant leur discours.

Quelques **justifications** apparaissent clairement, telles que l'âge des élèves (adolescents) et/ou des enseignants (réceptifs, expérimentés), la dépendance affective du public de la fin du secondaire (demandes fortes d'encouragement et de relations positives). On peut également mentionner la durée de l'impact : ici et maintenant via les résultats directs versus à moyen terme lors des études supérieures versus à long terme dans le développement de la vie privée et/ou professionnelle d'un être humain.

## 2.1. Le côté affectif

Ce facteur, présent explicitement chez 31% des enseignants rencontrés, renvoie aux termes : personnel, relationnel, compréhension, attraction, personnalité, contact, « accrochage », séduction, ...

*« L'impact est important. Malheureusement, oui. Je crois que oui, il devrait y avoir suffisamment de garde-fous pour que quelles que soient les richesses du prof, ou les faiblesses, je ne sais pas comment dire, il y a une moyenne qui soit acquise. (...) qu'il y ait un apport personnel. Mais je trouve que ça ne devrait jouer que pour un petit pourcentage, c'est ça que je veux dire. Or, j'ai l'impression que maintenant ça joue quand même pour un grand pourcentage. »*

*« Quand on a aussi des activités extra-scolaires avec les élèves après une retraite ou quoi, qui a bien marché et où le contact est passé, on sent aussi les élèves mieux réceptifs et ils veulent bien s'investir un peu aussi. Je crois que ça joue aussi, le contact parascolaire, mais, de nouveau, il faut du temps. »*

*« Mais malgré tout je suis persuadée que si on a un bon contact avec les élèves, la matière passe mieux que dans une classe où on n'accroche pas, comme on dit. Et pourquoi on accroche ou on n'accroche pas ? Ca, c'est difficile à savoir. Il y a des classes où on est vraiment très à l'aise et puis, il y en a où on sent qu'il y a un peu plus de tension. Pourquoi ? Et si ça tombe une collègue là-bas va passer mieux que... Je crois qu'il y a un peu une question de mélange d'individus aussi, ça varie. »*

*« Je pense qu'avant même, je pense qu'on peut avoir une grande influence et même encore plus en tant que personne ou individu qu'en tant qu'enseignant. C'est-à-dire qu'on peut donner sa matière et arriver à faire passer un message, mais ce n'est pas pour ça que l'élève aura quand même envie d'étudier parce que peut-être je ne sais pas, il ne se sent pas compris, pas écouté, ou parce qu'il a l'impression que vous vous foutez de vous et souvent ils disent ça de certains profs et je suppose qu'ils le disent de moi aussi à certains moments parce qu'ils ont besoin de parler, de raconter des choses et qu'à un moment vous arrêtez votre cours 5 minutes plus tôt ou vous commencez 5 minutes plus tard parce qu'ils ont envie de dire des choses et si vous ne prenez pas le temps d'écouter, de montrer que vous n'êtes pas non plus rien qu'un robot ou un fonctionnaire, je crois que la réussite, ils n'auront peut-être pas envie non plus de la faire. C'est bête, mais je trouve que ça tient fort aussi à des facteurs affectifs. C'est pas uniquement une matière, un sujet, c'est fort relationnel. Ils ont besoin de ça, beaucoup et s'ils ne se sentent pas compris ou aimés, ils ne feront pas l'effort. Les plus malins, oui, et encore, c'est même pas certain, mais ils feront le minimum, alors qu'ils auraient peut-être pu en faire plus s'ils s'étaient sentis bien écoutés, bien à l'aise, bien à leur place. C'est pas facile ceci dit d'être à l'écoute et souvent je me dis encore bien, parfois, je rentre chez moi et puis je me dis, tiens, je repense au cours ou à ce que j'ai donné, et je me dis tiens, est-ce qu'untel était là aujourd'hui ? Et pourtant, je me dis : oui, forcément, puisque je ne l'ai pas noté absent puisque généralement en début de cours il faut noter pour voir s'il y a des absents. Et puis après, je me dis : tiens, c'est bizarre, je ne me rappelle pas l'avoir vu, ni l'avoir entendu. Mais c'est après et donc le lendemain, je me dis allez, prends sur toi, tu dois vraiment essayer de les voir tous. Mais je crois que c'est inévitable. Il n'y a rien à faire, on a 20 personnes, 25 ou 15, ça dépend, s'ils sont 10, là vous les voyez, mais c'est même pas encore sûr que vous allez les voir tous à chaque heure. C'est difficile je trouve. »*

En analysant les extraits mentionnant l'affectif, on perçoit des **liens de cause à effet** entre différents éléments. Ainsi, le fait d'être dans une relation positive avec les élèves permettrait de leur faire percevoir plus facilement le sens de l'apprentissage, et l'élève qui perçoit le sens de ce qu'il fait serait mieux à même d'œuvrer à sa propre réussite. Pareillement, le fait d'avoir du temps à leur consacrer accentuerait les contacts privilégiés, ce qui accroîtrait leur motivation et par là même leur investissement vers la réussite.

L'affectif peut donner un sentiment d'**impuissance** aux enseignants qui mettent en cause la personnalité, le fait de plaire ou non à l'élève ou à une classe, le fait que le courant passe ou pas,... Bref, on ressent le pairage entre aimer un cours et aimer un enseignant. Si ça se passe bien avec le prof, la matière risque de plaire davantage. A ce sujet, un enseignant signale les différences de résultats d'élèves selon les années : d'une année à l'autre, on voit parfois une augmentation ou une chute des points dans certaines matières que l'on peut associer au changement de prof.

Il peut aussi être adjoind au sentiment de **pouvoir**. Les enseignants pensent avoir un impact au niveau de leur discours, de leur communication, de leur cohérence, mais aussi dans l'accueil et les efforts qu'ils consentent, tout comme dans l'ouverture qu'ils peuvent manifester aux élèves. Certains vont jusqu'à affirmer qu'ils ont plus d'impact en tant qu'être humain (moins rigide), qu'en tant qu'enseignant (plus professionnel). Ils ont abordé l'investissement des élèves, mais le leur est présent également : actions réfléchies dans les classes pour motiver, encouragements après les cours pour discuter, tenter de les comprendre, de les faire parler, de les connaître (ce qui est favorisé par les petits groupes, les options, qui permettent d'avancer à leur rythme et souvent de favoriser leur questionnement). Le notion de couple est avancée pour expliciter ce jeu relationnel qui se vit en classe. L'humeur de chacun fait donc partie des données qui vont faciliter ou freiner la relation avec un adulte qui pourrait servir de modèle, de référence, tant par son sérieux et sa crédibilité que par ses exigences et sa clarté.

## ***2.2. Le côté pédagogique***

Pour 83% des enseignants, leurs méthodes pédagogiques influencent la réussite et l'échec de leurs élèves. Cela recouvre le « comment il donne cours » de manière assez large (sur les 72 enseignants repris dans la rubrique « pédagogique », 31 restent très généraux dans leurs explications) et, plus précisément, comment il soutient ses élèves dans leur apprentissage (27 enseignants), dans leurs méthodes (27 enseignants) ou encore lors d'accompagnements en-dehors des heures de cours (7 enseignants). De plus, le « comment il évalue » est souvent mentionné (21 enseignants) dans le sens d'une adaptation des exigences, tant vers le bas, selon les besoins des élèves en difficulté, que vers le haut, pour maintenir « la pression ».

Indiquée de manière globale par 31 enseignants (36%), la manière de donner cours est envisagée comme influente. L'enseignant est conscient du rôle de ses méthodes dans la formation de ses élèves. On peut distinguer des précisions selon les actions posées : suivre les élèves, faire faire des exercices régulièrement, adapter son enseignement (notamment selon des feed-backs d'anciens élèves), être attentif à son fonctionnement, ne pas négliger la présentation de la matière, mais aussi s'investir, faire des efforts, y consacrer du temps. Quelques-uns insistent sur la rigueur et la discipline, l'atmosphère « austère » de travail.

*« Je crois que s'il n'y avait pas de profs qui leur donnent cours ils ne s'en sortiraient pas. Soit ils ne connaissent pas la matière, pour leur présenter, pour leur réexpliquer, pour leur faire des exercices, donc dans ce sens-là, forcément, je crois qu'on a une influence. »*

« Je peux évidemment toujours adapter, je dois adapter au niveau des classes et des élèves et essayer de les amener le plus loin possible. »

« Le fait d'être en contact avec des élèves qui ont quitté l'école il y a trois ans, et qui viennent en nous expliquant leurs besoins et leurs manques, nous permet d'affiner notre cours dans certains domaines, notamment au point de vue du niveau de langue abstrait. Les élèves sont très déroutés en première candi quand ils doivent affronter 60 pages d'une œuvre plus technique, plus jargonnante. »

« J'ai certainement une influence. Oui, dans la manière d'expliquer. Comme j'ai enseigné beaucoup dans le technique et le professionnel, je prends beaucoup de temps à expliquer, peut-être trop, dans l'enseignement général. Mais je crois que c'est une déformation en enseignant dans le technique et le professionnel. S'ils ne comprennent strictement rien de ce que l'on enseigne et bien, il n'y a plus d'intérêt alors. Moi, je trouve que point de vue de la réussite, l'enseignant a beaucoup d'influence. Si les élèves ne comprennent rien en math, forcément... je situerais cette influence dans les 80%. »

En approfondissant les citations qui font référence à la manière globale d'enseigner, on constate que les enseignants insistent sur leur propre **investissement** (comme favorable à la réussite des élèves). Ils préparent, rendent accessibles, enfoncent le clou (tant pour le contenu que pour les comportements) et effectuent un travail interdisciplinaire. A contrario, un enseignant signale qu'il n'est pas parfait et qu'il peut commettre des erreurs, lesquelles se répercutent sur les résultats (une attitude ou une mauvaise formulation peut produire des effets négatifs sur les évaluations et donner l'impression que les élèves n'ont pas compris alors que l'erreur vient du prof).

Différents types de soutien émergent du discours des enseignants :

- au niveau de l'apprentissage;
- au niveau de la méthodologie;
- au niveau d'actions complémentaires de remédiation.

### ***2.2.1. Quel soutien dans l'apprentissage les enseignants mettent-ils en avant ?***

Motiver, encourager, positiver, soutenir, écouter, regarder, discuter, avoir confiance... sont autant de mots employés par 31% des enseignants interrogés. Sans pour autant qu'ils concrétisent davantage leur action.

« Je crois qu'on a quand même une certaine influence dans la mesure où on essaye de les encourager. Moi ce que je peux faire, mais c'est peut-être moins en classe de 6<sup>ème</sup> générale, mais une classe de technique, comme vous avez vu, c'est de très petites classes, donc je sens tout de suite quand il y en a un qui décroche et j'essaie vraiment de l'encourager pour qu'il étudie, qu'il se mette à jour, qu'il participe en classe. J'essaie de le faire aussi dans les classes de 6<sup>ème</sup> générale, mais quand ils sont 20, c'est moins évident que quand ils sont 3 ou 4. Donc en leur faisant avoir confiance en eux, moi je crois que oui, qu'on a quand même une certaine influence. »

« En tout cas j'essaie de les motiver quand ça ne va pas dans un autre cours pour qu'ils réfléchissent positivement et qu'ils ne dramatisent pas un échec ou une année échouée. Il m'est arrivé d'en discuter avec des doublants pour relativiser l'échec. Il m'est arrivé d'en parler avec des élèves qui dramatisent un échec subi ou une année qu'ils doivent recommencer. Donc, j'estime quand même avoir une influence sur la réussite globale de l'élève. »

« Moi, si l'élève était distrait, je fais mon mea culpa. C'était de ma faute, c'est que ce jour-là j'étais fatigué, que la leçon n'avait peut-être pas été bien préparée ou qu'elle ne passait

*pas bien. Moi, je crois que... (...) en 2<sup>ème</sup> année d'humanités, j'avais un professeur qui a enseigné le calcul algébrique, mais d'une manière lumineuse. J'ai trouvé ça extraordinaire mais tellement facile : + par + donne +, + par - donne -... J'ai dit : C'est facile les maths ! et j'ai toujours eu cette impression à cause de cela, à cause de ce point de départ, grâce à ce point de départ. Et je n'étais jamais distrait chez lui et à l'université il y avait des professeurs qui ne savaient pas donner cours. On venait le premier cours, le deuxième et puis on ne venait pas toute l'année parce qu'ils ne savaient pas rendre leur matière intéressante. Donc, la distraction provient justement de... Ah ! je pense, je pense que c'est ça. Peut-être qu'il y a des causes personnelles à l'élève mais que nous ne connaissons pas toujours. Moi je crois que le professeur est très important dans ces cas-là. »*

On le perçoit rapidement, le facteur affectif n'est pas loin, mais ici l'**action** est posée, l'enseignant agit : il interpelle au niveau de son discours, il donne confiance aux plus démunis, il crée des situations-problèmes, il met en pratique. S'il est attentif, il soulève quand même la difficulté de l'être pour tous, tout au long de l'année. Le nombre d'élèves par classe surgit encore ici en arrière fond avec les notions de section et de petites classes. A nouveau le sens est mis en exergue pour que les élèves puissent comprendre que « c'est pour leur bien ». Et leur âge semble caractérisé par le fait de n'apprendre que si ça leur plaît, si l'atmosphère est au travail.

### ***2.2.2. Quel soutien méthodologique les enseignants prônent-ils ?***

31% d'enseignants font référence à leur perception et/ou leur action à propos de « compétences transversales » pour répondre à cette question de leur impact sur la réussite et l'échec de leurs élèves, en évoquant des termes tels que : méthodes, compétences transversales, prise de conscience, interdisciplinarité, autonomie, individu, personnalité, régularité, organisation, sens... Ils indiquent plus exactement qu'au point précédent ce qu'ils font ou tentent de faire en matière d'aide formelle aux élèves.

Cela peut s'inscrire dans une perspective d'**action**...

*« D'abord sur la matière en elle-même que je leur donne, ou peut-être la manière d'aborder certaines matières, mais alors de manière plus générale, même dans d'autres cours, la manière de prendre note, d'étudier, de faire face à un échec, essayer de voir ce qui ne va pas. Je crois que oui, j'en ai une, ou sinon j'arrête. »*

*« Et alors, je me suis rendu compte qu'on pouvait avoir une influence, d'une part, en donnant du temps, d'autre part, en aidant un jeune à voir clair dans ses difficultés, dans les problèmes de structure qui sont les siens et, en même temps, sur le plan humain, en rassurant. Je crois qu'on doit avoir un regard, à mon avis, qui peut élever. C'est peut être très beau à dire comme ça mais dans la réalité, c'est vrai. C'est un peu le rôle du titulaire, un peu un, je n'ai pas de meilleur mot sous la main, un "complice" qui peut aussi redresser, parce qu'en éducation, c'est aussi ça, c'est vrai que c'est porteur. »*

... ou, de manière plus prudente, de **tentative d'action**.

*« Je ne peux pas tout faire, je peux simplement essayer de leur donner des pistes de travail, de réflexion. »*

*« J'essaie de leur donner les outils qui vont leur permettre de réussir, du moins, j'essaie. Maintenant, apparemment d'après certaines réussites, j'y parviens mais je ne suis pas sûr que j'ai une influence aussi importante que je souhaiterais. Mon but est évidemment de leur donner des outils qui leur permettent d'affronter des cours et la compréhension des cours, des questions mais ce n'est pas évident parce que je trouve qu'il y a un problème de compréhension. Je m'en rends compte tous les jours. Quand je pose une question, je dois souvent la formuler deux, trois fois avant qu'ils ne comprennent. Alors qu'à l'université ou dans les écoles supérieures, quand ils sont face à un texte écrit, ils ne sont pas sensibles aux*

*mots qui changent le sens de la question, ça doit leur poser des problèmes, c'est certain; j'essaie d'attirer leur attention, d'essayer de leur donner une méthode de travail, leur faire prendre conscience qu'il faut travailler, ça ils n'en n'ont pas toujours conscience, ils se limitent souvent à peu de choses... »*

Cela peut parfois faire référence à la préparation aux **études supérieures**.

*« Je réponds plus par rapport à d'anciens étudiants qui viennent me trouver en disant, oui, à l'unif, ça nous a aidé ceci ou quand j'ai fait ça, ça m'a aidé. Ils me disent que oui, surtout je vais dire au niveau de l'esprit de synthèse. »*

Ce qui est visé ici par les enseignants, c'est de « donner des armes », fournir des **outils**, inculquer des techniques, livrer des conseils, autant d'aides à l'analyse, l'organisation (régularité, horaires), l'esprit critique, la synthèse, la prise de notes, l'étude, l'ouverture d'esprit... Certains insistent sur le bénéfice d'une **prise de conscience** pour faire face à ses difficultés, cerner son problème, découvrir ses lacunes, bref, se découvrir. C'est le domaine des savoir-faire. Ils apprennent à apprendre en adoptant des attitudes permettant de **transposer**. Ceci rejoint un autre objectif poursuivi par ce travail : répondre plus favorablement aux attentes d'autres disciplines, de l'enseignement supérieur, voire de la vie future.

Un enseignant rejette l'apprentissage de techniques (qu'ils apprendront plus tard, dans le supérieur, quand ils en auront besoin) au profit de la **construction** de la personnalité, du développement de la curiosité. La réussite est alors envisagée sous l'angle humain et non des points.

Selon un autre, l'enseignant devrait donner du temps et rassurer. Ou aussi, rendre le cours chaleureux, agréable. Ou encore, proposer des cours intéressants, simples (non simplistes) pour lutter contre la distraction (ce qui lui fait dire, contrairement à un précédent, que la machine ne remplacera pas le professeur). Il s'agit bien de les aider, les **guider**, non de faire à leur place.

Des moments dans la scolarité apparaissent fondamentaux; ainsi, la **transition** entre la troisième et la quatrième semble marquer la prise d'autonomie.

Peu d'enseignants l'explicitent, mais ils paraissent aller dans le sens de la **différenciation** de l'enseignement. L'un ou l'autre en parlent clairement en proposant d'adapter leur enseignement selon les fonctionnements des élèves. Par exemple, certains élèves préfèrent aller de la théorie à la pratique et d'autres l'inverse.

Encore une fois, les petites groupes semblent favorables à un bon travail, ainsi que des cours qui font sens à l'élève : partir de problèmes, savoir où l'on va et pourquoi...

### ***2.2.3. Quel soutien complémentaire signalent les enseignants ?***

Seuls 8 enseignants interviewés abordent les notions de remédiation, de rattrapage, de disponibilité particulière. Ils estiment que pour aider les élèves en difficulté, le cadre de la classe est trop peu efficace et qu'il faut donner d'autres possibilités.

*« Je crois peut-être aussi qu'au niveau personnel, maintenant qu'il est important de s'occuper de personnes plus particulièrement, où on sent qu'il y a des difficultés soit dans le groupe même soit après la classe, de les prendre à part ou de voir avec eux ce qui ne va pas, pour ne pas qu'ils décrochent trop vite. »*

« Quand les élèves n'en sortent pas je les prends pendant le temps de midi, à la récréation donc là j'ai une influence sur la réussite de mes élèves. »

Travailler en dehors des heures de cours permettrait d'éviter des écueils, de faire réussir certains élèves; de motiver, voire de harceler, de systématiser l'étude et de préparer aux examens. Quoiqu'un enseignant témoigne de l'inefficacité de certaines **remédiations**. Mais cette non influence sur les résultats des élèves peut être due au fait que ce soit le même enseignant qui l'opère que celui qui enseigne. En effet, on peut imaginer que s'il redit ou refait la même chose qu'en classe, les élèves qui n'avaient pas compris la première fois, risquent de ne pas évoluer. Certains illustrent d'ailleurs ce constat en mentionnant des actions dans leurs écoles qui font en sorte que les remédiations ne soient pas assumées par les titulaires de cours. A travers ces soutiens complémentaires, le **temps** est présent de plus belle !

#### **2.2.4. Comment la manière d'évaluer influence-t-elle les résultats ?**

Parmi les 21 enseignants qui mentionnent l'évaluation, si pas explicitement, du moins via les notions de questionnement, d'exigences, d'attentes, beaucoup insistent sur l'aspect certificatif, peu sur le formatif.

*« Je crois que cette influence est quand même importante sur la façon d'aborder la matière, la façon dont on organise les contrôles, des contrôles réguliers par exemple, c'est les obliger à étudier régulièrement, donc automatiquement, c'est encore une influence importante. Et puis, le fait de leur permettre de poser des questions après avoir vu une matière, sur ce qu'ils n'ont pas compris, ça je pense que ça a une influence sur leur réussite ou sur leur échec. C'est vrai qu'il faut garder un juste milieu, on ne peut pas s'arrêter tout le temps et recommencer depuis le début à chaque fois mais c'est de nouveau une chose qui se réalise en fonction des élèves, de la situation, donc, c'est très difficile de quantifier. »*

*« Moi j'estime que j'ai quand même un certain impact parce que je cote assez sec donc c'est vrai que j'arrête assez bien d'élèves, pas pour m'amuser, en général parce que j'estime qu'il faut, pour eux, pour après, pour l'année d'après, donc oui, j'estime que j'ai une certaine importance. »*

*« Donc, là aussi l'enseignant a de l'importance. N'importe quel enseignant peut faire réussir tout le monde et faire rater tout le monde. Donc ça c'est clair que ça dépend aussi de la façon dont l'interrogation est présentée, est formulée. Mais de façon générale, ils ont vite fait de s'adapter et alors, ils réussissent. »*

Dans cette partie consacrée à l'évaluation, la nuance suivante peut s'avérer intéressante : quelques enseignants accordent une place prépondérante à l'explicitation de leurs **objectifs**, de leurs exigences, de leurs critères d'évaluation.

Selon l'**origine sociale** dominante de la population scolaire, on remarque un discours différent chez les enseignants. Ainsi, dans une école plus « élitiste », il semble hors de question de « niveler par le bas », d'« abaisser les exigences », de « donner des diplômes au rabais ». Bien qu'en accord avec ces revendications, les enseignants d'écoles plus « défavorisées » nuancent en proposant de se centrer sur les apprentissages essentiels plutôt que sur le fait de parcourir le programme de manière exhaustive. Leur sensibilité est accrue vis-à-vis des élèves moins brillants, qui composent leurs classes en majorité. C'est pourquoi ils essaient de développer tant des savoirs que des savoir-faire et surtout des

savoir-être. Ce qui n'est sans doute pas la préoccupation d'un enseignant qui sait que ses classes (composées d'éléments sélectionnés, triés) sont destinées à l'enseignement supérieur et qui a cette visée principale pour ses élèves.

La **rigueur**, l'exigence sont prônées par plusieurs enseignants qui abhorrent la nonchalance, le laxisme, non par abus de pouvoir, mais pour maintenir un certain niveau et obliger au minimum en requérant le maximum. Dans une perspective plus terre à terre, certains estiment que l'évaluation est le seul moyen d'inciter et de vérifier le travail. En ce sens elle est présentée comme un service rendu aux élèves, bien qu'ils n'en perçoivent que rarement le bénéfice !

Pour pas mal d'enseignants, les **résultats** de leurs élèves reflètent leur impact (peu d'échecs, donc bon enseignement : « un échec en 20 ans », « échec rare et si échec, alors généralisé dans toutes les branches »), ce qui explique sans doute en partie la présence de l'évaluation dans leurs réponses à cette question. Un enseignant explique que les bons résultats qu'il obtient (ou que ses élèves obtiennent !) sont dus au fait qu'il n'interroge que quand il sait que la majorité a compris. Il se situe alors dans une perspective de vérification et non de sanction. Un autre encore estime qu'un travail de réflexion est plus fructueux que des bilans. On l'a vu plus haut, pour d'autres, la sanction est le seul stimulant à l'effort.

Quelques-uns sont interpellés par leur propre **rôle** dans la formulation des questions et leur degré de difficulté. Il est évident qu'appliquer ne demande pas la même préparation de l'élève que restituer ou critiquer. En ce qui concerne la mémorisation, on peut pointer le fait que quelles que soient les exigences (qui peuvent varier très fort d'un prof à l'autre), elles impliquent très souvent un travail personnel à **domicile**, et non en classe ou en groupes.

La réussite de certains élèves proviendrait de l'investissement consenti par l'enseignant dans l'évaluation, c'est-à-dire pour suivre, permettre les échanges, corriger, exercer... Les échecs seraient peu utiles et contrôler des savoirs ne paraît pas propice par rapport à l'apprentissage de techniques et les travaux de groupes. Encore une fois, c'est de **temps** dont il a besoin pour mettre ces actions en pratique !

### ***3. Modulation de l'influence de l'enseignant par un facteur sur lequel il n'a pas de prise***

On l'a vu, 6 enseignants (7%) attribuent aux seuls facteurs qu'ils ne maîtrisent pas l'influence sur la réussite et l'échec de leurs élèves. Mais nombreux sont ceux (77 enseignants, 89%) qui font référence à ces facteurs en même temps qu'à ceux qu'ils s'attribuent (cf. 2). Par soustraction, 10 enseignants (11%) n'y font pas référence.

Le tableau suivant indique les principaux résultats quantitatifs des éléments développés dans ce point.

		Nombre d'enseignants (n=87)
<b>Modulation globale</b>		<b>77 (89%)</b>
<b>Liens sans prise</b>		<b>28 (32%)</b>
	Contenu	20 (23%)
	Temps	8 (9%)
	Ancienneté	4 (5%)
<b>Elèves</b>		<b>61 (70%)</b>
	Statique	30 (35%)
	Don	17 (20%)
	Acquis	11 (13%)
	Caractère	6 (7%)
	Age	1 (1%)
	Dynamique	50 (58%)
	Travail	24 (28%)
	Motivation	26 (30%)
<b>Contexte</b>		<b>36 (41%)</b>
	Classe	27 (31%)
	Dynamique groupe	25 (29%)
	Nombre élèves	5 (6%)
	Organisation scolaire	1 (1%)
	Famille	13 (15%)

### ***3.1. Quels éléments liés à l'enseignant mais sur lesquels il n'a pas de prise, sont cités ?***

Dans 28 situations, les enseignants pointent des éléments qui accentuent leur influence sur la réussite des élèves. Ils citent la matière qu'ils enseignent (3.1.1), le temps qu'ils passent avec leurs élèves (3.1.2), leur âge et /ou leur ancienneté (3.1.3).

#### ***3.1.1. Contenu***

La **discipline** enseignée (le contenu, la matière, cités dans 20 extraits), qui peut être perçue par l'enseignant comme capitale pour les élèves, ou au contraire mineure. Il peut ainsi se sentir plus ou moins influent selon la perspective. Cela rejoint la notion de hiérarchie des disciplines (voir ci-dessous), mais aussi celle de programme : est-il contraignant ou non ?

*« On a certainement un impact à deux niveaux. L'intérêt de ce que vous dites. Si on raconte n'importe quoi, il n'y aura certainement pas d'intérêt à les interpeller dans les leçons. Dans le cadre du cours d'actualité ou de formation géographique et sociale, on a beaucoup de possibilités et c'est fabuleux parce qu'on a beaucoup de latitude vis-à-vis des programmes, on peut prendre des espaces plus larges, on a des objectifs bien sûr, mais on peut présenter ça un petit peu comme on l'entend. Donc au niveau du discours, je pense qu'on a une responsabilité évidente, on a un impact. »*

*« Sur les élèves de math fortes c'est certainement plus que 50%. Je n'en veux pour preuve que par exemple quand il y a des périodes troubles ou des périodes bizarres, le seul cours qu'ils suivent encore et le seul cours pour lequel ils travaillent, c'est le cours de math. Ca il n'y a pas de problème. Allez voir dans les classes maintenant ce qui se passe. Les examens sont terminés, la plupart du temps, qu'est-ce qu'ils font, ils jouent aux cartes ou bien la moitié des élèves ne sont pas là. Mais au cours de math, ils viennent. C'est la preuve qu'ils y ont un intérêt. »*

Il est intéressant de relever que les professeurs de langues anciennes assimilent la réussite des élèves au **développement de compétences générales**, comme l'ouverture d'esprit et la compréhension du vocabulaire, réalisées par le biais du latin et du grec. Ainsi, la matière enseignée, plus que le professeur qui l'enseigne, influencerait la réussite globale des élèves.

Un enseignant pose judicieusement la question de savoir si le latin rend intelligent ou si ce sont les gens intelligents qui se retrouvent dans cette option... Comme souvent, la réponse est sans doute au milieu ! Toujours est-il que pour certains cours, il s'agit de **choix motivés** et non imposés et que ces choix impliquent aussi un plus long contact entre enseignants et élèves (ils ont plus d'heures par semaine ensemble). De plus, au **troisième degré** les matières sont signalées plus intéressantes et « gaies » que lors des années précédentes, vouées à des apprentissages plus mécaniques et basiques, estimés plus « embêtants » par les enseignants eux-mêmes.

Le **contenu** est perçu comme important parce que considéré dans la formation comme capital (les maths sont prépondérantes dans certaines options du secondaire), difficile (les langues sont ardues pour certains), utile (les contenus peuvent servir dans le supérieur), multiple (les textes peuvent être choisis en collaboration et intéresser plusieurs branches).

### **3.1.2. Temps**

Le temps passé avec ses élèves est désigné comme influent par 8 enseignants. Comme signalé dans le point précédent, le fait que ce soit un cours « important » ou « secondaire » implique notamment le nombre d'**heures** données à une même classe, mais aussi le nombre d'élèves (les options spécifiques rassemblent des plus petits groupes).

Le niveau du contenu peut également intervenir (exemple : maths fortes). Est-ce un cours d'introduction (peu d'approfondissement) et/ou à destination d'élèves « faibles » ou un cours d'option (examen plus fin de la matière) et/ou à destination d'élèves « brillants » ? De plus, est-ce pertinent pour les élèves ? Sans doute est-il éclairant de relier ceci avec la notion de choix de l'élève, elle-même intrinsèquement associée à celle de motivation (voir 3.2.2.2).

Les enseignants soulignent aussi la continuité de leur travail, à travers le nombre d'**années** pendant lesquelles ils suivent leurs élèves. Ils considèrent positivement le fait de pouvoir les suivre deux années, voire trois, de suite. Non seulement ils ont l'impression que leur action continue et prolongée améliore leur efficacité au niveau de l'apprentissage (en relevant aussi la connaissance réciproque accrue comme facteur positif), mais en plus ils ont la satisfaction d'en percevoir les effets.

*« Je crois que moi, l'avantage, ici, c'est que j'ai des petits groupes, parce que c'est principalement en physique 3 que j'ai des cours ici, donc j'ai des petits groupes, donc les*

*relations se font très bien, ça passe très bien et je crois qu'ils n'ont pas peur de poser des questions. Je peux aller à leur rythme et, en fonction du cours, en fonction des niveaux évidemment, parce que je vois aussi qu'il y a des différences entre les 5<sup>èmes</sup> et les 6<sup>èmes</sup>, je peux avancer à leur rythme, ce que je ne pourrais pas faire si j'avais des classes plus importantes, avec un nombre d'élèves beaucoup plus important. Ici, comme ce sont des petits groupes, je peux avancer à leur rythme et ils savent bien qu'ils peuvent interrompre si ça ne va pas, s'ils ne comprennent pas, je réexplique, donc je crois que c'est à ce niveau-là que je peux avoir une influence sur eux. (...) Cette influence est plus importante plus on a d'heures avec eux. Quand j'ai six heures, je crois que j'ai plus d'influence que quand j'ai deux heures ou quatre heures. Ils ont choisi une option six heures, donc ils ont choisi. Ils ont choisi quelque chose. »*

*« Honnêtement, au bout de l'année, j'ai 100% de réussite, mais je débute avec..., je viens d'interroger en 5<sup>ème</sup>, par exemple en histoire, j'ai 25% d'échecs au départ. Comme je garde les élèves deux années, je travaille avec eux sur les objectifs à atteindre et finalement, je parviens à résorber tous les échecs. Oui, c'est l'impact du travail, c'est à force d'enfoncer le clou que je parviens à obtenir ce que je veux d'eux et je leur dis bien clairement ce que j'attends d'eux. Ils savent où ils vont, comment ils y vont et ils y vont avec moi; donc, au bout du compte, je parviens à récupérer tout le monde. »*

*« Ce que j'aime bien c'est quand j'ai deux ans, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>, là je vois, c'est vrai, quand même une évolution. Par exemple, en poésie on fait de l'analyse textuelle, c'est une analyse très, très rigoureuse qui demande vraiment de l'attention, de la linguistique, etc., quelque chose de pas facile du tout, et quand ils arrivent en 6<sup>ème</sup>, ces élèves qui ont pourtant peiné en 5<sup>ème</sup>, quand ils ont des textes plus philosophiques comme Nietzsche, par exemple, ils arrivent à décoder parce qu'ils ont eu ce cours d'analyse. Donc, malgré tout, c'est vrai que de temps en temps on peut se dire qu'on leur apporte quelque chose. »*

Bien que peu nombreux à se retrouver dans cette catégorie, indirectement, les enseignants reviennent fréquemment à cette notion de temps : temps à investir, temps à consacrer à chacun, temps pour collaborer, temps pour différencier, temps pour connaître,...

Le **nombre élevé d'heures** de cours prestées dans une même classe est positif : « je les connais mieux et ils sont intéressés ». Cependant, quelques enseignants font remarquer que leur impact serait moindre puisque les « gros » cours sont choisis par les élèves, ce qui est présenté comme un facteur important de motivation. Et quand la motivation de l'élève est élevée, l'impact de l'enseignant semble amoindri. Un enseignant va jusqu'à dire que si ces élèves échouent, c'est vraiment que le prof n'a pas su entretenir cette motivation. C'est pourquoi certains estiment que dans les cours d'une heure, leur influence serait plus importante (a contrario de ceux qui estiment que le temps passé en compagnie des élèves renforce leur impact eu égard à la plus grande connaissance réciproque).

### **3.1.3. Ancienneté**

4 enseignants (5%) se réfèrent à leur **âge** et/ou leur **ancienneté** comme ayant un impact sur les résultats scolaires. La jeunesse est associée au fait d'être « sur la même longueur d'ondes », ou presque, que les élèves, mais aussi à l'inexpérience (« enseigner s'apprend sur le tas »). La proximité d'un adulte jeune peut rassurer, bien que l'expérience fasse plus défaut, alors que cette dernière peut être perçue favorablement par d'autres.

*« (...) les élèves n'hésitent pas à nous poser des questions, disons qu'on a la chance d'être encore raisonnablement jeunes tous (...): 40, 36, environ 32. Donc on est encore jeunes, ça veut dire que les élèves auront peut-être plus facile de venir nous trouver en cas de problèmes que d'aller trouver éventuellement quelqu'un d'autre. »*

*« Je leur explique le mieux que je peux lors des heures que je leur donne en tant qu'enseignant débutant. C'est moi qui les cote, c'est moi qui leur dit d'étudier, c'est eux qui étudient mais il y en a qui me rendent une feuille blanche. »*

On peut relever que le **temps** pendant lequel un enseignant peut accompagner ses élèves semble un élément important qui favoriserait l'influence d'un enseignant sur ses élèves, de même que le **nombre d'heures** de cours, voire le **nombre d'années** pendant lesquelles il suit ses élèves, mais aussi le **nombre d'élèves** par classe : plus ils sont nombreux, moins il a de temps à consacrer à chacun (cf. 3.3.1.2).

### ***3.2. Facteurs liés à l'élève***

L'impact attribué partiellement ou totalement à l'élève est notifié par 61 enseignants. Ils peuvent faire référence au « niveau » de l'élève, que ce soit scolaire, culturel, intellectuel,... c'est-à-dire des facteurs plutôt statiques, perçus comme peu modifiables, mais également à son travail et à sa motivation, c'est-à-dire des facteurs plutôt dynamiques, considérés comme changeables. Certains (6) sont plus lacunaires dans leurs réponses et ne permettent pas de trancher.

Par ailleurs, le découpage statique/dynamique pose un problème délicat. Quand un enseignant parle de l'esprit de synthèse comme de quelque chose que l'élève possède ou non, on peut interpréter sa réponse en pensant qu'il a une représentation figée de cet esprit de synthèse. Quand un autre parle du développement de l'esprit de synthèse grâce à des activités en classe, on perçoit de suite la différence de conception de départ. Ici, il considère l'esprit de synthèse comme évolutif. Mais qu'en est-il de celui qui dit simplement que cet esprit de synthèse est influent ? Dans le doute, ces réponses ne sont pas comptabilisées ci-dessous.

#### ***3.2.1. Quels sont les facteurs statiques ?***

35% des enseignants relatent ce point de vue statique, par ordre décroissant : niveau intellectuel, niveau culturel/scolaire, niveau personnel, niveau de développement, bref, des caractéristiques considérées comme assez stables chez l'élève.

##### ***3.2.1.1. Niveau intellectuel***

Don, génie, intelligence, compétence personnelle,... (17 enseignants), autant de termes qui mettent souvent en évidence que plus l'élève est brillant, moins l'influence du professeur semble être importante (« un robot suffirait »). Mais pour les élèves plus faibles, quelques-uns définissent un seuil de non influence lié soit à une absence de bases (voir 3.2.1.2) ou de capacité personnelle. Dans ces cas, les enseignants déclarent forfait et estiment que face à ces élèves particuliers et heureusement peu nombreux, ils n'ont pas d'opportunité d'impact.

*« Les élèves ont leur part, leur responsabilité, autrement, s'il n'y avait que moi, ils réussiraient tous évidemment. Donc, il y a d'une part leur compétence personnelle parce*

*que je pense que tout le monde n'est pas à chances égales à ce niveau-là, on est plus doué dans telle ou telle matière. »*

*« Je pense à une en particulier, c'est une élève qui réussit bien tout. Donc, je dirais que l'impact du professeur est probablement très faible puisque quel que soit le discours, à mon avis, elle capte ce qui lui faut à elle et elle avait un projet précis et, peu importe ce qui se passe, elle va vers son projet. »*

*« Il y a des élèves, en néerlandais c'est souvent le cas, qui n'ont aucun don. Je crois qu'il y a une petite partie de talent personnel et de don et quand il n'y en a vraiment aucun, ça devient infranchissable. »*

Le deuxième extrait met bien en évidence les **interrelations** des facteurs impliqués. Partant du caractère brillant d'une élève, l'enseignant aborde la notion de motivation à travers le projet développé par cette élève.

Tous les enseignants ne baissent pas les bras face à ce constat statique. En effet, certains pensent pouvoir agir vis-à-vis des plus faibles et des plus réfractaires en les encourageant, en différenciant la pédagogie, en présentant le cours de manière stimulante, en donnant le sens du travail à effectuer, bref, en s'investissant pour **motiver**.

Un autre enseignant constate que les résultats de l'enseignement secondaire ne reflètent pas nécessairement ceux de l'enseignement supérieur, notamment parce que l'intelligence qui permet à quelques-uns de réussir « sans trop se fouler » dans le premier ne suffit plus dans le second !

### **3.2.1.2. Niveau culturel et scolaire**

« Niveau », **bagage**, (pré)acquis, culture (rejoint l'aspect social), études antérieures (primaires, secondaire inférieur),... (11 enseignants) associés aux notions de facilité et difficulté selon que le bagage est respectivement considéré comme présent ou absent.

*« En français, il y a, à mon avis, des lacunes de base qu'on ne pourra jamais combler. Je vois bien la différence avec des élèves chez qui on discute beaucoup, où il y a des livres, etc., ils ont bien plus facile dans mes cours que les élèves qui proviennent de milieux où on n'a jamais acheté de bouquins, des choses comme ça. »*

Si la technique est déjà présente ou si les lacunes sont trop profondes, plusieurs enseignants estiment avoir dès lors moins d'impact.

### **3.2.1.3. Niveau personnel**

Tempérament, caractère,... (6 enseignants) peuvent relativement influencer la réussite ou l'échec, notamment en fournissant des indices à l'enseignant.

*« Ca dépend du tempérament des élèves aussi, ceux qui sont très affectifs, on peut considérer que c'est 75%, ceux qui le sont beaucoup moins, et bien c'est moins. Ca dépend aussi des élèves, il y a des élèves qui marchent à l'affectif, il y a des élèves moins. C'est difficile de répondre. »*

*« Pour certains, peut-être des sanctions pour les faire travailler, vous savez c'est le caractère des élèves. Il faut un petit peu examiner chacun et voir, comme on fait aussi en conseil de classe, en fait, voir un petit peu la méthode qui leur convient le mieux, leur donner des conseils et les suivre dans leurs résultats. »*

*« Je crois qu'ils sont beaucoup plus individualistes, je trouve qu'auparavant. Il y a 10, 15 ans on sentait bien qu'il y avait un très bon contact. Maintenant, vous êtes là, vous donnez votre cours, vous n'êtes pas là... on peut dire un peu ça comme ça. Alors dire que j'ai de l'influence... peut-être chez certains, mais je ne crois pas. »*

La dernière citation met en évidence un caractère qui serait commun aux élèves. De telles affirmations se retrouvent au niveau de la classe (voir 3.3.1). Les attitudes des élèves peuvent être présentées favorablement en mettant en évidence des **traits typiques** des élèves de l'enseignement général (sages, scolaires, réceptifs) ou, au contraire défavorablement en associant des natures individualistes et inintéressées (établissements scolaires plutôt défavorisés).

#### **3.2.1.4. Niveau de développement**

Age, adolescence,... (1 enseignant)

*« Je crois que l'influence est prépondérante parce que je crois qu'ils sont encore beaucoup... Certains sont encore à l'âge où ils travaillent disons si on les fait travailler; ils travaillent si la matière accroche. Ce sont des points de vue qui m'interpellent énormément et donc j'essaie, de les faire travailler. Et je regrette, pour cela, la première chose, c'est que je travaille moi-même. Et je fais des interrogations souvent, des devoirs souvent. Bon, je ne les laisse pas flâner en classe, j'essaie qu'ils travaillent tout le temps. »*

Cette catégorie rejoint la notion de **maturité** développée dans la troisième partie. Il est intéressant de constater que seul un enseignant mentionne ce facteur dans sa réponse à cette question. Toutefois, ceux qui en parlent par ailleurs mettent en avant les notions de : révolte (refus de l'autorité), de crise, d'image des autres (intello = l'injure suprême), de responsabilité (non prise en charge, laisser-aller), de mentalité, de charnière, de réceptivité relative à l'âge, d'entièreté (l'adolescent ferait un tout de sa vie qui supposerait qu'un élément perturbe tous les autres), d'inquiétude (face à la société ou l'exemple des proches).

Certains **traits statiques** associés aux élèves semblent **bloquer** leur mise au travail... les facteurs dynamiques font leur apparition !

#### **3.2.2. Quels sont les facteurs dynamiques ?**

Quant à ce point de vue développé par 50 enseignants, il est cerné via le travail fourni par l'élève et sa motivation.

##### **3.2.2.1. Travail**

Travail, investissement, effort, volonté, adaptation, ... (24 enseignants)

*« Non, si l'élève a décidé qu'il ne travaillait pas, mon impact est quasiment nul. Ça dépend de l'interaction entre l'élève et moi, ça dépend de la relation que je vais avoir avec lui, et surtout de sa position initiale : Est-ce que je vais travailler cette année, ou bien est-ce que je vais me laisser aller à la passivité ? »*

### 3.2.2.2. Motivation

Motivation, choix, projet,... (26 enseignants) sont autant d'éléments qui pourraient favoriser la réussite. Inversement, leur absence serait facteur d'échec. C'est pourquoi quelques enseignants (cf. 2.2.1) orientent leur action vers l'encouragement, la motivation, le fait de donner le goût à leurs élèves pour le contenu abordé en tant que tel ou dans une perspective d'avenir (études, profession, vie privée).

*« Le professeur est là pour enseigner et pour les aider et leur apprendre certaines consignes, mais je ne me fais pas d'illusion à ce sujet-là. Vous pensez que l'impact est faible ? Non, il peut être très grand mais si vous donnez le goût de votre cours, c'est le but du professeur, mais c'est tout. C'est donner une motivation à l'enfant pour votre cours et peut-être pour des études. Mais si l'enfant n'est pas accroché à vous et ça, ça arrive, voilà, vous n'avez aucun impact sur eux. »*

*« Il y a des élèves pour lesquels j'ai l'impression de ne rien pouvoir faire, soit parce qu'il y a une démotivation complète, un manque de travail qui est dû à la non mobilisation, le manque d'intérêt, etc. »*

*« C'est vrai qu'en math forte, il y a des gens qui n'ont pas nécessairement fait un choix positif, des gens qui n'aiment pas les langues, qui n'aiment pas les sciences. C'est un peu dommage de faire son choix comme ça. Alors, ces gens-là sont moins motivés que d'autres, alors pour ceux-là, il faut faire des efforts plus importants. Je m'aperçois aussi que par la suite, ils ne feront pas nécessairement des études centrées sur les math, comme les ingénieurs qui ont une motivation beaucoup plus importante. Ceux-là mènent leur travail jusqu'au bout parce qu'ils savent bien qu'ils en auront besoin après. »*

Le fait **que l'élève réponde** à une sollicitation ou un enseignement apparaît alors souvent indispensable. Certains profs pensent qu'être **exigeant** est nécessaire pour faire travailler des élèves réticents et démotivés. L'action pourrait être posée en développant chez eux des attitudes de coopération, de régularité, d'adaptation, de volonté et d'envie à travers des **actions** qui visent à les guider, leur donner le sens des activités, leur indiquer le pourquoi des choses, les motiver.

Le respect des consignes et des conseils par les élèves, leur investissement, leur volonté de travailler, leur motivation pour le cours ou les études en général, sont des facteurs essentiels dans leur réussite scolaire. Plusieurs enseignants soulignent le lien entre la motivation de l'élève et le **choix** de l'option qu'il a pu réaliser, mais aussi le point de vue **affectif**. Dans ce sens, le **temps** que le professeur peut passer avec ses élèves (au cours ou dans des activités parascolaires) peut être un élément favorable à la réussite. L'**enchaînement** suivant est récurrent dans certaines réponses : si le courant passe bien entre le prof et l'élève, ce dernier sera davantage motivé, donc s'investira dans le travail scolaire et dès lors réussira. On perçoit donc que la motivation est un moteur au travail, lui-même constituant l'élément le plus prégnant des facteurs externes à l'enseignant. En effet, il semble que pour que l'enseignant puisse avoir un impact sur la réussite, il est nécessaire que certaines conditions soient réunies. Ainsi, l'impact le plus conséquent se réaliserait auprès d'élèves « moyens » et motivés, travailleurs, alors que l'impact serait faible chez ces mêmes élèves peu travailleurs. En ce qui concerne les élèves « très faibles », quel que soit leur travail, l'enseignant semble démuné pour les faire basculer vers la réussite. Quant aux élèves « brillants », il semblerait que quoi que le professeur fasse, ils s'en sortiront de toute façon et que l'influence de l'enseignant ne sera qu'accessoire.

La **démotivation** peut toucher les plus favorisés qui se sentent blasés et se réjouissent d'aller enfin à l'unif, et les plus défavorisés qui ne perçoivent pas l'utilité de l'école. Pareillement au paragraphe antécédent, les enseignants se sentent alors démunis pour agir vers la réussite. La motivation paraît avoir de **multiples provenances**, soit internes (goûts, loisirs, vécu...), soit externes (enseignement, contexte d'apprentissage, environnement...). Si elle est très élevée, le prof estime à nouveau avoir moins d'impact. Elle donnerait alors suffisamment d'« énergie » à elle seule.

### ***3.3. Quels facteurs liés à des éléments contextuels sont pointés ?***

Enfin, des influences sont attribuées à des facteurs contextuels tels que la classe, l'organisation scolaire et la famille.

#### ***3.3.1. La classe***

27 enseignants formulent un avis à propos de la dynamique de groupe, de l'attitude des élèves en classe, de la population scolaire en général, des sections en particulier. Leurs remarques peuvent être scindées selon qu'elles traitent de l'attitude du groupe d'élèves, voire de l'action du prof par rapport à ce groupe (3.3.1.1), ou de leur nombre en classe (3.3.1.2).

##### ***3.3.1.1. Dynamique de groupe***

Attitude, niveau du groupe, adaptation du prof au groupe (24 enseignants) peuvent rejoindre les mêmes arguments que les précédents, à savoir, le choix, la motivation, l'investissement, le travail, mais ici les enseignants considèrent le groupe classe comme moteur ou non et non plus l'élève en particulier. D'un point de vue affectif, il s'agit d'une relation entre l'enseignant et ses élèves. D'un point de vue organisationnel, il s'agit de la hiérarchie entre les sections.

*« Maintenant, je crois qu'il est important pour nous de créer dans le cours, dans la classe, une atmosphère de travail pour que justement ils puissent en profiter. Ce n'est pas toujours le plus facile dans certains groupes, j'en parlais encore dernièrement au niveau de la 4<sup>ème</sup> où c'était souvent une partie du cours qui consistait à gendарmer, à créer justement cette ambiance de discipline et de travail et on perd pas mal de ses énergies là-dedans. C'est la première chose à faire en classe. »*

*« Il y en a avec qui ça marche, c'est sûr, cette classe-là, par exemple, c'est une chouette classe, ça va bien, mais ils sont déjà plus motivés parce que ce sont des gens en anglais 2, donc qui ont choisi à un moment donné de prendre de l'anglais. Ceux en anglais 1 sont déjà moins motivés, parce qu'il fallait qu'ils prennent une première langue, c'était obligatoire, bon alors ils ont, ou les parents ont, choisi l'anglais ou le néerlandais. Ils sont déjà moins motivés. »*

Les notions de section, d'option, de hiérarchie mettent encore une fois en évidence que l'intérêt pour les études est lié aux **choix positifs** (ce qui est plus souvent le cas dans le

général) et non aux éliminations (plutôt l'apanage du professionnel). Les enseignants y constatent des comportements et des contacts différents, sans pour autant les subir dans les situations plus défavorables. Ils veulent dynamiser, exiger, aspirer vers le haut.

### **3.3.1.2. Nombre d'élèves en classe**

Nombre d'élèves en classe, taille des groupes (6 enseignants)... L'influence de l'enseignant serait modulée en fonction de ce nombre d'élèves en classe et, à nouveau, le temps intervient dans la suite de l'explication : des classes moins nombreuses impliquent un temps disponible pour chacun accru par rapport à des classes plus peuplées.

*« On se retrouve devant des classes de plus en plus nombreuses, ça diminue les possibilités d'aider des élèves un peu défavorisés qui auraient besoin d'un petit coup de pouce. Mais bon, c'est vrai quand on a 10 élèves devant soi, on sait les suivre individuellement, quand on a une classe d'une trentaine d'élèves, si on prend 50 minutes de cours pour trente élèves, ça fait moins de 2 minutes par élève sans donner cours, c'est pas grand chose. Plus on a d'élèves par classe, plus il est difficile des les aider efficacement face à la difficulté. »*

Le concept de **massification** du troisième degré du secondaire général fait son entrée ici. Il concrétise l'augmentation des élèves au sein d'une même classe, ce qui est très souvent considéré comme un frein pour les enseignants. Il est abondamment décrit dans la partie consacrée aux freins et aux ressources. Il est perçu en opposition à la volonté des enseignants de personnaliser leur pédagogie.

### **3.3.2. L'organisation scolaire**

Très peu d'enseignants parlent de l'organisation de l'école pour répondre à cette question. Cependant, deux thèmes abordés précédemment peuvent en faire partie : celui de remédiation (2.2.3) (lorsque les enseignants dénoncent ou encouragent ce qui est fait à ce sujet dans leur établissement) et celui d'années passées avec les mêmes élèves (3.1.2) (lorsque l'école peut favoriser le suivi des élèves).

*« Il y a des grands de l'internat qui viennent étudier en disant qu'ils n'arrivent pas à se concentrer dans leur chambre et ça, on les accueille volontiers. Et d'une certaine façon, ça apporte quelque chose aux plus jeunes : des grands qui étudient aussi ! qui sont comme eux, finalement au moment des examens, dans la même galère, on est tous en train de travailler. Ça c'est aussi un élément qui joue. Le fait qu'on se voit tous embarqués dans la même aventure. »*

### **3.3.3. La famille**

13 professeurs mettent l'élément famille en exergue, en parlant des parents, du niveau socio-économique, ... Dans le point concernant les élèves, le niveau culturel de l'élève a été traité. La nuance entre les deux est subtile. Par niveau culturel, nous considérons un niveau propre à l'élève, bien qu'inséparable de son environnement. Ici, il s'agit plutôt de l'influence directe du contexte sur la réussite ou l'échec de l'élève. Est-il soutenu ou non par sa famille ? Ses parents perçoivent-ils positivement l'école ? Le niveau économique favorise-t-il la culture ou les divertissements ? Le niveau social encourage-t-il l'effort ou

l'opportunisme ? Autant de questions auxquelles les réponses sont combinées à la réussite ou à l'échec par les enseignants contactés.

*« C'est ça aussi que je disais tout à l'heure, on n'a pas grand mérite dans la réussite ou l'échec parce que, moi ça me fait marrer, quand vous voyez des articles dans le Ligneur ou des revues pédagogiques, ils sont tous en train de parler de l'école... on réussit parce que l'école est bonne, parce que le prof motive ses élèves, etc. Et vous avez une page entière, ou une demi, d'un pédagogue, je ne sais lequel, qui vous explique qu'une bonne école, un bon prof et l'élève réussit. Alors moi, ça me dépasse et il a statistiques à l'appui. Et moi je dis, les enfants dont les parents sont en train de divorcer, ils sont où là-dedans, ça ne compte pas, ça, dans la réussite de l'élève ? Et la fille qui se dispute jour et nuit avec sa mère et qui est incapable parce qu'elle est dans un état nerveux épouvantable, incapable d'étudier sa... C'est la faute de l'enseignant ça ? C'est la faute de l'école ? Ca, ça me fait monter au plafond ! Les articles pédagogiques, où : autant d'échecs dans le secondaire, c'est honteux, que va-t-on faire pour lutter contre l'échec. On ne dit pas faire des écoles des parents, on n'a pas dit obliger les parents tous les lundis à un cours du soir et leur dire comment traiter leurs enfants qui étudient. On ne va pas leur dire, vous savez pendant 1 heure, ou 1/2 ou 1/4 d'heure par jour, il faut lui demander comment ça va à l'école et ce qu'il a fait, etc. Ca non, les parents, le milieu familial n'ont rien à voir avec l'école, c'est l'école qui doit lutter contre l'échec scolaire. Allez, c'est quelqu'un qui n'a jamais enseigné qui raconte des trucs comme ça ! »*

La famille est parfois pointée comme essentielle, tant négativement, parce qu'elle peut **forcer** des élèves et ne pas aller dans le sens de leur motivation, que positivement car elle peut **motiver** davantage.

## 4. Le coin des coordinateurs

Au total, **18** préfets, directeurs, coordinateurs ont été rencontrés. Pour rappel (cf. rapports précédents), dans chaque école, une personne (appelée ici coordinateur) a été interrogée sur des points davantage organisationnels, mais aussi sur des points semblables à ceux des enseignants. Le premier de ces points concerne l'influence qu'ils estiment que les enseignants ont sur la réussite et l'échec de leurs élèves. Plusieurs précisent dans leur réponse qu'ils se remettent dans leur peau d'enseignant (que certains n'ont d'ailleurs pas quittée puisqu'ils dispensent toujours des cours). Il semble difficile de répondre de l'extérieur à cette interrogation, de prendre de la distance par rapport à elle.

Globalement, ils sont beaucoup **plus optimistes** dans leurs réponses que les enseignants eux-mêmes, bien qu'ils se réfèrent à leurs souvenirs personnels en la matière. Tous estiment que l'enseignant a une influence sur la réussite et l'échec de ses élèves, dont 12 la considèrent énorme, capitale, essentielle, fondamentale. 4 ne donnent pas de proportions en relativisant l'impact selon la présence d'autres facteurs (si l'élève travaille, s'il n'est pas très bon, si les parents soutiennent). Seuls 2 fournissent des chiffres plus faibles : 30% et 9% (50% des 18% dont l'école est responsable, selon des statistiques lues) car de nombreux autres facteurs interviennent.

Sans doute cet optimisme plus marqué des coordinateurs est-il à mettre en relation avec le changement de « posture » qu'implique leur fonction. Une de leurs missions n'est-elle pas de dynamiser l'équipe professorale, la remotiver à propos de projets d'école porteurs ?

Les éléments liés à l'enseignant sont, comme plus haut, à la fois **affectifs** et **pédagogiques**, bien qu'ici les **liens** entre les deux soient plus **nets** et **forts**. Si le prof donne du sens, dynamise, entraîne, dose ses exigences, croit au progrès, les prend tels qu'ils sont pour les mener plus haut, les pousse au maximum, initie et développe les compétences transversales, ne se braque pas sur son programme, alors les élèves aimeront la matière, seront motivés, enthousiastes, confiants et s'investiront. Si le prof donne une image d'un adulte épanoui, responsable, permet les discussions, est sympathique, gère bien sa classe, écoute, encourage, alors il pourra faire passer un message, structurer, envisager le savoir et même être exigeant. L'élève travaillera, sera disponible pour recevoir, étudiera parce qu'il comprendra pourquoi il le fait.

Ces tendances générales sont **nuancées** évidemment. Certains coordinateurs insistent sur le fait d'aller le plus loin possible, de former pour réussir au supérieur, d'avoir des exigences élevées, de donner la meilleure instruction possible, bref vont dans un sens plus sélectif. Tandis que d'autres insistent sur les renforcements positifs, le dosage des exigences (en se gardant toutefois du laxisme), la coconstruction. Le **statut social** de la population scolaire est différent : plutôt favorisée dans le premier cas, plutôt défavorisée dans le second. D'un certain point de vue, il peut paraître logique de retrouver le souci de la réussite la plus élevée possible dans des établissements plus « élitistes » et celui de la réussite de vie surtout dans des écoles moins favorisées. Les problèmes qui se posent dans ces deux types caricaturaux d'écoles ne sont pas les mêmes, et les solutions adoptées restent dans le domaine du possible, restent réalistes, selon le public de départ. C'est ainsi que l'on observe plus de démarches innovantes dans les secondes que dans les premières. Celles-ci jouissant d'une population privilégiée, peuvent se permettre de favoriser les contenus, tandis que les autres ont des obstacles à franchir qui les entraînent à évoluer en développant les contenants.

Quant aux facteurs externes à l'enseignant, on peut distinguer ceux qui sont relatifs aux élèves ou à l'école. Pour les **élèves** interviennent des éléments « génétiques », mais surtout dynamiques : qu'il ait du répondant, de l'appétence, de la (bonne) volonté, s'investisse, travaille suffisamment, soit rigoureux, disponible. D'autres sont plus statiques (parcours scolaire, antécédents, âge, hiérarchie de la section) ou « sociologiques » (environnement, parents, milieu socioculturel). Pour l'**école**, les enseignants ajoutent la culture de l'école et plusieurs éléments touchant à la formation initiale de ses enseignants. L'université formerait des professionnels individualistes et peu préparés aux réalités de l'enseignement, notamment en ne percevant pas leur (in)efficacité. La formation continue, quant à elle, ferait défaut. Peut-être aussi par manque de sensibilisation aux compétences transversales et au travail d'équipe qui en découle idéalement. Par ailleurs, le nombre d'élèves par classe, les débouchés liés à l'option et le statut de la discipline auraient également un rôle.

## 5. *Conclusions*

On constate que les enseignants estiment quasi unanimement (93%) avoir un **impact** sur la réussite et l'échec de leurs élèves. La moitié d'entre eux pensent être responsables pour au moins 50% des résultats des élèves. Quant à ceux qui relativisent cet impact ou qui ne peuvent le quantifier, c'est souvent en faisant référence à d'autres facteurs qu'ils vont le limiter. Effectivement, on constate une multiplicité des éléments intervenant dans la réussite et l'échec. Néanmoins, seuls 7% font exclusivement allusion à des facteurs extérieurs à eux-mêmes.

Dans une perspective plus *sociologique*, considérons les éléments liés à la notion d'idéologie du don. 35% des enseignants se réfèrent à des facteurs **statiques** propres à l'élève. Ils ne mentionnent rarement que ces facteurs. On constate une attitude prudente vis-à-vis de l'inné. Cependant, c'est quand même plus du tiers des enseignants rencontrés qui mentionnent ces facteurs alors que le phénomène de désirabilité sociale aurait tendance à en diminuer le recours.

Les facteurs **social, familial, culturel, économique**, quant à eux n'apparaissent que dans 15% des interviews, mais quand ils sont cités, ils peuvent être vus comme primordiaux, ou en tout cas, comme condition nécessaire. Seul un enseignant les détermine comme suffisants.

Beaucoup d'enseignants se défendent de toute forme d'**élitisme**, malgré les rumeurs ou les traditions attachées à certains établissements. Cela dit, des termes comme élèves « scolaires », « sages », « réceptifs » peuvent laisser penser que l'on rejoint la notion d'intelligence institutionnelle développée par Coulon (1988, in Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992). L'élève devrait non seulement être intelligent pour réussir, mais aussi adopter un comportement et une éthique en accord avec le haut de la hiérarchie sociale. N'oublions pas non plus de relativiser la reproduction sociale. En effet, Merle (1996) met en garde contre les généralisations abusives : ce phénomène vaudrait surtout pour les extrêmes, qui comportent aussi des exceptions (Lahire, 1995) et dont les enseignants semblent conscients via des exemples qu'ils connaissent d'élèves favorisés qui échouent et inversement de réussites "improbables" d'élèves défavorisés. La tranche sociale intermédiaire resterait majoritaire et moins sensible à cette reproduction.

D'un point de vue *psychologique*, les **théories de l'attribution** peuvent éclairer les réponses à la question posée aux enseignants. Les attributions **externes** à l'élève sont reprises aux points 1 (93% estiment avoir une influence), 2.1 (32% se réfèrent à des facteurs sans prise) et 2.3 (41% citent des facteurs contextuels); celles qui lui sont **internes** au point 2.2 (70% indiquent les élèves d'un point de vue statique et plus encore, dynamique). La formulation de la question incite à répondre d'emblée par des facteurs externes à l'élève puisque l'on demande à l'enseignant son impact (qui n'est donc pas dans le chef de l'élève !). Ceci explique sans doute pourquoi plus de la moitié d'entre eux s'attribuent une grande influence et que seulement quelques-uns ne font référence qu'à d'autres éléments. Par ailleurs, un mécanisme psychologique peut également fournir une explication. Il s'agit de la propension relevée (Gosling, 1996) chez les enseignants à effectuer des attributions divergentes selon qu'ils envisagent un **cas particulier** OU **l'ensemble de la population scolaire**. S'ils se réfèrent à un élève en particulier, ils auraient tendance à opérer des attributions internes. Inversement, s'ils généralisent leurs

attributions, elles auront tendance à être davantage externes. C'est bien ce que l'on observe ici. La requête est globale : quelle est leur influence sur la réussite et l'échec de leurs élèves, TOUS leurs élèves.

Quant au caractère **stable ou instable** de ces attributions, il n'est pas toujours aussi évident qu'il n'y paraît. Par exemple, si l'enseignant nuance son impact en mentionnant l'intelligence de l'élève sans développer son idée, comment s'assurer de sa conception de l'intelligence ? La considère-t-il comme innée et/ou évolutive ? Souvent, on perçoit quelle optique il adopte, notamment à travers le vocabulaire employé. S'il parle de « don », le doute s'efface, tout comme lorsqu'il précise qu'il espère développer leur esprit critique. L'impact que l'enseignant s'attribue est essentiellement instable : manière de donner cours (quoi que...), d'évaluer, de soutenir, d'encourager... Seuls certains aspects du domaine affectif sont envisagés de manière stable : si le courant ne passe pas, l'enseignant se sent parfois démuné. Les facteurs qui modulent son impact peuvent être fixes : discipline, âge et ancienneté; niveaux intellectuels, culturels, personnels et de développement des élèves (point de vue statique); nombre d'élèves par classe ; ou variables : travail et motivation de l'élève (point de vue dynamique). Certains peuvent être l'un ou l'autre selon le contexte. Ainsi, le temps à consacrer à l'élève peut être perçu comme interchangeable s'il fait référence aux heures à prester ou comme changeable s'il s'agit de l'investissement supplémentaire de l'enseignant. De même, la dynamique de la classe peut être perçue comme stable (c'est comme ça, on n'y peut rien et il faut faire avec) et plutôt faire référence à une pédagogie normative, ou instable (selon ses projets). Toujours dans ce sens, la famille et plus largement le contexte, l'environnement sont préférentiellement mentionnés comme facteurs sur lesquels on n'a pas de prise (on touche alors à la notion de reproduction sociale développée dans la partie IV), mais ce n'est pas pour autant qu'ils soient stables. Une maladie, un divorce, un décès, bref, des états ponctuels de crise peuvent affecter les résultats scolaires sans s'inscrire dans la durée. On rejoint la troisième dimension des attributions, celle du **degré de maîtrise** qu'il a sur le phénomène. L'enseignant peut-il contrôler le facteur envisagé ? Le croisement avec la dimension précédente est fréquent : lorsqu'un facteur est stable, il est souvent peu contrôlable (tempérament de l'élève) et lorsqu'il est instable, il est quelquefois plus contrôlable (motivation). Mais ce sont des généralités qui comportent maintes exceptions. Les points 1. et 2. de ce chapitre font plus ou moins la nuance entre ce que l'enseignant peut contrôler ou non. Quant au pouvoir de l'élève, il se situe évidemment plutôt dans la perspective dynamique qui lui est consacrée, mais aussi un peu dans la dynamique de classe.

Gosling (1996) met en évidence la liaison entre représentations et comportements, tout en l'enrichissant d'un médiateur : les attributions. Les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des profs, avant d'inciter des comportements, transiteraient par les attributions. A travers les réponses catégorisées au point 2.2.2 (soutien méthodologique), des liens peuvent s'opérer entre les **compétences transversales** et les attributions opérées ici. C'est dans cette rubrique que 31% des enseignants rencontrés explicitent peu ou prou un avis à propos des démarches d'apprentissage. Ils établissent une attribution externe à l'élève en se situant dans une perspective qui reprend des actions telles que donner des outils, guider, différencier, mais aussi aider à construire et à transférer. Leur investissement est de mise. Malheureusement, c'est aussi à cet endroit que l'on peut se

rendre compte de la difficulté encore importante pour certains profs à envisager l'étude à l'école et pas rien qu'à domicile. Comme le dit Romainville (1996), si l'appropriation du savoir est exclusivement personnelle (ce qui est grandement le cas à la maison !), la reproduction sociale sera forte. Or mémoriser est très souvent l'apanage du domicile, tout comme, dans une moindre mesure, se documenter.

Une même proportion d'enseignants (31%), sans aller jusqu'au soutien méthodologique expriment quand même leur souci d'encourager, de **soutenir**, de motiver, de dynamiser **l'apprentissage**, et quelques-uns de s'investir en-dehors des heures de cours pour aider. Déjà dans les années 60, Merton (1965, cité par Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992) insiste sur l'importance de l'image que l'on renvoie aux élèves. Il parle d'anticipations autoréalisatrices. Ainsi, l'image renvoyée aux autres influencerait leur avenir, dans le sens où l'être humain a tendance à se conformer à l'image sociale dont il est revêtu. On est proche ici des effets d'attente tels l'effet Pygmalion (« les élèves dont on attend beaucoup progressent plus que ceux dont on attend peu », Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992, p. 35).

Parmi le petit quart d'enseignants qui mettent en avant **l'évaluation**, il s'en trouve certains qui sont surtout sensibles au **sens** et qui estiment nécessaire d'aviser les élèves des objectifs poursuivis, voire qu'ils se les approprient. Mais l'évaluation, c'est aussi, comme le dit Merle (1996), un arrangement dans lequel prennent part d'autres réalités (scolarité antérieure, position sociale...) que le niveau des élèves et leurs performances scolaires (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992). De plus, des objectifs, même implicites, peuvent l'influencer (faire augmenter le niveau, respecter des normes, favoriser l'intégration...). L'ampleur que prend ainsi l'évaluation pourrait alors expliquer qu'autant d'enseignants la fassent intervenir dans leur impact.

Ces nombreux enseignants (83%) qui mettent en évidence le rôle de leurs pratiques pédagogiques ne travaillent pas pour autant au développement des compétences transversales. Encore faut-il qu'ils en soient conscients ou informés ! Mais surtout formés. Et comme le signalent plusieurs coordinateurs, c'est en le vivant, en l'expérimentant soi-même que l'on peut prendre conscience de ce que les compétences transversales recouvrent, s'y sensibiliser et mieux les comprendre.

D'un point de vue *pédagogique*, une conclusion se dessine en mettant en évidence les éléments que les enseignants mentionnent de manière positive ou négative. Les notions de facilitateurs et de freins émergent déjà dans ce premier chapitre. Ils sont abondamment développés dans la troisième partie.

En établissant des **causalités** entre divers facteurs, les enseignants insistent souvent sur la nécessité de présences multiples. Par exemple, un étudiant « normal » intellectuellement, qui travaille et qui participe à un enseignement réfléchi et encourageant aurait plus de chances de réussir qu'un étudiant « pas doué », à tendance paresseuse qui se désinvestit dans des activités extra-scolaires et qui subit le programme. Ça paraît évident, il vaut mieux être riche et en bonne santé... Mais l'intérêt ici est dans la simultanéité des éléments intervenants. Les enseignants expriment à plusieurs reprises leur impuissance face à certaines démotivations ou situations familiales, ou au contraire leur pouvoir lorsque l'adolescent a un projet qui le motive, ou s'il est travailleur, mais aussi s'il s'agit de petits

groupes, d'options choisies volontairement et non par élimination, s'il connaît ses élèves et que leur milieu social n'est pas trop freinant.

On l'a vu, la plupart des enseignants, en établissant un lien de causalité entre leur impact et leur pratique pédagogique ont une certaine conscience de leur **rôle**, mais aussi de leurs **actions**. Les constats d'impuissance ne les incitent pas à agir (il est bête, que voulez-vous que j'y fasse), mais se rendre compte de son pouvoir (même relatif) les motive pour bouger (je peux les motiver en dynamisant les groupes et en étant attentif à mes attitudes d'écoute et d'empathie).

Le recueil des représentations des enseignants à propos de leur influence sur la réussite et l'échec de leurs élèves a été organisé en tout début d'interview, sans référence à la notion de compétences transversales. L'objectif était en effet de savoir quelle **marge de manœuvre** s'accordaient les enseignants sur le devenir scolaire de leurs élèves. Les résultats montrent que cette marge est importante, nuancée par d'autres variables en jeu.

Pour revenir à notre objectif central - les compétences transversales -, force est quand même de constater que bon nombre d'enseignants estiment pouvoir peu intervenir dans le **travail personnel** de l'élève. Ils se sentent bien sûr responsables de l'enseignement (méthodes et relations pédagogiques au sein de la classe), mais l'appropriation personnelle reste du ressort de l'élève, de ses dons et caractéristiques peu changeables (35%), de son travail motivé (58%) ou encore de son contexte (41%). De plus, ils ne se sentent pas dans les conditions propices à une telle intervention, en termes de nombre d'élèves et de temps disponible. La recherche aura donc des perspectives intéressantes sur les représentations à travailler en formation initiale et continue pour implanter un réel travail sur les compétences transversales.

## CHAPITRE 2

### *A quoi l'enseignant attribue-t-il la réussite et l'échec d'élèves personnalisés ?*

La question suivante du guide d'entretien est scindée en trois parties. La première demande aux enseignants de choisir quelques-uns de leurs élèves de sixième de l'an passé qui ont réussi brillamment dans leur discipline. Une fois ce choix effectué, il leur est demandé : « A votre avis, pourquoi ont-ils bien réussi ? Et s'il leur est arrivé d'échouer, à quoi cela est-il dû ? ». La deuxième partie leur demande de choisir quelques-uns de leurs élèves de sixième de l'an passé qui ont échoué gravement dans leur discipline. Une fois ce choix effectué, il leur est demandé : « A votre avis, pourquoi ont-ils échoué ? Et s'il leur arrive de réussir, à quoi cela est-il dû ? ». Enfin, la troisième partie de la question leur demande de choisir quelques-uns de leurs élèves de sixième de l'an passé qui ont réussi « tout juste » dans leur discipline. Une fois ce choix effectué, il leur est demandé : « A votre avis, pourquoi sont-ils « moyens » ? Quand (et pourquoi) réussissent-ils ? Echouent-ils ? ».

Cette question multiple fait partie intégrante du volet psychologique développé dans le cadre conceptuel de cette recherche. Le postulat pose les mécanismes individuels de rapport au monde comme explicatifs de l'usage des compétences transversales. C'est en effet via les **théories de l'attribution** (Weiner, 1976; Dubois, 1987...) que le discours des enseignants sera analysé afin de décrire les explications qu'ils fournissent à propos des causes d'échec et de réussite de leurs élèves. Pour rappel, les attributions causales sont traditionnellement analysées selon trois dimensions :

- le **lieu de la cause** (locus of control) : la cause peut être perçue comme interne, dispositionnelle (par exemple : « il réussit parce qu'il est intelligent » ou « il échoue parce qu'il n'a pas la bosse des maths ») ou externe à l'individu, situationnelle (par exemple : « il réussit parce qu'il provient d'un milieu socioculturel favorisé » ou « il échoue parce qu'il a un mauvais prof ») ;

- le **degré de stabilité** : la cause est considérée comme un facteur stable (par exemple : « il est calculateur » ou « il est travailleur ») ou changeant (par exemple : « il n'a pas eu de chance » ou « il a eu des problèmes affectifs ») ;
- le **degré de contrôle** exercé sur la cause : elle peut être soit soumise à l'intention (par exemple : « il a la volonté de s'investir » ou « il a décidé de se laisser aller ») ou, au contraire, non intentionnelle (par exemple : « ses parents viennent de divorcer » ou « il n'a pas le déclic des langues »).

Le lieu de la cause est le point d'entrée du codage de cette vaste question. La notion de d'internalité est souvent associée à celles de stabilité et de non intentionnalité lorsque l'enseignant parle d'intelligence, de don, d'acquis et à celles d'instabilité et d'intentionnalité lorsqu'il parle de travail, d'investissement, d'effort et de motivation. La notion d'externalité est évidemment systématiquement associée à celle de non intentionnalité et peut être associée à celle de stabilité lorsque l'enseignant parle d'environnement « économique-socio-affectivo-culturel » et à celle d'instabilité lorsqu'il parle d'événements occasionnels comme la rupture avec le copain ou la copine, une maladie, un décès, qui sont alors évoqués pour justifier un échec.

## ***1. Selon le type d'élève, quelles attributions internes ou externes à la réussite ou l'échec les enseignants formulent-ils ?***

Les données chiffrées ci-après montrent la répartition des réponses des enseignants aux différentes parties de la question. Les chiffres indiquent le nombre d'extraits codés avec une attribution soit interne, soit externe. Ils peuvent donc être supérieurs au nombre d'enseignants, une personne pouvant donner plusieurs causes à l'échec et à la réussite de ses élèves.

Précisons que sur les 976 extraits concernant cette triple question, 232 (24%) ont trait aux attributions externes et 744 (76%) aux **internes**. Ces mêmes proportions se retrouvent en découpant selon les trois parties de la question. Le cadre conceptuel rédigé dans le premier rapport de recherche mettait en évidence divers biais liés aux attributions qui peuvent expliquer en partie les proportions observées ici. *L'erreur fondamentale d'attribution* peut être un premier mécanisme explicatif. Il s'agit d'une tendance habituelle des personnes à privilégier l'attribution interne, comme si elles oubliaient les contraintes de l'environnement (Guingouin, 1996). Si un élève oublie un travail ou le remet en retard, il semble plus « naturel » de l'attribuer à de la mauvaise volonté qu'à des circonstances familiales exceptionnelles. Un deuxième mécanisme peut éclairer cette répartition. C'est *la norme d'internalité*. Il semble, en effet, plus désirable socialement, de recourir aux explications internes (Guingouin, 1996). Le monde scolaire actuel fonctionne autour de l'idée du mérite. Si un adolescent réussit, il ne le doit qu'à lui-même (Gosling, 1996).

En moyenne, les enseignants ont fourni entre 3 et 4 éléments de réponse pour chaque sous-question. Les trois tableaux suivants exposent les résultats quantitatifs des attributions pour chacune d'entre elles.

Elèves brillants	Echec	Réussite	Total
Interne	79	194	273
Externe	38	33	71
Total	117	227	344

Les explications les plus nombreuses des résultats des élèves brillants sont de type interne (273), surtout pour la **réussite** (194).

Elèves en échec	Echec	Réussite	Total
Interne	164	51	215
Externe	26	51	77
Total	190	102	292

Toujours internes en majorité, ce sont les attributions de l'**échec** (164) qui suscitent le plus d'explications pour les élèves très faibles.

Elèves moyens	Global	Echec	Réussite	Total
Interne	177	36	43	256
Externe	35	21	28	84
Total	212	57	71	340

Il est flagrant que pour les élèves **brillants**, les enseignants recourent surtout à l'explication de la réussite et pour les **plus faibles** à celle de l'échec. Cette tendance se confirme quand on analyse les explications des élèves **moyens** puisqu'il y a presque autant d'explications pour l'échec que pour la réussite. Cela peut paraître évident, mais les questions posées demandent de traiter la réussite autant que l'échec dans tous les cas. Il apparaît donc que pour les élèves brillants les enseignants ont beaucoup à dire sur la réussite et peu sur l'échec (ils disent souvent qu'il est rare, voire absent ou qu'il est accidentel) et inversement pour les élèves en difficulté. Dans les trois cas, on retrouve la plus grande fréquence des explications **internes**. Détaillons ces résultats quantitatifs.

Globalement, les explications causales fournies sont plus nombreuses pour les élèves brillants (344) et quasi autant pour les élèves moyens (340). Celles des élèves plus faibles sont un peu moins fréquentes (292). La moyenne, dans tous les cas reste de 3 à 4 explications par réponse.

## 1.1. Quelles attributions pour les élèves brillants ?

### 1.1.1. Quelles sont les attributions externes à la réussite des élèves brillants ? (33 extraits)

Parmi les réponses, le découpage entre ce qui émane soit de la famille, soit de l'enseignement, soit du groupe-classe peut être opéré.

- Concernant la **famille**, sont pointés comme facteurs favorables à la réussite les niveaux social, économique, culturel et affectif (16 extraits). Ce dernier niveau peut surprendre parmi les trois autres. Il s'agit en fait du soutien affectif dont l'élève bénéficie au sein de sa famille. C'est ainsi que certains enseignants estiment qu'un niveau socio-économique très favorisé n'est pas synonyme d'encadrement pour l'enfant s'il n'est pas accompagné affectivement.

*« Et puis, le milieu social est fort important. Entre la fille d'un médecin et la fille d'un chômeur il y a une grande différence. Je dois bien le constater. C'est malheureux mais... oui, oui parce qu'il y a des gens qui sont intéressés par tout, parce que la famille fait en sorte qu'on s'intéresse à tout et dans d'autres familles, on ne s'intéresse à rien. »*

« ne s'intéresse à rien »... en tout cas pas à ce que l'école considère comme intéressant ! Une grande nuance serait à apporter dans ce domaine. En effet, nombreux sont ceux qui s'accordent à dire que la société évolue et que l'école doit s'y adapter. On le sait, elle représente une lourde machine à mettre en route et on peut imaginer que les ressentiments de certains enseignants vis-à-vis de la génération « zapping » sont du même acabit. Il faut un certain temps pour que les innovations soient efficaces. D'une part, parce que la formation initiale doit les prendre en compte et, d'autre part, parce que tous les enseignants ne recourent pas à la formation continue avec le même zèle.

La **lecture** semble être favorable. Selon certains enseignants, il s'agit d'une habitude émanant de la famille. Famille qui peut très fort **motiver** ses enfants : la réussite a de la valeur; les études sont primordiales et positivées à la maison; on s'y pose des questions et on s'implique vis-à-vis des phénomènes de société. Mais aussi déjà leur fournir des **acquis** : habitudes de communication, voyages...

Même si l'élément **économique** est méprisé au profit du social, du culturel et de l'affectif, on remarque que certains usages y sont fortement liés. L'argent ne fait pas le bonheur, mais il y contribue, semblent nous dire certains profs. Et il y a toujours des contre-exemples tels que le fils d'un célèbre chirurgien ou la fille d'une riche industrielle, délaissés par leurs parents très actifs et ratant lamentablement leurs études. Mais même si quelques-uns font référence aux statistiques mettant en évidence que ce sont les enfants d'enseignants (sans doute pas les mieux rémunérés !) qui réussissent le mieux à l'école, il semble que l'aspect financier soit un bon point de départ.

Donc, pour certains enseignants, les élèves brillants réussiraient grâce à leur environnement, à la fois économique, social, culturel et affectif. Ces éléments favorisant la réussite, sans nécessairement l'impliquer systématiquement.

- Concernant l'**enseignement**, c'est-à-dire l'action de l'enseignant envers l'élève, on peut relever les notions de temps d'encadrement, de contenu disciplinaire et d'organisation (15 extraits)

*« En ce qui concerne les facteurs maîtrisables cela dépend du volume d'heures que l'on passe avec eux. Là où l'on peut travailler en profondeur, les aider, parler avec eux. »*

*« Je leur ai laissé une certaine liberté dans la manière d'étudier et de réaliser le cours. »*

Deux types de réponses émergent : celles liées à des **dispositions matérielles** facilitant l'approfondissement du travail et les contacts, ou celles directement **liées au cours** comme le fait de mettre dans des situations de prise d'autonomie, de rendre son cours attractif pour susciter leur envie d'étudier ou simplement de constater que certaines disciplines (le latin ici), apportent de la rigueur, de la précision, de la méthode.

- Concernant le **groupe-classe**, seuls 2 enseignants parlent de cette attribution externe.

*« En math 6 c'est un autre public. Là c'est tout à fait différent. Il y a un noyau justement qui dynamise la classe, qui entraîne les autres à progresser, ce qui n'est pas le cas en math 4. »*

Dans certains cas, la classe est véritablement perçue en tant que **moteur**. Elle donne une ambiance de travail, elle est de niveau exceptionnel ; elle dynamise positivement l'étude.

### ***1.1.2. Quelles sont les attributions internes à la réussite des élèves brillants ? (194 extraits)***

Par ordre décroissant d'importance, voici les regroupements que l'on peut effectuer sur les réponses à cette question.

- Chez les enseignants rencontrés, le fait de **travailler** semble prépondérant pour réussir. En effet, 55 citations mentionnent ce fait comme intervenant dans l'explication de la réussite des élèves les plus brillants.

*« Il y a évidemment le travail. Les deux filles auxquelles je pense travaillaient quand même beaucoup. »*

L'implication dans le travail, la quantité de travail fournie par les élèves en classe et à domicile, le fait d'être travailleur... autant de formulations pour mettre en évidence l'**investissement** de l'élève dans son étude. Il est **actif** et cette notion semble nécessaire à sa réussite. Plusieurs travaux dans le domaine de l'enseignement supérieur s'accordent à dire qu'il existe un seuil quantitatif minimal pour réussir (notamment Romainville, 1999). A l'université, il apparaît que 45 heures hebdomadaires à consacrer à ses études est la limite en deçà de laquelle on constate peu de réussite. Mais ce n'est pas parce qu'on travaille beaucoup, ou en tout cas suffisamment en quantité, que l'on réussit !

- Les notions très en vogue de **motivation**, volonté, projet sont présentes dans 43 citations.

*« Intérêt qui a été quelque part soit capté, soit l'intérêt était déjà présent au préalable et a reçu ce qu'il, quelque part, recherchait. Donc, il y avait une adéquation entre le discours que je tenais et/ou les méthodes que j'utilisais et l'intérêt que possédait au préalable l'élève. Maintenant, certains élèves peuvent également découvrir un intérêt au sein de la relation qu'il a avec son ou ses professeurs. »*

*« C'était quelqu'un qui avait envie de réussir, je pense que ça ne dépendait pas de moi effectivement. Je crois que c'était quelqu'un de volontaire, qui voyait un intérêt à ce qu'il faisait. »*

La motivation peut être totalement intrinsèque, soit partiellement extrinsèque. En effet, l'enseignant peut avoir un impact sur celle-ci par le biais de la relation qu'il construit avec son élève. Le rôle de cette motivation sur la réussite est parfois considéré comme premier.

- La notion de **don**, d'intelligence, d'inné se retrouve dans 35 extraits.

*« Cette année-ci, ils réussissent assez facilement, ce sont foncièrement de bons élèves. Ils s'adaptent à tous les professeurs. On pourrait leur donner un cours d'un niveau un peu plus élevé à mon avis et ça irait pour eux. Ils ont plus de cellules grises dans leur cerveau à mon avis. »*

*« Capacité soit à mémoriser au départ, soit à utiliser, parce que pour les langues c'est d'abord entendre, hop, ils captent, ils retiennent très vite, ils mémorisent très bien et puis ils utilisent tout ça comme un puzzle. »*

Ce qui est présenté comme **inné** peut recouvrir différentes idées : le don, la bosse de ..., capacité de départ, mais aussi capacité d'utiliser, de s'adapter, de réinvestir.

- Voici un aperçu des réponses (28 extraits) ayant trait aux **compétences transversales**, aux méthodes d'étude, à la réflexion, au questionnement. Il est clair que les catégories proposées de manière exclusive posent parfois des problèmes en ce sens qu'il est difficile de trancher systématiquement. Par exemple, en matière de compétences transversales, la notion de synthèse est assez répandue. Mais qu'en est-il lorsqu'un enseignant parle de la présence d'un esprit de synthèse ? Est-ce dans une perspective constructiviste, évolutive ou dans la même lignée que les dons ? Nous choisissons d'insérer cette notion dans la présente catégorie si nous ne pouvons la juger fidèlement, lorsque l'enseignant ne fournit pas d'indices en faveur de l'inné ou de l'acquis.

*« Voilà, ça c'est vraiment des critères de réussite, à savoir, prendre l'essentiel de ce qu'il y a dans le cours et l'appliquer à ce qui n'a pas spécialement été vu comme tel et ça, pour moi, c'est vraiment l'essentiel, donc ce que je leur demande en fin de rhéto. C'est vraiment essentiel. »*

*« Je penserais que ce sont des élèves qui ont su dépasser une étude purement mémorisée du cours. Disons que par rapport à l'histoire il y a le préjugé que c'est un cours de mémoire, or, ce que je demande c'est notamment être capable de juger, qu'il s'agisse d'un document ou des événements, de mettre en perspective et de se mettre soi-même en perspective, donc, ceux qui ont pu saisir ces exigences, qui ont reconnu ces exigences et qui les ont intégrées dans leur étude, ce sont ceux-là qui ont généralement réussi ou bien réussi. »*

*« Ce sont des élèves à qui on a inculqué certaines valeurs scientifiques notamment une certaine rigueur, un mode de raisonnement, une méthode de travail. Ce sont des raisons pour lesquelles ils ont en plus une autonomie, on leur a appris à travailler seul, à se débrouiller face à des situations nouvelles, ce qui est quand même un gros point pour les études supérieures. »*

*« Par contre le bon élève, il a plus de scrupules, il s'interroge plus, il se pose plus de questions et il répond plus finement. »*

Plusieurs éléments sont récurrents dans les réponses : le fait de maîtriser des méthodes de travail, d'avoir acquis des compétences essentielles, de s'organiser, d'appliquer, de transposer, de se poser des questions, de se mettre en perspective, d'être autonome. On peut s'interroger sur le statut de ces compétences transversales dans le sens où les

enseignants en parlent comme d'éléments **présents**, ou qui devraient l'être, mais n'indiquent pas comment ils ont été appris. Ainsi « ils prenaient bien note » ou « ils sont attentifs en classe » ou encore « comprendre la question » spécifient que l'enseignant les fait intervenir dans son explication de la réussite, mais ne renseignent pas sur la nature de leur **apprentissage**, si apprentissage il y a.

On peut aussi apercevoir des **liens** avec d'autres facteurs. Par exemple, un effet « boule de neige » peut s'établir entre les méthodes et la motivation. S'ils sont motivés, ils utilisent les outils, les transposent, ce qui renforce leur motivation via la réussite.

Quant à l'**esprit de synthèse**, on peut imaginer que la réalité se situe dans une conception mixte (en partie inné, en partie à acquérir), mais que par rapport à notre métier d'enseignant, la conception évolutive est la plus optimiste.

- Une vingtaine d'extraits mentionnent la présence d'un **comportement** qualifié de **scolaire**, participatif, régulier, c'est-à-dire des élèves qui répondent adéquatement à certaines attentes de l'enseignement pratiqué actuellement.

*« Parce qu'ils étaient appliqués au cours, parce qu'ils ont suivi les instructions. »*

*« Des élèves relativement scolaires, des élèves qui font les travaux qui leur sont demandés, prennent note au cours, attentifs, qui sont présents et qui lorsqu'ils sont présents sont actifs et qui font les préparations qui leur sont demandées et qui étudient quand on leur demande. Je dirais que les élèves qui réussissent convenablement sont des élèves qui répondent à ces critères. »*

Ils participent, sont appliqués, scolaires, collent à leurs notes, répondent aux demandes, reproduisent le message, même si un enseignant regrette cette constatation en considérant que ces **attitudes** sont limitées. On rejoint la notion d'**innovation**. Comment aborder le développement des compétences transversales dans un système basé plus sur la reproduction que la compréhension, sur la surface que sur la profondeur ? Stratégiquement, certains élèves vont peut-être modifier leur approche d'apprentissage de départ pour s'adapter aux exigences des évaluations (Philippe, Romainville et Willocq, 1997), dont on a déjà vu l'ampleur dans le premier chapitre.

- Le fait d'avoir des **préacquis**, de savoir, d'être cultivé, de se former en dehors de l'école apparaît dans 9 citations. Globalement, il s'agit donc de ce qui se fait avant l'année dont on parle et/ou pendant, mais de façon extra-scolaire.

*« Je crois qu'il se débrouillait pas mal en anglais parce qu'en dehors de l'école je crois qu'il lisait pas mal, qu'il s'intéressait, il regardait peut-être la télé en anglais. »*

Les bases, les bonnes bases, mais aussi la culture générale, la lecture, la curiosité intellectuelle font partie de ce que l'élève **possède ou développe** et qui le distingue de ceux qui réussissent moins brillamment.

- Enfin, les 4 citations suivantes font références à des éléments divers.

*« Il faut certainement une petite part de **stress** aussi. C'est bénéfique un peu de stress. Trop de stress, c'est mauvais. »*

*« Qui s'exprimaient aussi, oui qui s'**exprimaient**, je pense à l'une ou l'autre, à cette élève-là, qui formulaient des idées, ce n'était pas toujours juste mais alors on rectifie le contexte, qui n'ont **pas peur de se lancer**. »*

« En tant que professeur, je ne crois pas avoir eu une grande influence sur la réussite des élèves. D'ailleurs, ils réussissent à tous les coups, quelles que soient les exigences. »

« Qui avaient la plupart du temps plus de **maturité** que d'autres. »

### 1.1.3. Quelles sont les attributions externes à l'échec des élèves brillants ? (38 extraits)

Deux groupes se détachent des extraits de cette catégorie. Le premier reprend des éléments liés à ce qui est externe à l'élève, mais aussi à l'école. Le second reprend des éléments liés au prof et à la matière.

- **Contexte extra-scolaire**

« Ça peut être justement un problème familial ou tel ou tel est tombé amoureux et sa petite copine le laisse tomber et ça, ils le vivent très mal. Ils sont à l'âge où ils réagissent très fort avec leurs tripes, donc forcément, la plupart du temps, ils réagissent entièrement, donc forcément, si ça ne va pas dans leur cœur, ça ne va pas à l'école non plus. Ou alors la santé aussi. Il y a des gens qui se ramassent parfois des problèmes qui les dépassent. Ou un décès ou une perte. »

« C'est une mentalité que je crois qu'il faut essayer de changer. Et même les parents ont cette mentalité. On a déjà entendu des gens sur le parking qui disaient : ne te tracasse pas, ce n'est que le néerlandais. Donc s'ils sont élevés dans cette mentalité-là, ça ne changera pas non plus. C'est seulement quand ils sont mis face à l'obligation d'utiliser une langue ou l'autre qu'ils se rendent compte, un peu tard, qu'on avait raison. »

Ce sont des paramètres sur lesquels l'enseignant n'a pas de point de prise. Ils recouvrent des **événements exceptionnels** tels que les décès, les divorces, les problèmes de santé, d'amour, de famille. Certains enseignants estiment que le grand impact de ces facteurs est dû au fait que l'adolescent réagit entièrement, qu'il ne « saucissonne » pas sa vie et donc que si un élément bascule, tous les autres en ressentent fortement les conséquences. Ainsi un « accident » entraîne une chute du moral à tous les niveaux. Néanmoins, dans le cas de ces élèves brillants, ils précisent que c'est très occasionnel.

Certains mentionnent également le poids de plus en plus important accordé aux **activités extra-scolaires**, au détriment de l'école. Mais aussi la nonchalance de certains élèves pour qui « la vie est belle ».

- **Contexte scolaire**

« Si je prends l'élève scolaire, il peut échouer si je lui demande plus de jugement critique, évidemment. C'est arrivé qu'en analyse de documents, un élève qui normalement réussit très bien, échoue parce qu'il n'a pas fait preuve de jugement critique. »

Le **changement** d'attentes peut perturber temporairement, que ce soit dans le sens d'une augmentation des exigences ou de leur changement de nature (questions de restitution vs de compréhension vs d'application qui peuvent dérouter). Mais aussi certaines parties de matière plus complexes où d'ailleurs les profs peuvent remarquer une baisse générale des résultats. Cela fait davantage référence à un problème de compréhension fortuit. D'un autre côté, le cours en lui-même peut être considéré comme « relax », tel cet enseignant de religion qui a l'impression que les élèves « soufflent » à son cours. Maintenant, d'autres cours peuvent désorganiser les prévisions, ce qui est dénoncé par une enseignante qui

regrette le manque de coordination du corps enseignant (ce qui permet que plusieurs interros aient lieu le même jour et aucune le lendemain). Il pourrait s'agir également d'une difficulté relationnelle avec le prof qui bloque complètement le travail de l'élève ou d'une ambiance de classe nuisante.

#### ***1.1.4. Quelles sont les attributions internes aux échecs des élèves brillants ? (79 extraits)***

Les causes internes attribuées à l'échec des élèves brillants sont le manque de travail, un problème ponctuel, une démotivation, un obstacle affectif, une difficulté d'ordre méthodologique ou encore quelques autres éléments très précis repris dans la rubrique « divers ».

- Des explications liées au **manque de travail**, au fait de ne pas avoir étudié, d'avoir manqué de temps apparaissent principalement dans ces attributions (35 extraits).

*« Si ça arrive, c'est qu'il y a un manque de travail. »*

*« Peut-être une mauvaise organisation de travail. Je dirais qu'un élève, qu'il soit doué ou pas, même s'il est moins doué, s'il a déjà l'habitude de travailler régulièrement, je crois qu'il aura plus de chance qu'un élève qui est même beaucoup plus doué mais qui ne travaille pas. »*

C'est l'inverse des explications de la réussite liées au travail. L'élève brillant peut échouer s'il ne travaille pas, mais c'est souvent envisagé comme quelque chose d'inhabituel, ce qui fait le lien avec le point suivant.

- Ensuite, les notions de **lacune ponctuelle** et de **difficulté isolée** sont énumérées dans 20 citations.

*« C'est assez rare. Ils peuvent rater une interro, ça arrive, il suffit qu'ils aient mal compris une matière, ça peut arriver à tout le monde, ça ne me tracasse pas. »*

A nouveau, leur échec n'est pas inquiétant. C'est occasionnel, accidentel, ça peut arriver, mais ça ne dure pas.

- Le **manque d'envie, d'intérêt, de motivation** est mentionné dans 10 réponses.

*« C'est le côté motivation qui peut tomber. Si pour une raison ou une autre le projet ne l'intéresse plus ou si elle est déçue par un aspect de quelque chose, elle pourrait dire : maintenant, ça suffit. »*

Encore une fois, il s'agit d'une rupture par rapport au fonctionnement habituel. L'intérêt tombe, l'élève se démotive, soit pour une partie de la matière, soit parce qu'il change de perspective.

- Les **obstacles affectifs**, d'attitude correspondent à 7 réponses.

*« Ça peut être plusieurs choses. Ça arrive souvent, ça arrive tout à coup et on se demande pourquoi, qu'est-ce qui se passe. Le plus souvent, on a quand même des adolescents devant nous et à cet âge-là, il y a tout et rien qui passe dans la tête. »*

*« Je pense qu'à ce moment-là, c'est souvent une question de difficulté de la relation qui fait qu'ils ne travaillent plus. Mais je pense que c'est plus d'ordre relationnel. »*

L'élève peut se sentir au creux de la vague (pas le moral) ou en désaccord avec son prof (blocage relationnel). Affectivement, il n'est plus à même de prendre le dessus. Ce phénomène est parfois associé à l'adolescence où il semblerait qu'un problème dans un domaine affecte tous les autres domaines.

- Les **problèmes de méthode** sont peu énumérés (3 extraits).

*« Ils ne rencontrent pas les exigences qu'on demande. Par exemple, structurer une réponse, enfin une question dont la réponse est vaste et que je demande de structurer, parfois, ça ne va pas parce qu'ils n'assument pas vraiment la matière, résultat, ils ne structurent pas bien. »*

*« Il y avait peut-être un manque de méthode de travail. »*

Dans les attributions internes de la réussite de ce type d'élève, c'est l'inverse qui était souligné. Ici, c'est le manque de méthodologie qui ferait obstacle.

- Enfin, diverses attributions internes sont isolées (4 extraits).

*« Il s'est fait prendre à **tricher**. »*

*« Il y a des enfants qui dans notre enseignement sont arrivés au **maximum de leurs possibilités**, on ne s'en rend pas toujours bien compte. »*

*« Ça peut être aussi une question de forme, quelqu'un peut ne **pas être en forme**. »*

*« Je ne pense pas me souvenir... Je sais qu'il peut y avoir de **toutes petites baisses de régime, ponctuelles**. Mais je ne sais pas **pourquoi**, c'est peut-être un week-end où il n'a pas **bien dormi**, je ne sais pas... »*

## ***1.2. Quelles attributions pour les élèves très faibles ?***

### ***1.2.1. Quelles sont les attributions externes à la réussite des élèves très faibles ? (51 extraits)***

C'est surtout des éléments liés à l'**enseignement** qui sont pointés ici dans 42 extraits.

*« Ils trichaient très bien et je ne les ai pas coincés ou alors c'était une interro facile. »*

*« C'est parce que l'école et d'autres intervenants ont essayé de les stabiliser ou de différer leur révolte. »*

*« D'ailleurs j'essaye mais c'est très difficile de leur donner le goût du défi et parfois ça marche. Premièrement, il faut que ce soit un cours qu'ils aiment bien, pas un cours qui passe comme les cours d'une heure par obligation, et encore les options ne sont pas encore choisies de manière positive mais soit, imaginons un élève qui a choisi chimie trois heures par attirance pour, par goût, jusqu'à présent je ne vois pas autre chose que d'essayer de lui apprendre de relever des défis mais c'est pas facile à faire passer comme message parce que peut-être que ça leur paraît inutile... pas rapporter quelque chose de concret alors que ça rapporte certainement plein de choses plus difficiles à percevoir et qui leur serviront plus tard mais c'est très difficile, je cherche, je ne suis pas la seule, tout le monde cherche aussi. »*

*« Donner à ceux qui n'en ont pas une méthode de travail, leur dire, bon, on fait des résumés comme ça, d'abord on écrit proprement, on fait des colonnes pour du vocabulaire, des choses comme ça. Vous êtes enseignante, je suppose, je ne sais pas à quel niveau, mais moi quand je vois quand ils arrivent chez moi la façon dont ils écrivent, c'est... D'année en année... Cette année-ci j'ai des rhétos, j'en ai 2-3 qui sont très bien, qui écrivent*

*proprement, lisiblement, qui ont du soin, mais vous savez, ce sont des choses ridicules, mais moi, je n'ai jamais pu étudier dans un cahier où c'était mal écrit, où c'était sale, où il y avait des ratures, je ne sais pas, comme du vocabulaire, normalement, il faut faire une colonne, je suis du vieux système, mais parce qu'il faut pouvoir cacher un côté et l'autre. Si vous écrivez sans faire de colonne et que là vous avez un petit mot anglais, vous avez sa traduction tout de suite à côté, le mot d'en dessous il est grand et bon... Mais alors, avec votre page, si vous la cachez, vous voyez ce que je veux dire, vous bougez sans arrêt. Ce sont des bêtises, mais on dirait qu'ils n'ont pas appris à faire des titres. Une interro, on vous rendrait, si vous ne rouspétez pas, on vous rend l'interro, c'est tout juste si on met son nom. On met anglais en français, on ne met pas quelle partie du cours, il faut tout le temps... Vous savez, c'est des petites choses, mais j'estime que si tout ça était déjà clair dans leur esprit, ça irait déjà beaucoup mieux. »*

Tant le soutien de l'enseignant que ses demandes semblent influencer la réussite des élèves en difficulté. Il est favorable, d'une part, d'encourager les élèves, d'autre part, de veiller à évaluer de manière à ce qu'ils puissent réussir (restitution simple, interros sur de petites parties de matière). Un enseignant insiste sur l'interdisciplinarité pour aider les élèves en échec.

Apparaissent plus isolément les notions de contexte, tant familial qu'économique, d'adolescence, de hasard, de groupe-classe ou encore d'aide extérieure. Tous des éléments pouvant faire basculer les élèves vers la réussite.

### ***1.2.2. Quelles sont les attributions internes à la réussite des élèves très faibles ? (51 extraits)***

*« C'est à force de travail alors, à force de décanter la matière, de retravailler, de véritablement décomposer toutes les étapes du processus pour acquérir la matière, devenir maître de la matière et en l'étudiant pouvoir la retransposer dans d'autres circonstances. »*

Ici, c'est surtout le **travail** de l'élève qui semble porteur (30 extraits). Il est suivi de loin par la **motivation** (12 extraits).

*« Comme ce sont quand même des adolescents, parfois, il y a une petite chose, un petit déclic et tout à coup un engouement pour un cours, un engouement pour un prof. et ça se déclenche. Mais, je ne dirais pas que c'est vraiment quelque chose de viscéral, quelque chose de très profond, c'est plutôt un petit quelque chose. »*

Enfin, des éléments relatifs aux **compétences transversales** émergent dans 9 extraits.

*« Pour certains, les plus faibles, une meilleure organisation de leurs cours, ils ont des notes à améliorer peut-être, certainement. »*

Suivent des idées à propos de l'affectif, de l'intelligence, de la peur ou encore de la maturité.

### ***1.2.3. Quelles sont les attributions externes à l'échec des élèves très faibles ? (26 extraits)***

#### **• Contexte extra-scolaire**

*« Et qu'on traîne jusque là parce que papa et maman veulent qu'on traîne jusque là. »*

*« Evidemment, parfois, il y a des circonstances familiales aussi. Je pense à un suicide dans la famille qui fait qu'après les gosses ne sortent pas indemnes de ça. »*

*« C'est-à-dire que quand ils ont échoué, c'est souvent qu'ils ont des tas d'autres choses extérieures intéressantes et qui les démotivent par rapport à l'enseignement traditionnel. »*

Parmi les 16 citations y faisant référence, c'est surtout l'élément familial qui est prépondérant. Les parents peuvent surestimer leur enfant, ou ne pas rencontrer ses attentes, ou, au contraire, ne pas s'en occuper assez. Des accidents ponctuent les réponses. Ils sont mentionnés à titre d'excuse pour les élèves.

Les activités extra-scolaires sont présentes dans les explications causales de ces graves échecs.

- **Contexte scolaire**

*« Ou alors c'est moi, je n'arrive pas à faire passer un message... Parfois c'est bêtement un dé clic parce qu'on arrive à lui faire comprendre ou à l'aider à voir ce qu'il doit faire et ce qu'il ne voyait pas. Parfois c'est bêtement lui dire et lui faire comprendre que ce n'est pas parce qu'il a été même attentif au cours qu'après il ne doit plus réétudier et ce n'est pas parce qu'en sortant du cours il est capable d'en reparler parfaitement que deux jours après il pourra... Et ça, parfois, ils ne le comprennent pas et quand on arrive à le faire comprendre, je crois que ça se situe même à ce niveau-là. Et même surtout au niveau méthode. J'arrive à leur dire : « qu'est-ce que tu fais et qu'est-ce que tu crois que tu devrais faire ? » Mais pour arriver à ce qu'ils vous disent honnêtement et franchement ce qu'ils font, c'est déjà pas évident. « Oui, oui, mais je fais tout » et forcément, comment voulez-vous mettre en doute leur parole ? »*

*« Ou bien parfois même une influence du groupe sur un tel. Je me souviens de réflexions de gens qui disaient, on ne travaille plus ou plus aussi bien parce qu'on nous qualifie d'intellos, on est un petit peu la bête noire du groupe parce que nous on travaille, on veut avoir quelque chose et qui se laissent aller pour pouvoir entrer dans le groupe. »*

*« C'est peut-être la faute de l'école tout ça. »*

*« Je crois que l'élève à qui je pense, justement, avait tendance à ne pas dire grand chose puisqu'il était avec un groupe très fort. Il avait un peu peur d'être ridicule vis-à-vis des autres. Parce que je sais bien que plusieurs fois j'ai parlé avec lui, j'ai expliqué à part différentes matières qu'il ne comprenait pas, parce que je crois que vis-à-vis des autres, il n'osait pas. Je crois ça aussi, ça peut influencer, le groupe dans lequel on est. S'ils ont peur ou non de l'avis des autres. »*

L'enseignant se place à différents niveaux : celui de son cours, en ce compris l'évaluation, mais aussi celui d'assistant social. Il semblerait que ce soit une nouvelle casquette du corps enseignant. Elle serait liée à l'évolution de la société, mais aussi aux besoins des adolescents. Certains ressentent un certain inconfort, non seulement parce qu'ils ne sont pas nécessairement préparés à ce nouveau rôle, mais aussi parce qu'ils ont toujours la casquette d'évaluateur.

Ces ados peuvent encore accorder de la valeur à la culture et au savoir tout en persécutant l'« intello ». Ce serait une certaine tendance actuelle dans un type de population que de dénigrer le travail intellectuel.

L'école est remise en cause, ainsi que le nombre d'élèves par classe et leur caractère peu scolarisé sont également présents dans ces explications externes de l'échec des élèves les plus faibles.

### 1.2.4. Quelles sont les attributions internes à l'échec des élèves très faibles ? (164 extraits)

« Je n'avais qu'un échec en rhéto et c'était dû à un manque de travail depuis le début de l'année, irrécupérable. »

« Et je dirais encore, à cause de la non-lecture. En 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup>, c'est quand même un gros paquet de lecture, de philosophie, d'argumentation et s'ils ne lisent pas, ils ne tiennent pas la distance. »

« J'ai l'impression qu'il y a une foncière démotivation. Je crois. »

« Dans ceux qui échouent chez moi, il y a des élèves qui se sont trompés d'options. Ils ont pris trois heures au lieu de une. C'est moins vrai pour la biologie que pour la chimie. Le cours de chimie est plus difficile. »

« Un gars, qui je dirais, lui, a l'esprit scientifique, mais qui s'est replié sur son acquis. Et alors, il ne faisait rien du tout. Alors, en 4<sup>ème</sup> ça allait encore, en 5<sup>ème</sup>, ça allait moins bien, mais on s'est dit qu'on pouvait peut-être le laisser aller. Et il a réussi " cahin-caha ", en seconde session. Et puis en rhéto, il s'est retrouvé avec 20%. Il ne comprenait plus rien. C'était du chinois. Forcément, si on n'a pas les données antérieures. Il y avait un manque de bases successives. Enfin ça, c'est l'exception, ça arrive très rarement. »

« Ils n'ont pas l'esprit scientifique. Si on sort un peu du cadre de l'étude stricte, on pose la question et il faut vraiment remettre, si on fait plus des applications. Et ce sont les mêmes exercices que ceux du cours, ... mais ils sont perdus. »

« Ces élèves sont paresseux. »

« Ils ne respectent absolument pas les consignes qu'on leur donne. On leur demande de faire les devoirs, on ne fait pas les devoirs, on copie sur le voisin bêtement. Bon, alors, à la fin de l'année, on voit des élèves qui sont en échec. Ce n'est que ça, ils sont noyés. »

« La plupart du temps, ceux qui ont vraiment des échecs graves, ce sont des élèves qui finalement ont des difficultés à comprendre lors de l'analyse et en fait n'interviennent pas à ce moment-là et se disent je vais recopier les notes de ceux qui ont l'air d'avoir compris et qui prennent note, mais je leur dis toujours, la façon de prendre note, c'est déjà une façon de comprendre et chacun a une façon personnelle et là il y avait vraiment des problèmes, des lacunes énormes et de ce fait là, ils ont l'impression d'avoir étudié, mais finalement le cours est beaucoup trop lacunaire. »

Ces élèves semblent pourvus de toute une série de caractéristiques néfastes à leur réussite. Le défaut de "bonnes" habitudes serait un premier point illustré par le **manque de travail** (47 extraits), les **attitudes négatives** (30 extraits) comme le fait de tout critiquer gratuitement, de s'opposer continuellement, d'être amorphe et d'avoir des **attentes** tout aussi passives (12 extraits) en vue d'en faire le moins possible. Des éléments inhérents à leur état sont mis en évidence à travers les notions de **don** (23 extraits), de **passé scolaire** (20 extraits), de **difficultés spécifiques** (22 extraits). La **démotivation** (32 extraits) semble très présente chez ces élèves. Enfin, les **compétences transversales** sont perçues dans 15 extraits à travers les termes analyse, mémorisation, synthèse, respect des consignes.... La plupart des explications pointées ici ne sont pas présentées comme étant du ressort de l'enseignant. Même si habituellement il peut agir dessus, ici, elles apparaissent à leur paroxysme. Ainsi, la démotivation semble tellement forte que l'enseignant ne fait plus l'effort de les motiver car il considère que c'est peine perdue, le processus étant allé trop loin.

## 1.3. Quelles attributions pour les élèves moyens ?

### 1.3.1. Quelles sont les attributions externes aux élèves moyens ? (35 extraits)

« Je vais pas dire que c'est à la tête du client mais c'est aussi dû au type de travail. Quand on passe de Sartre à Montaigne, on peut accrocher à l'un et pas à l'autre. »

« Ils donnent aussi priorité à énormément d'activités en dehors de l'école. Ce n'est plus comme il y a 20 ans où l'école était à peu près la seule distraction que l'on pouvait avoir. Maintenant, ils sont toujours... J'entendais, hier c'était le ping-pong, avant-hier c'était le football. Ils ont toujours une activité ce qui fait qu'ils ont moins le temps de travailler. Quand ils réussissent c'est que bien souvent certains parents prennent le taureau par les cornes et disent: "maintenant tu n'iras plus au football, ça c'est fini, tu te consacres à tes études et puis voilà". Souvent ces gens-là s'en sortent. »

« Pour ceux dont les moyens sont limités, quand la matière n'est pas difficile, qu'il y a une certaine dose de par cœur, à ce moment là tout marche bien. Quand il y a un peu trop de raisonnement, automatiquement, ils sont bloqués, malheureusement, ils risquent d'être bloqués plus tard pour les mêmes causes évidemment. »

« Ou alors il y a le type d'élève qui est très faible, que les parents encouragent à rester absolument, ça c'est vraiment un choix négatif, je trouve et ça arrive très souvent ici, tout le temps, les parents ne veulent pas qu'il quitte l'enseignement général, donc on s'obstine, parce qu'on habite tout près de l'école par exemple et on n'a pas envie d'aller voir ailleurs parce qu'ici c'est soit général, soit qualification, il n'y a pas de vitesse intermédiaire, donc les parents n'ont pas envie de voir leur enfant aller directement dans une qualification secrétariat en plus, parce qu'il n'y a que ça ici et donc on s'obstine et l'élève est ici, pas heureux, parce que des cas, il y en a plein le couloir, parce que forcément il y a des exigences auxquelles il ne répond pas et auxquelles il ne répondra probablement jamais, donc il arrive en fin de rhéto, on lui donne son diplôme, mais pff, c'est pénible, c'est négatif. »

« C'est pas toujours bienvenu quand on dit qu'on aime étudier, donc l'influence des copains. Il y en a un en 4<sup>ème</sup>, dans les hobbies, il a osé mettre étudier, il s'est fait huer (rires). Donc je crois qu'il y a aussi l'influence des copains. »

« Beaucoup d'élèves maintenant recherchent le minimum. Pas tous, mais il y a une certaine tendance où on ne voulait pas apparaître comme intellectuel. Ce n'était pas bien considéré dans le groupe d'élèves, des élèves ont éventuellement abaissé leurs 80% pour être acceptés dans le groupe. C'était grave, on a essayé de désamorcer ça. »

« Mes cours sont abordables aux élèves des niveaux que nous avons ici. »

C'est surtout des éléments liés à l'**enseignement** qui sont mis en avant ici (18 extraits), ce que l'enseignant peut mettre en œuvre pour favoriser le succès. Au contraire, les éléments familiaux (7 extraits) et extra-scolaires (5 extraits) font plus référence aux échecs. On relève encore des explications liées à la dynamique de classe, au contenu vu au cours, aux compétences transversales et à la massification. Souvent, les attributions vont à la fois dans le sens des échecs et des réussites. Contrairement à ce qui est présenté dans la littérature à ce sujet, il semble que les explications de l'échec soient souvent inverses de celles de la réussite. Il en va ainsi pour le travail versus manque de travail, la motivation versus démotivation, soutien familial versus non soutien, doué versus non doué, compréhension versus non compréhension... Seuls les événements accidentels semblent uniquement pris pour justifier certains échecs, eux-mêmes temporaires.

### 1.3.2. Quelles sont les attributions internes aux élèves moyens ? (177 extraits)

« Et ce que les élèves font de plus en plus, ils s'ajustent pour avoir les points suffisants. »

« La plupart, c'est quand même un travail trop peu important et un travail qui est trop tardif, c'est-à-dire un manque d'organisation, donc ils se retrouvent noyés dans la masse de travail qui leur est demandé en fin d'année. Et souvent ce sont des élèves qui essayent de faire... ce que je dis toujours, leur petit possible. »

« L'enrichissement de leur propre langue. Et s'ils restent au niveau moyen-moyen, c'est parce que justement ils n'arrivent pas à passer au niveau supérieur. Ils engrangent dans des petits tiroirs mais ils ne peuvent pas faire la synthèse de leurs connaissances. »

« Il y en a qui sont persuadés qu'ils n'ont pas de possibilités. »

« Je crois que le problème ne date pas de maintenant, il faut remonter, enfin creuser beaucoup plus bas dans l'enfance et à l'école primaire, à l'école secondaire inférieure, comment ils réagissaient déjà. »

« C'est un peu comme quelqu'un qui nage tout juste, et bien je crois qu'il a l'habitude de rester tout juste, et il reste tout juste. Oui, il s'habitue. Moi, j'avais 48% en anglais, néerlandais, et bien il continue, on dirait que ça reste comme ça, et il n'y a pas d'évolution. Certains disent que c'est suffisant. Il y a ce côté suffisant puisqu'on dit qu'il faut 50%, et bon si c'est suffisant, c'est suffisant, ils n'ont peut-être pas la motivation de faire mieux. Pourquoi ? Je ne sais pas. L'émulation actuellement n'est quand même pas si élevée que ça. Le fait de faire mieux que son voisin n'apporte pas autant de satisfaction que quand moi j'étais aux études. Je ne sais pas. Alors qu'en sport, ça existe toujours, on joue le côté ludique. On joue, mais c'est pour gagner, pour faire mieux que l'autre, et bien au niveau scolaire, au secondaire, on ressent moins voire pas du tout cela. « Tu peux faire mieux, tu as les capacités. » « Oui, oui ». On ne sent pas cette volonté de faire mieux. Et alors en plus ils ont l'optique « je vais faire ça plus tard ». Et bien ils laissent un petit peu de côté. « Moi, c'est les maths, donc je vais laisser ». Je ne sais pas, c'est une ébauche de réponse. »

« Le non-respect de certaines consignes et modalités prévues, par exemple un document mal présenté. Ou bien nous avons demandé de rédiger en 4 exemplaires leur dossier au départ, il n'est qu'en un seul exemplaire. Oublier de le faire photocopier. Vous voyez, ça commence mal. Ou bien il est plié ou bien il y a énormément de fautes d'orthographe. Vous voyez, nous insistons sur le soin, la présentation des pages du document qui nous est remis. Donc c'est important, et alors on s'aperçoit au niveau de la reproduction, c'est fidèle, ou une fois qu'on extrapole, ou qu'on déborde un petit peu du sujet, on est tout de suite calé. C'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de recherche ou pas d'approfondissement. Donc ceux qui réussissent moins bien, c'est tout d'abord le non-respect des consignes générales et, quand on fouille un petit peu, ça reste très superficiel. Mais c'est quand même une minorité. »

L'élève est mis en cause tant au niveau de ses **dons** (54 extraits) que de son **travail** (53 extraits) et, dans une moindre mesure de ses **attitudes** (42 extraits) et de sa **motivation** (30 extraits). Suivent ses **difficultés** spécifiques, notamment de compréhension (16 extraits), les **compétences transversales** qu'il peut mettre en pratique (15 extraits), ses **attentes** (11 extraits) et ses **précquis** (10 extraits). A nouveau, ces éléments font pencher vers la réussite dans leur forme positive ou vers l'échec dans leur forme négative.

### 1.3.3. Quelles sont les attributions externes à la réussite des élèves moyens ? (28 extraits)

« D'abord, j'ai peu d'échecs parce que je pourrais dire que je fais parfois les interrogations avec eux, donc je passe dans les bancs pour regarder ce qu'ils font, les remettre sur la voie

*ou des choses comme ça, avec une indication, pas faire les questions à leur place mais je suis quand même à côté d'eux, donc je les encourage. »*

*« Ce qui a aidé l'an dernier, c'est que, pour la première fois j'ai tout à fait explicité ces objectifs. Quand ils ont vu sur un papier tous ces objectifs, ils ont été assez surpris. La plupart étaient surpris parce que, effectivement, même si c'était des choses qui se pratiquaient, disons qu'ils n'en avaient pas eu une conscience claire avant le document et donc, ça a permis pour certains de franchir le pas. »*

*« Ou alors, c'est vrai qu'en français c'est tellement vaste qu'il y a des élèves qui sont accrochés par un..., la publicité, pour le moment, je vois la publicité en 6<sup>ème</sup>, et bien il y a des élèves qui ne fichent jamais rien à mes cours et qui pour le moment vont chercher des publicités, essayent de trouver si ça réduit, si etc., donc ils travaillent. Donc, le contenu motive aussi. Oui, oui, le contenu. »*

*« On travaille beaucoup les acquis, c'est-à-dire que depuis la 4<sup>ème</sup> on les oblige, bon en 4<sup>ème</sup>, on fait quasi tout avec eux, en 5<sup>ème</sup>, on leur demande de continuer, on fait régulièrement des interrogos d'acquis, c'est-à-dire de synthèse de chapitre et où il faut retenir depuis le chapitre tout ce qui est important. Et donc, je crois que quand ils réussissent c'est parce qu'ils ont réussi à synthétiser un peu quelque chose et que ça a été pour eux plus facile à étudier que tout un chapitre dans le cours et où ça prend vingt pages, trente pages. Donc, les acquis les aident quand même beaucoup, s'ils parviennent à trouver l'idée générale et qu'on les aide là-dedans aussi mais, donc, ça c'est un point important, ils reprennent confiance en eux. »*

*« Ou alors la sonnette d'alarme a été tirée très fort, et bon c'est un peu un électrochoc, les parents ont un rôle là aussi. Ils sont secoués du moins psychologiquement, pas physiquement j'espère, il y a des méthodes qui sont quand même surannées, obsolètes. Mais enfin bon, là alors il y a un résultat. »*

Les explications qui touchent à l'**enseignement** sont ici très majoritaires, surtout la pratique pédagogique, un peu la matière ou les compétences transversales. Seuls 2 extraits mentionnent la famille en tant que facteur externe influençant la réussite de ces élèves.

### **1.3.4. Quelles sont les attributions internes à la réussite des élèves moyens ? (43 extraits)**

*« Ceux qui ont l'esprit scientifique réussissent, en travaillant. »*

*« On peut observer chez un élève dit moyen des secteurs où là il a plus de goût et là, ça se traduit par de meilleurs résultats. La question peut aussi se révéler après des humanités très chaotiques et on l'a vu avec un ancien récemment et puis ils réussissent brillamment à l'université, il a trouvé ce qu'il rêvait de faire. Là je crois que la question du sens intervient et là, on est déjà en train de toucher aux compétences transversales en approchant cette question du sens. »*

*« Ou bien ça correspond peut-être mieux à ce qu'ils savent. »*

*« Ou alors des élèves qui redoublent leur classe, qui changent absolument. »*

Les élèves considérés moyens réussissent en **travaillant** (19 extraits), en étant **motivés** (14 extraits), mais aussi en ayant suffisamment d'intelligence, en palliant certaines difficultés, en ayant des attitudes plus positives, en mettant à profit certaines connaissances ou compétences transversales. Un **changement** peut les faire incliner du bon côté. Il peut être de nature interne, comme une prise de conscience ou de nature externe, comme un thème qui les intéresse davantage. Par ailleurs, des habitudes **calculatrices** peuvent s'avérer efficaces et leur procurer juste ce qu'ils attendent, sans plus.

### 1.3.5. Quelles sont les attributions externes à l'échec des élèves moyens ? (21 extraits)

« Chez des adolescents, l'image que les autres ont de lui est très importante et je suis sûr qu'il existe des jeunes qui auraient envie de travailler et que parce que ça fait pas bien de dire qu'on travaille. Avant on disait frotte manche maintenant c'est intello, l'injure suprême, c'est intello. Alors, il y en a quand même peu qui à cet âge-là peuvent réagir et dépasser cet avis des autres surtout à l'adolescence. »

« Ce sont des élèves qui finiraient par parler néerlandais, mais dans un autre contexte, le jour où ils vont passer quelques semaines en milieu néerlandophone, ils finiront bien par se débrouiller, mais dans les structures scolaires, la façon de donner cours, dont on doit évaluer, engendre des échecs chez des gens qui n'en auraient peut-être pas dans d'autres situations. »

Ici, c'est le **contexte** dans lequel vit l'élève qui est majoritaire, rapidement suivi par des éléments scolaires, mais plus de type système scolaire, organisation de l'école que de pratiques pédagogiques... La longueur de ces questions à propos des attributions ferait-elle émerger cette tendance de la littérature comme quoi les enseignants s'attribueraient la réussite de leurs élèves et se dégageaient des responsabilités de leurs échecs ? C'est peut-être aller un peu vite en besogne que de conclure cela, mais ça pourrait en être une illustration dans le cas des élèves moyens.

### 1.3.6. Quelles sont les attributions internes à l'échec des élèves moyens ? (36 extraits)

« Et puis alors il y a le type d'élève qui est peut-être plus lui mal orienté et qu'il faut essayer aussi de réorienter et là aussi de comprendre. »

« Je pense effectivement à un cas précis, il y avait un élève qui était là, qui était sérieux lui, qui était attentif, qui travaillait certainement, en tout cas qui a essayé de travailler tout un temps, mais manifestement il était limité. Donc il était de bonne volonté tout le temps, il était attentif au cours etc. mais les résultats n'ont pas suivi, à la fin je crois qu'il ne travaillait plus tellement. »

« Il y avait peut-être un manque de méthode de travail. »

« Je crois qu'une grande partie de ce qu'on appelle échec vient du désintérêt ou de la démotivation des gens. »

« Ce qui crée aussi des problèmes c'est aussi le fait que ce sont des adolescents, donc ils peuvent avoir des problèmes affectifs, personnels. Ils se posent pas mal de questions, quand on parle avec eux on se rend compte qu'ils ne savent pas trop quoi faire, que faire pour avoir du boulot après,... Ils sont inquiets, et angoissés car l'environnement n'est pas toujours rose et ça, ça les stresse aussi. Il y en a qui me disent parfois qu'ils ont envie de choses mais ne savent même pas de quoi. Et c'est parfois difficile à vivre et c'est sûr que les résultats scolaires en pâtissent. Je crois que c'est important d'en tenir compte. C'est vrai que l'environnement où ils vivent n'est pas toujours très positif quand on entend les journaux,... Alors pour eux qui se posent beaucoup de questions,... S'ils ne savent pas trop dans quelle direction ils vont partir, ça doit être angoissant. »

« Le problème, il arrive souvent une petite blague avec le professeur, j'ai eu le cas il y a deux ans. C'était un élève " refus total ", à la limite de la violence. Pendant l'année, je lui fais une remarque et ça s'envenime très très fort et il était à deux doigts d'en venir au mains. Ça a été très loin et puis après, il a fait son interro. Même si je ne considère en rien le comportement, il était déjà limite au niveau des points et au bout de l'année, il était en échec

chez moi. Il avait calculé trop juste, ... Moi, j'estimais, logiquement avec l'ancien système c'était un examen de passage, mais ici c'était le seul échec en géo donc, c'était un blocage personnel,... Il n'était pas comme ça qu'avec moi, mais les collègues passaient plus dessus mais voilà, il a encore fait la 4<sup>ème</sup> chez nous et puis, il est passé en technique par pur souci de facilité ; c'est pas un con du tout. Il est surprotégé par les parents. Moi, j'ai toujours été mal à l'aise car on aurait pu croire que je lui avais réglé son compte, or, c'était pas ça, l'évaluation était continue, toutes les interros étaient là. Il a râlé, il a eu son travail, il l'a très mal pris, il l'a très mal fait,... C'était vraiment une attitude contraire, opposante,... Et ça c'était en 3<sup>ème</sup> mais ça peut très bien se produire en 5<sup>ème</sup> aussi. Je l'ai déjà eu en 5<sup>ème</sup> avec des élèves très limites. Il y a des élèves qui arrivent en 5<sup>ème</sup> à force de choix négatifs, qui sont vraiment limites pour la 5<sup>ème</sup> rénové et ça se traduit dans des cours comme la géographie où ça se traduit dans la réflexion. Si on a un examen où il y a très peu de théorie et une grosse part de compréhension et là, c'est ... c'est vrai que c'est un peu juste. Et souvent, ceux-là sont sauvés par les travaux de groupes s'ils ont l'intelligence de bien s'entourer, de travailler avec des gens qui peuvent leur faire comprendre des choses. »

Les attributions internes à l'échec de ces élèves sont essentiellement expliquées par leurs **attitudes négatives** et leur **démotivation**. Certains enseignants mentionnent aussi des carences intellectuelles qui ne leur permettent pas d'aller plus loin. Le manque de travail est ici nettement moins mis en évidence.

## 2. Pour quelles catégories générales les attributions sont-elles les plus fréquentes ?

Le tableau ci-dessous expose la répartition des attributions lors des entretiens, selon les 10 catégories générales instaurées pour l'analyse des données de cette recherche (voir rapport n° 3 du tome 0).

Catégories générales	Nombre total d'extraits de chaque catégorie	Externe	Interne	Total	%
1/ influence	313	2	5	7	0,5%
2/ frein/ressource	1235	5	4	9	0,7%
3/ personnes	185	0	1	1	0,1%
<b>4/ attitudes</b>	<b>1617</b>	<b>93</b>	<b>813</b>	<b>906</b>	<b>71,3%</b>

5/ représentation ct <sup>1</sup>	725	4	42	46	3,6%
6/ action ct	545	2	4	6	0,5%
7/ évaluation	681	27	15	42	3,3%
8/ pratique	729	63	47	110	8,7%
9/ organisation	398	15	15	30	2,4%
10/ contexte	329	87	26	113	8,9%
Total	6757	298	972	1270	100,00%
		23,5%	76,5%		

D'emblée, on remarque que les attributions font surtout appel à la catégorie générale **attitudes** (4), dont elles constituent plus de la moitié des citations (813/1617), un peu au contexte (10) et à la pratique professionnelle (8), très peu aux représentations des compétences transversales (5), à l'évaluation (7) et à l'organisation scolaire (9) et exceptionnellement aux quatre autres catégories (1, l'influence de l'enseignant sur la réussite et l'échec de ses élèves; 2, les freins et ressources à l'apprentissage, essentiellement des compétences transversales; 3, les personnes impliquées; 6, les actions relatives aux compétences transversales).

La différence entre le total des attributions de ce tableau (1270) et celui des trois tableaux précédents (976) s'explique par le fait que certaines attributions ont été codées en dehors de cette triple question. En effet, les enseignants pouvaient en établir dans d'autres questions selon leur schéma de réponse. Par exemple, dans les réponses à la première question, ils font régulièrement des attributions à la réussite ou l'échec. Elles ont alors été codées en tant qu'attributions, mais ne spécifient pas la « qualité » des élèves. On peut même ajouter que certaines attributions formulées dans le cadre de la triple question sont générales et ne concernent pas un type d'élève particulier, ce qui a pour conséquence qu'elle n'est pas prise en compte dans les trois premiers tableaux. Par ailleurs, les proportions y sont sensiblement les mêmes (à un demi pour-cent près) entre les attributions internes et les externes.

### ***3. Que recouvre la catégorie générale « attitude » ?***

Pour affiner cette catégorie générale « attitudes », elle a été découpée en 9 sous-catégories de sens présentées dans le tableau suivant.

<sup>1</sup> ct = compétences transversales

- a/ « Manière d'être »** regroupe les attitudes globales, de critique, d'opposition, d'inactivité, d'immobilisme, de passivité, de normativité, de réceptivité, scolaires, non opposées, d'écoute, de participation, de crainte, de peur, de stress, de remise en question, réflexives, de questionnement sur ses actes et leurs raisons, de confiance en soi, stratégiques, calculatrices, touristes,... bref tant des attitudes connotées positivement que négativement (encore que selon la position du « connotateur », une même attitude peut être considérée différemment).
- b/ « Apprentissage »** recouvre ce qui touche l'apprentissage, l'acquisition, la culture, les difficultés spécifiques, les (in)compréhensions,...
- c/ « Demandes »** reprend les réponses du type demandes et attentes des élèves ainsi que les critères et exigences des enseignants.
- d/ « Statique »** concerne des éléments statiques chez les personnes tels que leurs dons, leur intelligence, leur nature, leur personnalité, leur degré de maturité,...
- e/ « Extérieur »** combine les dimensions groupe-classe, dynamique de groupe, passé scolaire, bagage, orientation, formation, parcours,... c'est-à-dire des éléments qui sont extérieurs à l'élève, mais qui le caractérisent.
- f/ « Motivation »** fait référence à cette dimension de motivation, d'intérêt, de volonté, d'envie, de goût, d'amour, de projet, d'avenir, de futur.
- g/ « Relation »** examine les jeux des relations, de l'affectif, des liens, des rapports entre les personnes.
- h/ « Rôle »** met en avant la notion de rôle, de statut, de fonction des acteurs de l'enseignement.
- i/ « Travail »** incorpore les idées relatives au travail, à l'investissement, à l'effort, à la régularité, à la persévérance.

	Externe	Interne	Total	%
a/ manière d'être (343)	2	122 (66) <sup>2</sup>	124	13,7%
b/ apprentissage (141)	4	77 (44)	81	9,0%
c/ demandes (164)	44	49 (29)	93	10,3%
d/ statique (196)	6	130 (66)	136	15,0%
e/ extérieur (102)	14	42 (35)	56	6,2%
f/ motivation (237)	9	139 (66)	148	16,3%
g/ relation (85)	5	15 (14)	24	2,7%
h/ rôle (41)	2	0 (0)	2	0,2%
i/ travail (305)	3	238 (81)	241	26,6%
TOTAL	89	411	905	100,00%

L'importance que les enseignants accordent au **travail des élèves** est flagrante. Plus d'un quart des citations pour la catégorie générale « attitude » y font référence. Ensuite, ce sont les explications liées à la motivation puis aux aspects statiques et aux manières d'être qui représentent chacune entre 14 et 16% des citations. Les demandes, l'apprentissage et l'extérieur viennent après en s'échelonnant de 10 à 6%. Quant à la relation elle est très rarement exprimée ici, comparativement à la question sur l'influence. Enfin, la notion de rôle est quasi absente des explications des enseignants.

<sup>2</sup> A titre indicatif, le chiffre entre parenthèse correspond au nombre d'enseignants.

### **3.1. Quelles sont les caractéristiques des attributions EXTERNES de la catégorie générale « attitude » ?**

#### **3.1.1. Demandes**

En analysant plus finement le découpage entre « externe » et « interne », l'élément externe qui revient le plus souvent dans cette catégorie générale a trait aux « demandes » (44 extraits). Et pour cause, il s'agit alors des demandes de l'enseignant, qui sont évidemment extérieures à l'élève. Les extraits suivants illustrent ces demandes, critères, exigences des enseignants vis-à-vis de leurs élèves. Ils touchent souvent à la notion d'évaluation.

*« Mon mode d'évaluation est tel que j'ai des exigences différentes en fonction des élèves, surtout quand j'interroge oralement. Je me permets donc de mener mes élèves me semble-t-il, jusqu'où je peux les mener. Donc il y a une certaine quantité d'élèves, je ne sais pas combien, qui va réussir parce que je les ai menés là où je voulais les mener, mais qui, à mon avis, dans des exigences moyennes strictes ne seraient pas arrivés parce qu'ils ne sont pas capables de suivre un raisonnement logique, de tenir compte de l'ensemble des informations qu'on leur a données dans un exercice. »*

*« Peut-être des exigences plus importantes de la part du prof. Pas toujours se limiter à du 50%. Moi, je crois, je suis dans une école ici... par rapport à d'autres années, on n'osait pas être exigeant. Et je crois que ce n'est pas payant. Moi je pense que c'est les exigences... que finalement l'élève, il passe la vitesse supérieure quand on le lui demande. »*

Ainsi, plusieurs enseignants estiment que les résultats des élèves peuvent dépendre de leurs demandes lors de l'évaluation. Pour certains, il est capital d'être **exigeant**. C'est ce qui fait travailler les élèves, c'est ce qui les entraîne vers le haut. Ils sont conscients des difficultés qu'ils imposent, notamment en matière de raisonnement et de jugement critique vis-à-vis d'élèves « moins doués ». Pour d'autres, il s'agit plutôt d'**adapter** leurs **exigences** en fonction du public. Quelquefois l'enseignant est « généreux » dans sa cotation ou complaisant au niveau des questions (interro facile, essayer de leur donner des points, à l'oral on peut les mener jusqu'où ils peuvent, typologie des questions très variée), mais aussi dans la préparation aux évaluations (exercices systématiques, utilisation immédiate de notions simples).

#### **3.1.2. Extérieur**

Ensuite, la catégorie « extérieur » est mentionnée 14 fois.

*« Il y a aussi quelque chose qui compte, c'est le groupe classe parce qu'il y a des groupes moteurs et puis il y a des groupes plutôt qui endorment ou qui freinent parce que ça arrive aussi, mais ça, ça a toujours existé à mon avis, des élèves ont dit, s'ils n'étaient pas dans cette classe-là, ça aurait été parce que l'ambiance de la classe... Il y a des classes ou des groupes où il n'y a pas d'ambiance de travail, où, quelque part, celui qui travaille est ridiculisé par rapport aux autres. »*

Le **groupe-classe** peut être porteur ou non pour la réussite. Il peut dynamiser (même si ça peut fatiguer le prof !), entraîner à progresser, notamment selon la section car les choix

positifs paraissent favorables à une dynamique constructive. Au contraire, il peut freiner, endormir, voire ridiculiser.

### 3.1.3. Motivation

Parmi les 9 citations abordant la notion de « motivation » comme un facteur externe, en voici une qui caractérise l'ensemble en abordant la motivation telle que l'enseignant (ou sa discipline) peut l'insuffler à ses élèves.

*« J'ai déjà remarqué aussi, dans une matière qui me plaisait particulièrement, que je faisais passer, je pense, avec un enthousiasme plus important... Ça j'ai le cas ici d'une collègue qui était une ancienne élève et qui m'a dit : là j'ai flashé pour la chimie, et c'est quelque chose que j'aime fort bien aussi. »*

L'**attractivité** du cours, mais aussi le choix d'un **contenu signifiant** tant pour l'élève que pour l'enseignant semblent favorables à la motivation du premier. Un facteur externe sert ici de support à un facteur interne pour favoriser la réussite.

### 3.1.4. Statique

La catégorie « statique » est mentionnée dans 6 extraits.

*« Les parents qui renforcent la chose en disant : Mais, vous savez, nous, dans la famille, on n'a jamais été bon non plus en langues. Tout ça mis ensemble fait que, je crois, que pour réussir dans ces conditions-là, c'est très difficile. »*

*« Maintenant, il y a aussi le type d'élève qui, lui, arrive péniblement à ses 50% parce qu'il est à bout de souffle et ça arrive de plus en plus. En rhéto, on a des élèves comme ça qui ont réussi, qui sont arrivés en 5<sup>ème</sup>, qui ont pris une grille horaire qu'ils doivent donc supporter pendant deux ans et parfois, il se fait qu'ils ont choisi un petit peu trop et arrivés en bout de 5<sup>ème</sup>, avec un examen ou le prof est un peu plus coulant et laisse passer avec un petit échec en disant l'année prochaine ça ira mieux, et finalement en bout de rhéto, on arrive vraiment à bout de souffle. Ça c'est le système des 5-6 où on est engagé pour une grille horaire et il n'y a plus moyen de faire marche arrière ou alors il faut recommencer. Ça, ça arrive souvent, des élèves qui ont pris math 6, langues 8, 10 ou 12 et puis alors on se rend compte qu'on avait vraiment pris trop. »*

Ce qui est considéré stable, c'est soit une **tendance familiale** qui rend l'issue fatale, soit un **système scolaire** inhibant qui ne donne pas droit à l'erreur de choix, soit certains **traits liés au prof** qui vont influencer sur la relation avec l'élève et par là même, sa réussite.

### 3.1.5. Relation

La notion de « relation » se retrouve dans 5 extraits.

*« Au moment de l'adolescence, on arrive à les séduire par telle ou telle chose et puis voilà. Oui, donc il y a la relation qui intervient. Ah, oui ! Je n'y croyais pas autrefois mais maintenant, je crois que c'est un fait aussi. C'est très dangereux d'ailleurs parce que c'est de la manipulation malgré tout, cette séduction qu'on exerce vis-à-vis des élèves. On sait très bien qu'on les a en confiance, en parlant de telle matière, on va faire en sorte qu'ils... C'est une arme à double tranchant, on devient celui qui possède... alors la manipulation, c'est quand même dangereux. »*

L'enseignant reconnaît avoir un **pouvoir** au niveau de la relation qu'il construit avec ses élèves. Il peut aussi se rendre compte que parfois, sans être capable de l'expliquer, le courant passe mieux ou encore que le fait de suivre les élèves plusieurs années de suite lui offre la possibilité de présenter son cours en fonction du programme bien sûr, mais également selon ses interlocuteurs.

### 3.1.6. Apprentissage

La catégorie « apprentissage » apparaît dans 4 extraits.

*« On travaille beaucoup les acquis, c'est-à-dire que depuis la 4<sup>ème</sup> on les oblige, bon en 4<sup>ème</sup>, on fait quasi tout avec eux, en 5<sup>ème</sup>, on leur demande de continuer, on fait régulièrement des interros d'acquis, c'est-à-dire de synthèse de chapitre et où il faut retenir depuis le chapitre tout ce qui est important. Et donc, je crois que quand ils réussissent c'est parce qu'ils ont réussi à synthétiser un peu quelque chose et que ça a été pour eux plus facile à étudier que tout un chapitre dans le cours et où ça prend vingt pages, trente pages. Donc, les acquis les aident quand même beaucoup, s'ils parviennent à trouver l'idée générale et qu'on les aide là-dedans aussi mais, donc, ça c'est un point important, ils reprennent confiance en eux. »*

*« Parfois, c'est bêtement un déclic parce qu'on arrive à lui faire comprendre ou à l'aider à voir ce qu'il doit faire et ce qu'il ne voyait pas. Parfois, c'est bêtement lui dire et lui faire comprendre que ce n'est pas parce qu'il a été même attentif au cours qu'après il ne doit plus réétudier et ce n'est pas parce qu'en sortant du cours il est capable d'en reparler parfaitement que 2 jours après il pourra... Et ça, parfois, ils ne le comprennent pas et quand on arrive à le faire comprendre, je crois que ça se situe même à ce niveau-là. Et même surtout au niveau méthode. J'arrive à leur dire : qu'est-ce que tu fais et qu'est-ce que tu crois que tu devrais faire. Mais pour arriver à ce qu'ils vous disent honnêtement et franchement ce qu'ils font, c'est déjà pas évident. Oui, oui, mais je fais tout et forcément comment voulez-vous mettre en doute leur parole. »*

L'enseignant **règle** les phases d'apprentissage. Encore une fois, l'élément extérieur mentionné sert de soutien à des éléments propres à l'élève, tels que son travail, sa motivation, sa prise de conscience...

### 3.1.7. Travail

La notion de « travail » intervient dans 3 extraits.

*« Je remarque qu'en 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> surtout, parfois encore en 6<sup>ème</sup>, il y a des gens qui rencontrent des problèmes humains chez eux et qui ne sont pas à même de travailler vraiment. Et comme je ne connais pas tous les problèmes que rencontrent les gens, je préfère m'abstenir de les faire échouer, donc je les fais travailler pendant l'année mais, en fin d'année, je les fais toujours passer. »*

*« J'en ai quand même quelques-uns qui sont très faibles, mais qui travaillent tellement qu'on arrive à leur mettre la moitié des points, même parfois qui ne les valent pas, mais quand vous voyez quelqu'un qui fait vraiment des efforts et que vous vous rendez bien compte qu'il n'est pas doué pour les langues, elle ne sera jamais douée pour les langues, on ne peut rien y faire. On a quand même tendance à coter plus largement. Il y en a qui sont vraiment de bonne volonté, ça c'est évident. »*

Le caractère externe de ce point est à nouveau relativisé. Il est un point de départ. Certaines circonstances extérieures modifient les **conditions de travail** et c'est bien ce dernier qui est pris comme central envers la réussite (ou son absence envers l'échec).

### **3.1.8. Manière d'être**

La « manière d'être » est mentionnée dans 2 citations.

*« Il y a alors les milieux favorisés, où, je ne sais pas pourquoi, il y a une ouverture beaucoup plus grande, je ne vais pas parler d'intelligence, ça n'a rien à voir, mais une ouverture beaucoup plus grande. »*

Le **milieu** semble porteur d'attitudes de l'élève. Elles peuvent le stimuler ou, au contraire, l'entraver.

### **3.1.9. Rôle**

Le « rôle » est également présent dans 2 réponses.

*« Le problème aussi, c'est que, en tant que prof, on peut agir comme un épiphénomène. Mais leur vie, c'est pas seulement la vie scolaire. Le ailleurs, on ne sait pas faire grand chose si ce n'est convoquer les parents, qui ne viennent pas toujours. Donc, on est un peu coincés. Car, on a aussi une matière à donner, un savoir à partager, donc il faudrait pour résoudre certains échecs, au moins partager le cours en temps de partage du savoir et après, en assistantat social. »*

On ressent ici les **limites** de la fonction de l'enseignant. Parmi les 9 catégories externes reprises ci-dessus, peu ont un caractère suffisant pour justifier l'échec ou la réussite. Elles sont très fréquemment associées à des éléments internes. Entre les deux apparaît une **hiérarchie**. Ce qui est lié à l'élève semble prééminent par rapport à ce qui lui est externe.

## **3.2. Quelles sont les caractéristiques des attributions INTERNES de la catégorie générale « attitude » ?**

### **3.2.1. Travail**

En ce qui concerne les attributions internes (les 3/4 des extraits), le **travail** apparaît dans 238 citations. Il est intéressant d'affiner ce chiffre afin de voir ce qu'il recouvre. Cette notion apparaît en moyenne environ 3 fois chez les 81 enseignants qui la mentionnent, ce qui pourrait vouloir dire qu'à chaque sous-question, l'enseignant y fait référence, soit dans un sens (positif : travailler entraînerait la réussite), soit dans l'autre (négatif : ne pas travailler entraînerait l'échec). En répartissant selon le type d'élève, on observe effectivement cette distribution : 85 pour les élèves brillants, 85 pour les faibles et 79 pour les moyens.

#### **3.2.1.1. Elèves brillants**

##### Réussite (12)

*« Je crois qu'ils ont appris à travailler ici. Ils ont travaillé honnêtement. »*

*« Ceux qui réussissent le mieux, c'est ceux qui sont persévérants, qui n'abandonnent pas tout de suite, qui sont réguliers. »*

*« Parce qu'ils sont volontaires parce qu'ils sont réfléchis, parce qu'ils sont rigoureux, voilà, je crois que c'est ça. Volontaires, travailleurs, ne se laissant pas décourager pour un premier échec. »*

La réussite proviendrait en partie du travail des élèves, de leur persévérance, de leur rigueur, de leur régularité, de leur volonté, de leur courage (certains choix de section requièrent plus d'investissement que d'autres), de leur constance... Quelques enseignants estiment que le travail doit se faire essentiellement en classe. D'autres (plus lucides ?) remarquent que le travail à domicile est tout aussi influant et touche à l'environnement de l'élève. A cette notion de travail se joignent celles de recherche et de collaboration.

Le travail est aussi pointé **quantitativement** : ces élèves travaillent beaucoup, sont caractérisés de travailleurs, sont perçus comme « accrochés » et rares sont ceux qui réussissent sans travailler.

Quelques enseignants ont une perception intéressante du travail. En effet, ils considèrent qu'il est le fruit d'un **apprentissage** et non une caractéristique personnelle comme d'autres formulations le laissent sous-entendre (« il est travailleur »). Travailler, cela s'apprendrait, cela s'exercerait. Ce serait, en somme, une habitude à acquérir.

#### Echec (15)

*« Un travail trop superficiel quand ils sont brillants, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas vu suffisamment en profondeur ce qui se passait, ils ne se sont pas suffisamment posé de questions à ce moment là, il arrive qu'ils aient des résultats insuffisants. »*

*« C'est rare évidemment mais ce qui est intéressant c'est d'en parler avec eux parce qu'un échec, je crois, ça se commente et ça se discute. Dans la majorité des cas, ils reconnaissent ne pas avoir travaillé ou avoir surestimé leur capacité à ingurgiter une telle quantité de matière. »*

*« Ils pensent qu'ils connaissent beaucoup de choses et c'est vrai, mais certaines notions, ils ne vont pas les étudier, ne fut-ce que des définitions, et bon ça peut se cumuler et il est en échec. Donc, c'est parce qu'il est trop sûr de ses connaissances et il n'a pas révisé la matière. »*

Les échecs des élèves brillants peuvent être dus au **manque d'étude** (surtout dans le cas d'interrogations axées sur la restitution de matière), au caractère **superficiel** du travail, à l'ignorance d'une branche pendant un laps de temps, à l'impossibilité de travailler en dehors de l'école. Cette carence d'étude est délimitée. En effet, les enseignants qui la mentionnent stipulent que l'échec des élèves brillants est rare et s'il se produit tout de même, c'est généralement ponctuel. Dans leur discours transparait l'idée que ce n'est pas la compréhension qui fait défaut, car ils posséderaient les bases suffisantes pour comprendre, tant au niveau du fond, que de la forme.

#### **3.2.1.2. Elèves très faibles**

##### Réussite (14)

*« Mais s'ils travaillent, ils arrivent quand même à avoir 40 à 60% tout le temps. »*

*« C'est à force de travail alors, à force de décanter la matière, de retravailler, de véritablement décomposer toutes les étapes du processus pour acquérir la matière, devenir maître de la matière et en l'étudiant pouvoir la retransposer dans d'autres circonstances. »*

*« Une prise de conscience que la matière est importante. Il y a des élèves qui n'aiment pas du tout les langues, mais alors, au moment où ils veulent tel type d'études avec les langues, je crois qu'ils agissent en conséquence et qu'ils travaillent à ce moment-là. Ça ne peut être que travailler la matière sérieusement après s'être rendu compte qu'il fallait absolument qu'ils en sortent dans cette branche-là. »*

Dans la plupart des cas, le travail apparaît comme la **solution** qui permet de pallier certaines faiblesses, mais aussi la prise de conscience que la réussite en requiert un minimum ! Si les élèves brillants échouent rarement et s'ils échouent, c'est de manière ponctuelle, les élèves en échec grave réussissent rarement et s'ils réussissent, c'est de manière ponctuelle. Leur réussite est ici associée à un sursaut. Ce « déclic » peut provenir du fait que leur année est en danger, qu'ils ont un intérêt soudain pour la matière, notamment s'ils savent qu'elle leur sera utile dans l'avenir. A l'inverse des élèves brillants, ils réussiraient davantage les contrôles de connaissances, les vérifications de restitution plutôt que de compréhension, d'application, de transposition, mais aussi les matières qui débutent et n'exigent guère de prérequis (souvent constatés absents chez ce public).

On retrouve également la notion d'**apprentissage** dans le discours virulent d'une enseignante qui estime qu'ils ne sont pas préparés assez tôt à travailler. Le problème qui surgit alors est de faire référence aux études primaires et de se désinvestir d'un rôle à ce sujet.

### Echec (16)

*« Mais, en général, je pense qu'ils ne travaillent guère. On dirait qu'ils ne savent pas comment travailler, même si on leur a expliqué : Bon, reprenons notre cahier, allons un petit peu voir la question posée, à quoi elle correspondait, s'il n'y a pas quelque chose dans le cahier qui ressemblait à ça... Donc, si vous l'aviez mis dans votre mémoire, vous sauriez où ça se trouve... Il y a ça qui joue. »*

*« C'est plutôt une paresse gigantesque. Je considère qu'avec moi, celui qui étudie est suffisamment poussé dans la direction qui doit lui permettre de réussir l'examen. »*

*« Dans des écoles favorisées comme la nôtre, la majorité des échecs est due au manque de travail et, justement ceux qui échouent, c'est pas toujours des gens qui ne font rien en dehors de l'école, au contraire ceux qui ont des activités extra-scolaires s'arrangent souvent pour tout mener de front. Mais, par contre, on a à côté de ça des élèves qui ne font rien en dehors de l'école, qui regardent la télévision et qui n'ouvrent pas leur cartable à quatre heures. Et voilà, à quoi moi j'attribue les échecs que je vois. »*

*« Par manque de travail, si ce sont des élèves qui ont un potentiel intellectuel, c'est très souvent par manque de travail de qualité, je dirais. Ce n'est pas qu'ils n'ont pas travaillé du tout mais qu'ils ont mal travaillé, que leurs méthodes de travail étaient mauvaises, etc. qu'ils n'ont pas été au fond des choses. C'est l'essentiel. C'est la principale cause d'échec. »*

*« Manque total de travail. Je ne vais pas quantifier leur intelligence, je crois sincèrement que c'est des gens qui ne sont pas passés à une connaissance active, qui sont restés passifs toujours, qui n'ont travaillé que pour sauver les meubles, mais qui ne savent pas eux-mêmes analyser un texte. »*

*« Ils aimeraient obtenir des résultats mais sans fournir d'effort, même si le cours leur plaît bien, c'est trop pénible pour eux de devoir reprendre le cours chez soi le soir et étudier seul*

*face à ses feuilles. Ca devient vraiment... moi je crois, que c'est le problème crucial de l'enseignement, ils veulent bien venir au cours, ils sont bien gentils... »*

Le manque de travail peut avoir des origines diverses. Il peut provenir de la paresse de la **génération** actuelle qui refuse de faire des efforts, de prendre la peine, le temps, l'énergie nécessaires, mais à laquelle les capacités ne semblent pas faire défaut. Il peut aussi être le fruit d'**échecs antérieurs** qui enlisent l'élève dans l'inactivité, faute de savoir quoi faire, d'être trop « largué ». Certains enseignants parlent de cercle vicieux où les problèmes s'accumulent et découragent l'adolescent, de chaîne sans fin du redoublement qui incite à ne strictement plus rien faire, puisqu'ils repassent par les mêmes étapes.

La notion de **choix** est présente dans différents discours. D'une part, en tant que décision de l'élève de ne rien faire, parce que ça ne l'intéresse pas ou qu'il n'en voit pas l'utilité. D'autre part, le choix peut être présenté comme négatif : il a choisi telle section par élimination ou par facilité, ce qui ne l'encourage pas à travailler.

Le manque de travail constaté par l'enseignant est un facteur d'échec. Au reste, ce qui est patent, c'est le manque de **qualité** du travail. Cet aspect qualitatif mériterait d'être exploré plus avant. D'aucuns l'associent à la passivité de l'élève, ce qui irait à l'encontre du développement chez ce dernier de compétences transversales, puisqu'elles nécessitent son activité vis-à-vis de la connaissance et des démarches mises en œuvre pour l'atteindre.

### **3.2.1.3. Elèves moyens (7)**

*« Le goût du cours. Ce qui fait que pour un cours qu'ils aiment bien, ils vont plus travailler et s'ils n'aiment pas le cours, ils ne vont pas travailler. Je pense que c'est ça. »*

*« Tout ça, ça doit être travaillé régulièrement. Les langues, ça doit se travailler un petit peu tous les jours. Il n'y a pas que l'école, il y a un petit peu en dehors aussi, des choses simples, écouter la radio, regarder un petit peu la T.V., lire de temps en temps un article, des choses qu'on n'a pas le temps de faire en classe parce que nous avons des groupes de plus en plus nombreux. L'expression orale, c'est ça le plus difficile évidemment. Le problème, c'est que les élèves ne se rendent pas très bien compte qu'il n'y a pas que l'école. Si on veut travailler convenablement, il faut le faire en dehors de l'école aussi. Il est difficile de répondre car ces questions se recourent très fort. C'est très difficile de bien juger, de bien évaluer un élève. »*

*« Ceux qui travaillent, qui sont plutôt calculateurs et qui travaillent par à-coup, ils réussissent quand ils voient qu'ils sont un petit peu en situation de danger ou quand ils veulent vraiment se dire : cette fois-ci, il faut y aller. Et puis ils travaillent un peu moins quand ils sont dans une période où ils font un choix par rapport à d'autres branches. Et puis, quand je parle de l'intérêt tout dépend aussi de la matière, par exemple en histoire, de la matière enseignée. Il est évident que pour la matière de rhéto, c'est le XX<sup>e</sup> siècle, mais il y a des choses qui parlent peut-être beaucoup plus à certains parce qu'il y a quelqu'un dans leur famille qui est passionné par cela ou parce qu'ils en ont entendu parler ou qu'ils ont visité une exposition, etc., alors subitement il y a un intérêt qui jaillit et puis il y en a d'autres pour d'autres chapitres où il y a peut-être moins d'intérêt. »*

*« Il y a quand même le facteur intellectuel qui joue, bon donc automatiquement tout le monde n'a pas le même potentiel humain, le même potentiel intellectuel, la même méthode de travail, la même vision dans l'espace et des choses comme ça. Il y a deux choses quand les élèves sont moyens : il y en a qui sont moyens parce que les moyens intellectuels ne suivent pas mais ils travaillent beaucoup et ils parviennent à combler et il y en a d'autres qui sont très intelligents mais qui se basent sur leurs moyens intellectuels et qui ne travaillent pas suffisamment. Il n'y a pas tellement de secret. Ce sont les deux choses essentielles. »*

Sont qualifiés de moyens des élèves dissemblables. Dans l'ordre des extraits présentés, ils peuvent ne travailler que ce qu'ils **aiment** ou connaître des difficultés de **compréhension** des exigences scolaires ou être **calculateurs** ou encore « **plafonner** » au niveau des facultés intellectuelles. La notion de **stratégie** est ici connotée négativement. Ce sont des élèves qui pourraient réussir davantage mais qui ne veulent pas. Ils en font le minimum pour réussir tout juste, ce qui amène quelques professeurs à regretter leur manque d'émulation. Il semblerait qu'une certaine nostalgie empreigne ces remarques qui font appel à leurs souvenirs et qui mettent en avant la satisfaction d'avoir un beau bulletin, d'être bon élève.

### Réussite (7)

*« Il y a des élèves qui ont moins de capacités et qui par un travail important y arrivent. Ils réussissent à force de travailler. »*

*« C'est parce qu'ils s'acharnent. A un certain moment, on les encourage, enfin moi en tout cas, je les encourage beaucoup et ils travaillent, ils travaillent énormément et parviennent à s'en tirer comme ça, à force de travail, je crois. Parce qu'ils ne deviennent pas foncièrement des génies en math, non. Un élève qui n'est pas doué pour les maths, même s'il travaille beaucoup ne deviendra jamais doué en math. Il réussira peut-être mais ce sera tout. »*

Si les capacités de départ sont jugées limitées, certains peuvent toutefois réussir à force d'un travail conséquent. L'appui de l'enseignant (attribution externe) encouragerait l'élève dans ce sens, tout comme le type d'évaluation. La **restitution** de connaissances favoriserait ce type d'élèves et les enseignants y auraient consciemment recours pour récompenser des élèves qu'ils perçoivent volontaires.

Si l'élève est peu ambitieux ou calculateur, le minimum requis lui suffit, au grand dam de ses profs !

### Echec (4)

*« Souvent d'après moi, ils relâchent leur effort et ça se paie cash. »*

*« Je pense que c'est aussi dû à un manque de travail à la maison. »*

*« Ils n'ont pas compris ce que je demandais peut-être, ceux qui sont malins et qui n'ont quand même pas bien exploité les questions de transfert et les questions d'application des connaissances, ils n'ont pas compris ce que je demandais et les autres, ils ont dû oublier d'étudier, ils ont oublié ou pas choisi d'étudier. »*

Pour ces élèves « à la limite », un petit relâchement (volontaire ou non) les fait vite basculer en dessous des 50%. Encore une fois, la **compréhension des attentes** émerge.

## **3.2.2. Motivation**

La motivation est présente dans 139 extraits. Vu le nombre élevé de mentions, des précisions s'avèrent encore une fois nécessaires. D'abord, il est évident que cette appellation concerne tant la motivation que la démotivation. Les extraits qui suivent illustrent le fait que la motivation peut être liée à un cours ou une partie de cours, mais aussi en fonction de ce qu'ils connaissent déjà et de leurs intérêts (extra)scolaires.

### 3.2.2.1. Motivation vs démotivation

« C'est en rapport avec leur engagement à l'intérieur des cours. S'ils prennent ça au fur et à mesure et qu'ils font ce qu'il faut pour que, pour eux, ça continue à avoir du sens ce qui se passe et qu'ils suivent le cours des choses et bien ça passe. »

« Il peut y avoir des éléments du domaine affectif qui peuvent jouer aussi, dans le cadre d'une discipline, qui font que des élèves peuvent se sentir plus motivés dans certaines disciplines que dans d'autres. »

« Il a été un peu plus motivé, parce qu'il a travaillé avec quelqu'un, ça c'est quelque chose qui peut motiver aussi, travailler la matière avec quelqu'un d'autre. »

« Ça arrive souvent quand la langue 2 c'est le néerlandais, parce que l'élève qui a pris anglais langue 1, c'est que dès le départ il n'était pas motivé par le néerlandais et puis quand il arrive il dit beurk, ça ne sonne pas bien dans mon oreille. Il y a tout un temps d'adaptation. Cette année-ci en 4<sup>ème</sup>, je le vois encore, j'ai justement ce cours de langue 2, mais c'est difficile, donc il faut trouver le moyen de les motiver. Avec certains ça marche, on trouve des trucs et des façons plus ludiques de voir les choses, donc alors ils se disent ah ben oui, c'est pas si moche ou ça fait rire, mais c'est bien et puis c'est utile, c'est vrai, bon, peut-être que ça me servira. »

La motivation favorise la réussite. Elle prend sa source à divers endroits. Le fait que l'activité proposée ait du **sens** ou un **intérêt** pour l'élève peut le motiver. C'est sans doute une condition sine qua non de leur engagement dans leur scolarité. Comment rencontrer ce sens ou cet intérêt ? Premièrement, des **facteurs personnels** à l'élève peuvent être mis en avant, comme leur enthousiasme naturel, ou leur penchant pour telle matière. Dans ce cas, la démarche de l'enseignant peut se limiter à capter leurs inspirations, voire à l'attribuer au hasard du programme. Certains profs attendent fatalement la fin de chapitres précis en sachant que chaque année ils sont moins populaires, mais ils faut les « voir » et de toute façon, on ne fait pas toujours ce qu'on veut dans la vie. Deuxièmement, le **choix** accompli d'une **section** peut révéler des motivations intrinsèques. L'exemple des maths fortes est parlant. L'élève optant pour cette section est sans doute plus intéressé et, dès lors, passera plus de temps pour comprendre. Troisièmement, la motivation est assimilée au domaine **affectif** et, de ce fait, perçue comme peu palpable. Cela rejoint l'idée que l'adolescence permet des engouements rapides (et parfois fugaces) pour un cours ou un prof. Quatrièmement, elle peut provenir des **conditions d'étude**, telles que travailler avec quelqu'un. Cette idée de groupe est intéressante dans la mesure où toute une série d'effets peuvent en résulter, effets grandement positifs d'ailleurs : émulation via les autres, échanges de questions, partages des problèmes et de leurs solutions, prise de conscience d'autres manières de fonctionner. Cinquièmement, l'**enseignant** peut provoquer cette motivation, via les aspects relationnel et pédagogique. Pour quelques-uns, c'est peu maîtrisable; pour d'autres, c'est à eux de saisir les desiderata de leurs élèves et de s'en inspirer pour leurs cours et la présentation des objectifs (à quoi ça sert ?).

Les deux dernières sources évoquées sont externes à l'élève, mais en vue de les motiver, ce qui est interne. On perçoit encore la dynamique complexe qui se trame entre différents facteurs.

Quant à la démotivation, explicative d'échecs, elle est considérée dans les mêmes termes que son pendant positif.

*« Le plus souvent, c'est de la démotivation, ça se présente de plus en plus. Il y en a beaucoup qui viennent à l'école sans en avoir rien à faire, c'est assez lourd à porter mais je trouve que c'est très difficile de les motiver. »*

*« A un manque d'intérêt total pour le cours. Pour les élèves de rhéto qui ont déjà un pied dehors, ils n'ont aucun intérêt pour le cours. Ils ne se sentent plus concernés. C'est souvent en fin d'année que ça se ressent. »*

*« Moi, ce qui me sidère et que je trouve désolant et que je ne connaissais pas au début de ma carrière c'est ce manque de rigueur qu'ils ont et quelque part d'amour propre, d'avoir une satisfaction de réussir convenablement. Ça n'a pas l'air de les intéresser du tout. Or moi, je me souviens que j'avais une satisfaction personnelle à avoir de bons résultats. Mais ici visiblement non, s'ils ont 5, ils sont bien contents parce qu'ils ont la moitié et ça suffit comme ça. »*

*« Je comprends aussi évidemment que des gens qui ont de grosses difficultés dans une branche n'aient pas tellement envie de la travailler plus, on se concentre plus facilement sur quelque chose qu'on aime bien, et que, de fil en aiguille, ça s'aggrave, que déjà en première année, on n'aime pas le cours de langue et que malgré tout, on est obligé d'en suivre un jusqu'au bout, c'est pénible, et on ne travaille pas régulièrement parce qu'on n'aime pas. »*

La **passé scolaire** tumultueux ou truffé d'échecs, le **désintérêt** pour un ou plusieurs cours, l'attrance pour les activités **extra-scolaires**, le **manque d'émulation**, un **projet** précis dans une autre voie, la **discipline** en elle-même (le néerlandais est cité à maintes reprises)... autant d'éléments pouvant être la cause d'une démotivation. A cela, peu d'enseignants savent répondre. Certaines situations semblent insurmontables.

Nombreux sont ceux qui relatent une involution de l'émulation. Avoir de beaux points, faire mieux que son voisin... Ce sont des stimulations qui semblent révolues. Les profs les ont vécues et ont parfois difficile d'admettre que ça ne motive plus les élèves aujourd'hui, ce qui entraîne des constats d'impuissance : « c'est très difficile de les motiver », « ils ne se sentent plus concernés », ...

### **3.2.2.2. Choix (dé)motivant**

De manière plus ciblée, on relie aisément les réponses des enseignants traitant de motivation à la notion de choix. Ici aussi, une double série de réponses mettent en évidence les choix positifs (envie, désir de faire tel ou tel type d'études, de métier) versus négatifs (par élimination, parce qu'on n'a pas le choix justement).

*« Je pense que s'ils ont choisi pour leurs études ultérieures, ou leur métier, quelque chose qu'ils avaient envie de faire, ça doit marcher parce que, là, ils vont accrocher. Celui qui s'est contenté d'avoir cinq ou six dixièmes parce que ça lui suffisait, ça lui permettait peut-être de bavarder avec les copains un peu plus longuement ou de regarder la télévision plus longtemps...; celui-là, le jour où il est accroché par ses études et par son métier, ça marche. Je crois que c'est ça, c'est toujours le problème que ça les intéresse. Et forcément, je crois que c'est pour tout le monde pareil. Quand nous étions jeunes, il y avait des cours qu'on subissait et des cours auxquels on participait, qu'on aimait bien, et ça marche toujours mieux dans ce cas-là. »*

*« Les élèves qui réussissent, enfin brillamment, je n'en ai pas souvent, malheureusement c'est comme ça, quand ils réussissent brillamment ou bien ce sont, je remarque toujours, des élèves qui aiment ce qu'ils font, qui sont motivés et, pour la branche, n'ont pas un dégoût pour la matière, qui ont envie aussi d'en faire quelque chose dans la suite, qui se disent : tiens, moi, dans la suite, le néerlandais ou l'anglais je vais l'utiliser pour telle et telle raison. Donc, qui ont un projet dans le futur, ça oui. Donc, ils aiment, ils sont motivés pour... ils ont*

*un projet dans le futur, quand tout ça est mis ensemble, il y a déjà beaucoup de choses qui sont acquises. »*

*« Souvent, ce sont des élèves qui n'ont pas de projets, ils ne savent pas ce qu'ils vont faire plus tard, rien ne les intéresse en général. Alors là, on n'a pas beaucoup de prise sur des élèves pareils. J'en ai eu des phénomènes dans ce cas-là. »*

La notion de **projet** est souvent couplée à celle de motivation. Se projeter, avoir des idées pour l'avenir, envisager le futur, sont des expressions qui sont liées à la motivation. Souvent cela s'avère positif, l'élève se prenant en charge pour réaliser son projet (ils ont envie, sont attirés). De temps à autre, c'est négatif, l'élève mettant en veilleuse les cours qui n'interviennent pas dans ce projet ("les maths ne me serviront pas dans mes études d'interprète"). Ce manque d'intérêt pour le cours paraît désemparer les enseignants qui estiment avoir peu de prise sur de tels élèves.

### **3.2.2.3. Liens réussite versus échec**

Enfin, cette notion de motivation peut être précisée en termes d'augmentation des chances de réussite ou des risques d'échec, tout en considérant qu'il n'y a pas de réelle fracture entre les deux, les élèves se situant sur un continuum entre ces deux pôles.

*« Ils n'ont jamais d'abord été attentifs aux démarches faites en classe. Quand on observe une photo ou quand on regarde une carte et qu'on confronte les deux, ça ne les intéresse pas et si déjà au cours ils ne font rien, ça c'est l'échec assuré. S'ils ne s'entraînent pas à domicile aussi, et bien alors ça devient difficile. Non, je crois que l'attitude au cours fait beaucoup pour la réussite. Ceux qui sont attentifs au cours, peuvent réussir. Et ces élèves qui sont en échec grave justement... par manque d'intérêt. »*

*« Ils étaient motivés. Je crois que c'était la raison principale dans ceux qui ont vraiment très, très bien réussi, je crois que la raison principale c'était leur motivation par rapport au cours. »*

*« Ils réussissent mieux quand tout à coup on arrive à vraiment capter leur attention sur un sujet qui les intéresse. Je crois que c'est ça. Il y a quand même un grand désintérêt pour l'école souvent. »*

*« C'était quelqu'un qui avait envie de réussir, je pense que ça ne dépendait pas de moi effectivement, je crois que c'était quelqu'un de volontaire, qui voyait un intérêt à ce qu'il faisait. »*

*« Ceux que je considérais comme bons élèves, ce sont ceux qui m'apportaient de temps en temps un article extérieur en relation avec le cours. Donc, en 6<sup>ème</sup>, on voit l'Europe, la ligne européenne plutôt, et il y en a beaucoup qui me disaient : "Oh Madame ! Vous avez vu ceci, voici un article" et je leur demande : "Et toi, tu l'as lu ? Parce qu'il ne suffit pas de découper". Et ceux qui exploitaient bien ces documents-là, parce qu'il ne suffit pas de les apporter... Donc, je crois que ceux qui ont montré une certaine motivation, une certaine curiosité, un certain intérêt, pour moi, c'est bon déjà. »*

*« Il y a sans doute des motivations, parfois simplement le désir de réussir et le peu de moyen de leur famille, qui les motive pour fournir l'effort, le fait de vouloir s'en sortir. »*

Parfois, le rôle de l'enseignant intervient dans cette motivation : il doit les intéresser. Pour d'autres, c'est l'inverse : il ne peut pas intervenir là-dedans.

La motivation serait nécessaire à la **réussite**, dans le sens où elle peut suffire à porter l'élève ou dans celui où elle est indispensable pour que l'enseignant puisse avoir un impact quelconque. Si elle est très ponctuelle elle peut cependant désarçonner l'enseignant qui

l'impute au hasard (un sujet qui les touche leur donne envie de s'exprimer et dans ce cas, ils ont souvent des connaissances extérieures qui leur permettent de mieux comprendre).

La démotivation serait facteur d'**échec**. Elle peut s'inscrire dans la durée (les langues ne l'ont jamais intéressé) tout comme survenir soudainement (il change d'avis pour son avenir et de ce fait mon cours ne l'intéresse plus). Le tableau n'est pas noir dans tous les cas. Des exemples d'élèves au parcours chaotique en humanités se révélant brillants à l'université surviennent au fil des entretiens. Ils illustrent le fait que le secondaire ne les intéressait pas outre mesure et qu'ils ont fourni l'effort juste suffisant pour s'en sortir. Par contre, l'université les défie, les motive, leur permet d'obtenir le diplôme rêvé ou l'emploi convoité. Dans les rencontres que nous proposons aux étudiants de candidature, ils expriment parfois aussi leur satisfaction de faire des choses intéressantes, de moins perdre leur temps. Curieusement, il leur arrive de mépriser des cours rendus plus attractifs dans le secondaire car ils estiment que c'est au détriment de leur qualité et de la rapidité (qui permet d'approcher plus de notions). Dans ce cadre, l'enseignant qui donne cours dans des classes hétérogènes peut se sentir désarçonné face aux attentes divergentes de ses élèves.

L'aspect **familial** est peu mentionné, mais il met quand même en évidence le rôle que peut jouer la famille dans la motivation des siens : rôle actif de soutien de l'élève et de valorisation de l'école ou rôle passif où l'école est un moyen de « s'en sortir ».

### **3.2.3. Statique**

Les 130 extraits concernant la catégorie « statique » méritent également quelques explicitations. D'emblée, la distinction entre les dons (intelligence, capacité innée...) et la personnalité peut être effectuée. L'idée « statique » émane du fait que l'enseignant opère une attribution que l'on peut ranger dans la catégorie « stable », c'est-à-dire sur laquelle on n'a pas de point de prise, qui apparaît comme innée et/ou immuable.

#### **3.2.3.1. Intelligence**

Cette notion d'intelligence est souvent abordée. Associée à l'**échec**, elle apparaît dans le sens d'un manque, d'une limite ou d'une perception de soi négative.

*« Il y a des élèves qu'on dit moyens parce qu'ils travaillent beaucoup et que les résultats ne suivent pas. En général, c'est souvent ça. Quand vous regardez en mathématiques, ce sont ceux qui connaissent leurs formules mais les appliquer, ça, ils ne savent pas. Le passage entre la théorie et l'application est difficile. Moi, je considère qu'ils sont moyens dans ce sens-là. C'est souvent un manque de réflexion, d'intelligence. Tout le monde n'est pas... »*

*« C'est parce qu'ils s'acharnent. A un certain moment, on les encourage, enfin moi en tous cas, je les encourage beaucoup et ils travaillent, ils travaillent énormément et parviennent à s'en tirer comme ça, à force de travail je crois. Parce qu'ils ne deviennent pas foncièrement des génies en maths, non. Un élève qui n'est pas doué pour les maths, même s'il travaille beaucoup ne deviendra jamais doué en maths. Il réussira peut-être mais ce sera tout. »*

*« D'abord parce qu'ils sont moyens en tout. Parce qu'ils sont beaucoup plus limités au niveau scolaire tout simplement, au niveau de l'écriture, de la capacité de réflexion, qui sont beaucoup plus simples, je dirais d'esprit, surtout pour le technique et le professionnel qui sont plus limités. Ce n'est pas évident de philosopher avec eux. Ils sont limités au niveau de leur capacité réflexive et ce sont des élèves moyens à ce niveau là. »*

« Ils se voient en échec, donc ils se disent : "on va essayer de récupérer l'échec". En fait pour eux, dès qu'ils ont la moitié, c'est bon. Donc ils essaient toujours de combler leurs lacunes ou leur déficience à certains moments et puis c'est tout. Pour eux, avoir la moitié, c'est bon, et comme ils ne visent que ça, peut-être parce qu'ils ne savent pas faire mieux non plus. Moi, je crois que c'est surtout une question de moyens, de capacité intellectuelle. »

« Ça peut aussi se justifier, je le vis cette année-ci, parce que l'intéressé a de réelles difficultés intellectuelles et d'une certaine façon, se surestime ou en tous cas, s'accroche à un rêve. Il voudrait être archéologue donc, il estime qu'il doit faire du latin. Malheureusement, et ça se vérifie dans bon nombre de cours, il n'a semble-t-il pas les outils, il y a probablement un problème de santé cérébrale qui me paraît de plus en plus évident. Ça c'est quelqu'un qu'on ne lâche pas. C'est parfois lourd, c'est désarmant. Après un mois et demi, j'ai l'impression de n'avoir rien fait. Mais je l'ai donc pris en remédiation le vendredi à 16 h pour me rendre compte de ça, je l'ai fait étudier devant moi, des choses très précises, j'ai demandé un travail de restitution pour m'en rendre compte et puis alors, on en discute ensemble. On creuse quelques sillons et effectivement, il y a des réalités qui sortent. Donc, j'ai même des larmes, l'enfant ressent qu'il y a un décalage, il se sent décalé par rapport aux autres. »

« Il y en a qui sont persuadés qu'ils n'ont pas de possibilités. »

« Qui ont de grosses, grosses, grosses difficultés et qui font un blocage en math : De toute façon en math, je ne suis pas capable !. Et donc, psychologiquement, ils ne sont pas prêts à réussir, il faut vraiment retourner le blocage et c'est... le gros travail n'est pas tellement de leur faire comprendre des choses, je crois qu'ils sont aptes à comprendre, mais, dans leur tête, ils ne savent pas : Ils ne comprendront pas et ils ne comprendront jamais et... c'est comme ça. Alors, avec eux, je ne vise pas très haut, je vise le 50%. Et bon, ça marche. Pour certains... »

« Les échecs les plus gros que j'ai connu, de toute façon, généralement, et franchement je ne veux pas me débiter en disant, ça, mais souvent l'élève échouait ailleurs. C'était un cours de langue 2 et l'élève, pas dans tous les cas, mais l'élève qui prend anglais langue 1, souvent, il a une grille horaire plus légère par la suite, je ne sais pas pourquoi, mais peut-être qu'il ne prendra pas latin non plus au départ. Vous voyez, je ne sais pas pourquoi, mais ça serait peut-être bien si vous avez l'occasion de voir justement avec les autres profs si c'est comme ça partout, mais j'ai l'impression que celui-là, en général, pas toujours, mais c'est peut-être pas l'élève le plus brillant. Et puis s'il échoue gravement chez moi, souvent il est réorienté. Alors soit il quitte l'établissement et il va vers un enseignement général avec des options qu'il ne trouve pas ici ou il va plutôt vers le technique de transition ou les qualifications. Généralement on lui offre une possibilité de ce qu'on appelle modèle B ou bien de recommencer son année dans autre chose ou dans la même chose, mais ça se fait rarement, je n'ai jamais eu le cas, ça ne m'est jamais arrivé d'avoir un élève qui échouait pleinement chez moi qui recommençait. »

« En qualification, c'est autre chose. Les élèves qui sont en sixième sont pour la plupart traumatisés par les cours de math, ils ont déjà subi des échecs successifs et donc, dans la tête de certains, ils arrivent en se disant qu'ils n'ont pas la bosse des math, qu'ils ne sauront jamais rien faire en math. Bon, c'est le cours qu'ils mettent toujours en dessous des autres, car devoir affronter des situations pénibles... et ces gens-là, j'ai du mal à les récupérer. Car la première chose, c'est de leur donner confiance en leurs possibilités. Ils ont des années de méfiance et d'échecs derrière eux. »

Etre un génie, être doué, avoir la bosse de... des caractéristiques **innées** qui semblent faire défaut à certains élèves en difficulté (« bêtes en..., pas doués, limités, allergiques à... ). Mais ces absences ne sont pas pour autant synonymes d'échec. Un enseignant estime n'avoir « pas besoin que tous soient des lumières ». Les limites semblent entraver la majorité de certaines classes, sans pour autant les sanctionner négativement. Si certains ont de la peine pour prendre du recul, cela ne gêne pas pour autant l'enseignement. Dans ce cas, il est vraisemblable que le prof adaptera ses exigences (sinon la plupart rateront, ce qui

n'est guère admissible à l'heure actuelle), notamment en visant pour eux des statuts professionnels en rapport avec leurs capacités perçues. Par exemple, un enseignant estime qu'un « bon exécutant » est utile et qu'il pourrait même être engagé plus rapidement s'il est volontaire et courageux. Il positive à sa manière...

La nature de l'**évaluation** point à nouveau. Il semblerait que les élèves déficients intellectuellement soient plus à même de répondre aux exigences de restitution plutôt que d'application ou de réflexion. Il leur serait compliqué de percevoir les attentes du professeur et de comprendre ce qu'ils font, ce qu'ils étudient et pourquoi ils le font. Le **sens** ferait défaut à leurs activités, ce qui pourrait expliquer leurs réticences à le faire !

Quelquefois l'enseignant évoque une **compensation** possible via le travail (de l'élève, mais aussi le sien), la discussion (qu'il peut engager), la prise de conscience de l'élève de ses capacités réelles (et non de ses expériences passées). Ces cas de figure permettent des interventions telles que leur redonner confiance en leurs possibilités après des années de méfiance et d'échec, même si elles sont ardues pour le prof (l'élève se débine face aux situations qu'il anticipe comme pénibles). Par contre, il arrive qu'il constate des faits (manque de réflexion, d'intelligence, de facultés, voire lenteur du mode de fonctionnement) qui ne lui laissent pas la possibilité d'agir. Un blocage neutralise ses actions, mais aussi celles de l'élève qui peut également être persuadé de l'**immuabilité** de ces faits. Ils arrivent « au bout de leurs possibilités », « à bout de souffle », « au maximum de leurs possibilités », malgré la bonne volonté et le travail qui à partir d'un certain degré ne peuvent plus compenser le déficit intellectuel. Mais si parfois l'élève entrave sa réussite par la perception négative de ses potentialités, l'inverse peut également le freiner. En effet, en se surestimant, il risque de ne pas cerner ses capacités et s'enfermer dans un rêve utopique. Le choc est rude alors face à l'échec.

Par ailleurs, l'enseignant, en constatant des échecs dans d'autres branches se **déresponsabilise** en quelque sorte : ce n'est pas de ma faute puisqu'ailleurs aussi c'est l'insuccès !

A l'inverse, le don, l'esprit, voire la bosse expliquent deux types de **réussite**, soit brillante (l'élève met à bon escient son talent), soit moyenne (l'élève ne fournit pas d'effort, mais ses capacités lui permettent de s'en sortir).

*« Cette année-ci, ils réussissent assez facilement, ce sont foncièrement de bons élèves. Ils s'adaptent à tous les professeurs. On pourrait leur donner un cours d'un niveau un peu plus élevé, à mon avis, et ça irait pour eux. Ils ont plus de cellules grises dans leur cerveau, à mon avis. »*

*« Ceux qui ne font rien et qui sont naturellement doués. Je me souviens d'un cas particulier, il ne s'investit pas assez, donc il ne peut pas réussir ou il réussit très mal et il se rattrape dans des questions qui sont moins d'étude, par exemple, l'analyse de documents pure et simple, là il peut se rattraper puisque intelligent, il parvient au S-. »*

*« Peut-être que pour ces élèves-là l'aspect prof, dont on a parlé au départ, joue à mon avis moins. Ce sont des élèves qui sont plus capables de passer au delà. (...) je pense que ce sont des élèves qui sont capables d'aller au-delà. Ils sont capables de travailler par eux-mêmes, quelque chose, d'aller chercher l'information là où elle est. Ça je pense que c'est important pour ces élèves-là qui réussissent bien. »*

*« Il était intelligent. Il avait un esprit de synthèse. »*

Il semble que l'esprit scientifique, la prédisposition à comprendre les mathématiques, la compréhension à l'audition, certaines qualités innées, l'intelligence foncière, le génie, le don des langues en général, l'esprit d'abstraction, l'aptitude à comprendre, le talent, la capacité de départ, sont des termes abondamment utilisés pour caractériser une capacité **innée** favorisant la réussite. En l'**associant** au travail et à la motivation, on obtient une brillante réussite. Seule, elle permet une réussite moyenne qui ne requiert guère d'effort. Un prof imagine même que ces élèves ont plus de cellules grises dans leur cerveau.

Cette chance de départ permettrait de comprendre, de prendre de la distance pour aller à l'essentiel, de synthétiser et d'analyser. L'autonomie est associée à l'intelligence, mais ici, l'enseignant n'y peut rien, même s'il regrette les inégalités. On touche à l'idéologie du don évoquée dans l'axe sociologique de cette recherche (voir rapport n° 1 du tome 0).

Parfois, l'explication est à **multiple** sens et joue tant en faveur de la réussite que de l'échec.

*« Il y a quand même le facteur intellectuel qui joue, bon donc automatiquement tout le monde n'a pas le même potentiel humain, le même potentiel intellectuel, la même méthode de travail, la même vision dans l'espace et des choses comme ça. Il y a deux choses quand les élèves sont moyens : il y en a qui sont moyens parce que les moyens intellectuels ne suivent pas mais ils travaillent beaucoup et ils parviennent à combler et il y en a d'autres qui sont très intelligents mais qui se basent sur leurs moyens intellectuels et qui ne travaillent pas suffisamment. Il n'y a pas tellement de secret. Ce sont les deux choses essentielles. »*

Souvent l'élève moyen est considéré soit comme intelligent mais paresseux, soit pas intelligent mais courageux. Cette **caricature** est nuancée par la précision de différents aspects de l'intelligence qui concernent des domaines, des registres variés qui peuvent se compléter ou se compenser.

Un enseignant estime que chacun doit **mériter** ce qu'il est capable de faire, en se qualifiant d'élitiste. Il ne croit pas à l'égalité des capacités de départ, ni au fait que tous peuvent arriver aux mêmes résultats en respectant le rythme propre à chacun. On n'est pas tous fait pour la même chose et ça ne vaut pas la peine de passer énormément de temps pour des apprentissages réalisés plus vite par d'autres. Cela dit, un déficit intellectuel relatif à un domaine ne serait « pas une tare », mais un fait compensé par ailleurs.

Parfois, enfin, l'intelligence n'est émise qu'en tant que facteur **parmi d'autres**, ce qui en relativise la portée.

*« Il y a des élèves qui ont moins de capacités et qui par un travail important y arrivent, ils réussissent à force de travailler. »*

*« Je crois qu'il y a des questions de talent personnel, de tournure d'esprit. On ne peut pas demander à tout le monde d'avoir l'esprit mathématique. Donc, il y a des gens, même en étudiant, tout ce qu'ils peuvent étudier, s'ils n'ont pas cet esprit logique, ce qui me paraît moi tout à fait clair et évident, va leur paraître tout à fait ardu. Donc, je crois qu'il y a un peu une question de talent de chacun aussi, d'étude et de talent... et d'intérêt... ça fait quand même pas mal de facteurs (étude, participation en classe, passé scolaire, accumulation, découragement, autres cours) qui entrent en ligne de compte. »*

*« Il y a peut-être des possibilités plus limitées, ça existe. Il faut reconnaître qu'il y a différents niveaux dans la population d'élèves qu'on a. Les moyens, si on s'accroche au mot moyen, oui c'est ce que je dirais. Ils sont limités peut-être, je ne sais pas, par une préparation primaire plus faible ou bien un milieu familial aussi qui ne s'intéresse pas aux études ou... »*

D'autres facteurs **nuancent l'impact** de l'intelligence : le travail et l'habitude de travailler (ou l'inactivité), les méthodes d'étude (ou la désorganisation), l'intérêt (ou le découragement), le passé scolaire (qui peut entraîner des lacunes, voire les accumuler), le milieu familial (qui s'intéresse ou non aux études ou qui a transmis une « tare »), la participation en classe (ou non), l'action du prof pour les aider (ou son constat d'impuissance). Parmi ces éléments, certains sont du ressort de l'enseignant.

### 3.2.3.2. *Personnalité*

Le terme personnalité n'est mentionné qu'une seule fois et l'idée de maturité est présente chez trois enseignants. Cette dernière notion est sans doute moins statique que celle de personnalité, mais plus relative à un état atteint ou non (on est déjà mature ou on ne l'est pas encore).

*« Moi je crois que c'est beaucoup dans la tête les échecs et quand on dit que redoubler ne sert à rien, c'est vrai pour certains, mais il y en a beaucoup, comme c'est dans leur tête, ils sont un an plus vieux et il n'y a rien à faire, la tête n'est plus la même. Je leur avais toujours dit, un prof de gym qui maintenant est pensionné qui disait, pourquoi voulez-vous programmer une évolution du cerveau alors que vous êtes d'accord de ne pas programmer l'évolution de la taille ? Et ça m'a frappé. Ben oui, il y a des garçons qui prennent 20 cm en 5<sup>ème</sup> et il y en a d'autres qui grandissent en 2<sup>ème</sup> et on trouve ça normal. Les parents disent le contraire, tout contents qu'il a grandi à la dernière minute ou tout fiers parce qu'il a grandi tout de suite. Pour le cerveau, non, on programme. Il faut que le cerveau atteigne tel développement en 2<sup>ème</sup>, en 3<sup>ème</sup>, etc. On n'accepte pas que le cerveau prenne un petit retard. Et je ne suis pas fort d'accord avec les gens qui disent doubler ça ne sert à rien. »*

Il semblerait que la **maturité** de l'étudiant l'aide à percevoir le sens de ses études, à considérer l'avenir à plus long terme, ce qui expliquerait que certains élèves peuvent radicalement changer d'une année à l'autre et surprendre positivement les profs qui les connaissent sous un jour peu favorable. Ces éléments s'avèrent hors de portée de l'enseignant.

### 3.2.4. *Attitude*

Cette sous-catégorie « attitude<sup>3</sup> » (122 extraits) est affinée afin de relever ses éléments les plus caractéristiques ou originaux.

#### 3.2.4.1. *Attitudes « positives »*

Une attitude normative, réceptive, non opposée, participative, scolaire, positive... est associée à la réussite dans 35 extraits. Ils énoncent ces attitudes sans beaucoup les détailler, les expliciter, sans doute car elles sont compréhensibles d'emblée dans la tête des enseignants. On peut toutefois se demander s'ils mettent la même chose derrière ces expressions.

---

<sup>3</sup> C'est le même terme utilisé pour la catégorie générale car ici, il s'agit d'attitudes globales qui ne rentrent pas dans les autres sous-catégories établies.

*« L'élève scolaire, qui colle à ses notes et qui essaye d'être parfait dans sa prise de notes et qui donc va reproduire un message de façon la plus précise possible et qui va être attentif à respecter les consignes. »*

*« Que sont des élèves relativement scolaires ? Des élèves qui font les travaux qui leur sont demandés, prennent note au cours, attentifs, qui sont présents et qui lorsqu'ils sont présents sont actifs et qui font les préparations qui leur sont demandées et qui étudient quand on leur demande. Je dirais que les élèves qui réussissent convenablement sont des élèves qui répondent à ces critères. »*

*« A partir du moment où l'élève suit les consignes, il en sort beaucoup plus facilement et finalement, ce sont des gens qui ont bien réussi et qui n'étaient pas très forts au départ, mais qui ont accepté de travailler régulièrement et de se laisser guider. »*

Il y a l'idée d'**activité** de l'élève, sa participation en classe, son application, sa persévérance, sa régularité, mais aussi de réponse aux attentes, de suivi des consignes. Ces élèves « **scolaires** » se questionnent sur les contenus et leurs objectifs; ils ont envie de comprendre et peuvent être mus par une certaine ambition.

### **3.2.4.2. Attitudes « négatives »**

Une attitude immobile, critique, opposée, inactive, passive, négative, défaitiste, calculatrice... est associée à l'échec dans 63 citations. Ce sont des illustrations concrètes qui servent à justifier de nombreux échecs. Sans doute la causalité de la réussite est-elle plus facile à proposer que celle de l'échec (il est plus facile de dire de quelqu'un qu'il est « malin » plutôt que « bête »).

*« Il y a même des élèves très intelligents qui s'arrangent pour ne réussir qu'avec 50%. J'avais un élève l'an passé, très intelligent, mais qui était stratégique.. »*

*« Ils ne faisaient rien au cours. Ils se ramassaient des zéro en activités en classe. »*

*« Les échecs graves, je les attribuerai à une sorte de refus du corpus scolaire. Ce sont des élèves qui étaient brillants mais qui refusaient l'autorité et ce principe qui est celui d'action du prof vis-à-vis de l'élève. Et donc, je pense à un élève qui travaillait à la carte, qui était brillant mais qui ne supportait pas d'être subordonné. Même si on essaie que l'établissement soit familial, convivial, il y aura toujours ce rapport de subordination entre le prof et les élèves. Il y a des profs qui supportent très mal cela car c'est une adolescence un peu difficile. On essaie de s'affirmer. Et pour les élèves, leur affirmation passe par là : le refus d'autorité des profs, qui renvoie à l'autorité du père ou de la famille. »*

*« On dirait que ça part d'un refus personnel, une question de problèmes encore une fois d'instabilité, de rejet de l'éducation comme contrainte parce qu'ils en ont d'autres qu'ils ont déjà refusées dans la vie, je ne sais pas très bien, je crois que c'est un peu ça. »*

*« Le premier qui me vient à l'esprit, c'était un élève qui était plus âgé et, de nouveau, c'est quelqu'un qui vivait ailleurs; son but, c'était de partir je ne sais plus dans quel pays pour retrouver sa maman, où visiblement sa situation après ses humanités allait évoluer vers du travail concret, il allait pouvoir être responsable de je ne sais quelle réserve, en tout cas en association avec sa maman. Donc, il était déjà un pied dans le désert, un pied dans la classe et il était très difficile de l'amener à des choses concrètes et son attitude était d'essayer d'échapper, il avait des comportements... il trichait par exemple, il essayait d'échapper à une interro, il fallait le reprendre cinq à six fois pour qu'il accepte de faire la démarche et puis quand il la faisait c'était incomplet, il trafiquait les points de ses interros, il avait une attitude un peu de fuite face au travail scolaire et tout l'art c'était d'essayer, sans le pousser un peu plus dehors, de le ramener... Ce n'était pas un travail simple, c'est certainement celui qui m'a le plus fatiguée. »*

*« Il faut se dire que pour pas mal d'élèves, l'école n'est plus qu'un domaine parmi d'autres de leur vie. A certains enfants, on essaie de donner la priorité à l'école dans l'éducation qu'on leur donne, dans le discours qu'on leur tient : il y a l'école et il y a le reste bien sûr, mais l'école reste une priorité. Je pense que ce n'est plus le cas pour tout le monde et que certains élèves s'épanouissent davantage dans des activités parascolaires et les parents n'y voient à la limite pas de problème. Alors, ils calculent tout juste. Ils n'ont pas le souhait d'avoir plus. »*

*« Un blocage et un refus de travail élémentaire : les maths et moi ça ne va pas, je ne comprendrai rien, donc, je ne fais rien. Pour moi, il y a un blocage au niveau du travail parce que selon moi, quel que soit l'esprit math ou l'absence d'esprit math de l'élève, il y a un moyen de faire quelque chose sauf s'ils se bloquent, s'ils n'ont pas envie de travailler ou s'ils considèrent que ce n'est pas important de travailler. »*

On ressent un grand **désintérêt des élèves par rapport à l'école**. Elle n'a pas (plus) de sens pour eux. Ils poursuivent d'autres objectifs (extra-scolaires). L'école n'est plus une priorité pour tous. Leurs attitudes peuvent alors être considérées comme stratégiques (dans le mauvais sens du terme), calculatrices. Au cours (s'ils sont présents !), ils ont une attitude passive, voire négative. Certains profs utilisent les mots « refus », « fuite », « arrogance », « inaccessible », « touriste », « violence » pour exprimer ce qu'ils ressentent. Ils peuvent en être désemparés et ne plus savoir quoi faire pour y remédier, surtout si les parents abondent dans le sens de leur progéniture ou la surprotègent.

Le manque d'amour propre, de satisfaction d'une réussite convenable, apparaît de plus belle comme appartenant au passé regretté ! Chez un enseignant, ces inquiétants constats sont davantage l'apanage des garçons. L'**adolescence** permet de justifier certaines attitudes telles que le refus des contraintes, de l'autorité et la fuite peuvent se matérialiser dans la tricherie.

### **3.2.4.3. Questionnement**

Remise en question, attitude réflexive, métacognition, perception de soi positive, confiance en soi, stratégie... Une dizaine d'extraits font référence à cette réflexion sur son propre fonctionnement comme favorisant la réussite (et inversement, son absence liée à l'échec).

*« Et atteindre, et c'est parfois possible, j'avais un élève l'an passé qui était en échec et qui est passé de 35 à 61% en juin. Mais il a travaillé, il est venu souvent, il m'a même épuisé, il savait mon horaire donc il essayait de s'insérer à toutes mes heures de fourche pour me solliciter. Et là j'ai constaté que les questions venaient de lui. Et ça évidemment, c'est gagné. Et là, on était assez heureux. »*

*« Une prise de conscience que la matière est importante. Il y a des élèves qui n'aiment pas du tout les langues, mais alors, au moment où ils veulent tel type d'études avec les langues, je crois qu'ils agissent en conséquence et qu'ils travaillent à ce moment-là. Ça ne peut être que travailler la matière sérieusement après s'être rendu compte qu'il fallait absolument qu'ils en sortent dans cette branche-là. »*

La capacité de **réflexion** caractérise certaines réussites brillantes. Mais la prise de conscience de s'en aller vers le néant peut ramener certains échecs à la surface. Le fait que l'élève s'interroge serait alors un bon point de départ à un travail de remédiation.

Par ailleurs, l'**utilitarisme** (décrié par certains profs, surtout à l'unif !) est très présent et on le ressent dans la notion de projet. L'élève peut s'intéresser à telle matière uniquement parce qu'elle fait partie du programme des études qu'il escompte entamer dans le supérieur. Ça lui servira.

### 3.2.4.4. Emotion

Stress, crainte, peur, angoisse, autant de mots que l'on retrouve chez quelques enseignants dans leurs explications de l'échec et de la réussite.

*« Il faut certainement une petite part de stress aussi. C'est bénéfique un peu de stress. Trop de stress, c'est mauvais. »*

*« Un blocage de l'élève par rapport à la matière. J'ai constaté que, dans les quelques cas d'échec que j'avais, que la plupart du temps, à partir du moment où l'élève avait ces problèmes-là, il associait ces problèmes-là à un problème par rapport au cours. Et alors, c'était le genre d'élèves qui arrivaient à l'examen tout à fait perturbés parce que c'était ce cours-là dont ils devaient présenter l'examen et ils perdaient davantage leurs moyens encore à cause de cela. »*

Le **stress** est perçu comme positif ou négatif, comme motivant ou neutralisant, comme constructif ou déstabilisant.

### 3.2.5. Apprentissage

Le nombre d'extraits (77) devient plus restreint pour cette catégorie « apprentissage ». On retrouve évidemment ici aussi une distinction entre les réponses liées à la réussite et celles liées à l'échec. Toutefois, les raisons évoquées pour l'un semblent, dans ce cadre, être inverses de l'autre. Ainsi, les facilités d'apprentissage sont soit associées à une facilité de compréhension, soit à un bagage (en langue maternelle et/ou en culture disciplinaire). Tandis que les difficultés sont souvent attachées à une difficulté de compréhension ou à des lacunes d'expression et/ou de connaissance de la matière... L'inverse de ce qui est proposé pour la réussite. Notons encore que ces explications concernent davantage l'échec (plus des 3/4 des réponses).

#### 3.2.5.1. Facilités (18 extraits)

*« S'ils prennent de la graine dans ce que je leur dis, je leur conseille toujours : il faut creuser la matière, il faut aller plus loin... Je leur pose des questions et finalement, ce groupe de l'année dernière, je leur donnais une série de questions pour chaque chapitre. Ça a pris naissance dès la 5<sup>ème</sup> parce que c'est une longue histoire, c'étaient des élèves qui avaient beaucoup de difficultés et ils m'ont demandé de leur donner des questions pour les aider à préparer la matière, ce que j'ai fait, et les résultats ont progressé très nettement. Donc, j'ai continué en 6<sup>ème</sup>, on prenait même le temps au cours de répondre à ces questions-là et ça les aidait beaucoup. »*

*« La plupart, ce sont des gens qui parlaient déjà à l'extérieur et qui font des stages de langue, qui sont bilingues. La plupart des élèves qui sont brillants pratiquent la langue, que ce soit le néerlandais ou l'anglais, en dehors de l'école. Si on ne regarde que le niveau des langues évidemment. C'est là qu'on voit s'il y a des gens qui participent à des stages de langue, qui ont des parents qui parlent une autre langue. »*

*« C'est quelqu'un qui venait d'un milieu social qui n'était pas nécessairement favorisé, pas du tout mais qui en avait conscience, qui connaissait relativement bien son environnement et qui était très curieux de ce qu'on lui proposait. Lui, à l'école, il avait envie de faire des choses, envie d'apprendre des choses, donc il a profité des apprentissages qu'on lui proposait pour s'enrichir, et il a réussi très bien à l'université aussi. Il avait son projet et il utilisait les apprentissages qu'on lui proposait pour son projet, vraiment. »*

Ce sont les bagages antérieurs acquis, l'autonomie apprise, les capacités et implications personnelles développées, qui jalonnent ces explications. L'idée d'utiliser les acquis est récurrente, que ce soit dans la pratique d'une langue, l'expression française, l'application mathématique. Souvent, les apports externes à l'école semblent distinguer les très bons résultats des autres (parent bilingue, fils de diplomate, famille « lectrice »).

La **compréhension** se manifeste à nouveau, non seulement vis-à-vis du contenu, mais aussi des questions à propos de ce contenu.

### 3.2.5.2. Difficultés (59 extraits)

*« En général, il y en a qui ont d'énormes lacunes de grammaire, d'énormes lacunes d'orthographe qu'ils traînent depuis leurs primaires. Et quand ils arrivent en 5<sup>ème</sup> - 6<sup>ème</sup>, il est trop tard pour les corriger. On ne peut pas les corriger en classe de français. »*

*« Il ne parvient pas à comprendre qu'il doit, avant de faire du savoir-faire, mémoriser. Souvent, je constate cela, ils n'ont pas mémorisé suffisamment, donc ils ne peuvent pas agir sur la matière. Donc, les élèves qui sont en échec ponctuellement pour une raison de synthèse ou de restitution, une question d'analyse, c'est parce qu'ils n'ont pas intégré la matière et donc ils ne peuvent pas réfléchir dessus. »*

*« Souvent des rapports pénibles avec la langue. Dès le moment où la langue devient un peu trop abstraite, ils avaient d'énormes difficultés à comprendre un texte. Il y avait vraiment un bagage de vocabulaire mais aussi une espèce de répugnance pour certains à effectuer un effort de recherche en ce qui concerne le cours de français. Parce que rechercher au niveau des mathématiques leur paraissait évident mais, qu'en français, on exige ce même type de démarche intellectuelle, leur paraissait inutile. C'était vraiment le sentiment de l'inutilité, ces mots-là n'étaient pas nécessaires puisque dans leur environnement quotidien il suffisait de s'exprimer comme ils s'exprimaient pour être entendu. »*

Des difficultés sont spécifiques à certains **contenus**, surtout liées à la maîtrise de la langue : lacunes de grammaire, d'orthographe, non lecture et pauvreté du vocabulaire, expression orale déficiente. Si les défauts sont considérés comme très anciens, le prof se déresponsabilise en rejetant la faute sur le passé scolaire (Romainville, 1999), et regrette le temps jadis où l'école primaire formait davantage à cette maîtrise. Ce qu'ils oublient peut-être, c'est qu'en quelques décennies les savoirs ont prodigieusement évolué. Si on étudie les sciences, la technologie, l'Internet... via des méthodes actives, on a évidemment moins de temps pour être drillé en français et faire de la calligraphie ! Mais indépendamment de ceci, il semblerait que ce soit commun à toutes les époques de considérer que le niveau baisse et que les apprentissages ne sont plus ce qu'ils étaient (Romainville, 1999).

D'autres difficultés sont éprouvées au niveau de la **démarche** : restituer sans appliquer, approfondir, réfléchir ou réinvestir. Un danger provient également du fait que certains élèves peuvent se leurrer quant à l'efficacité de leurs méthodes. Ils croient avoir une bonne manière de faire en acquérant par cœur et en pouvant restituer les connaissances, sans se rendre compte que l'analyse ou l'exploitation leur fait défaut. Ils ne sauraient pas prendre de recul par rapport à leurs apprentissages. Mais alors, n'est-ce pas ici une porte ouverte au travail des compétences transversales qui impliquerait des réflexions individuelles et de groupe sur les manières de faire en vue de prendre des décisions pour s'améliorer.

Signalons une conception intéressante de l'apprentissage qui, pour être efficace réclamerait à la fois du **savoir** ET du **savoir-faire**. Ainsi, il ne suffit pas d'aimer une matière pour la

critiquer, encore faut-il la maîtriser un minimum. Pour réfléchir dessus, il faut l'avoir au préalable intégrée ! Romainville (1999) souligne cette nécessité. Par ailleurs, la mémorisation seule peut induire en erreur l'élève qui connaît et estime avoir travaillé convenablement. En effet, mémoriser mécaniquement ne nécessite pas forcément de comprendre, ce qui peut poser problème si l'évaluation n'est pas axée sur la restitution.

Quelques enseignants font référence à la nationalité des familles en constatant la contrainte supplémentaire des élèves issus de milieux où le français n'est pas la **langue maternelle**, d'une part, et où la **culture** n'incite peut-être pas à la même rigueur, d'autre part.

L'air du temps semble être à la **rapidité** se désole un professeur. Ça doit aller vite, donc ça permet peu de réfléchir et de s'assurer de sa compréhension, même simplement au niveau du vocabulaire.

### **3.2.6. Demandes**

La catégorie « demandes-attentes » n'apparaît, quant à elle « que » dans 49 extraits de réponse. Il est très important de savoir si les attentes émanent des élèves (1/3) ou des enseignants (2/3).

#### **3.2.6.1. Demandes des enseignants**

Il s'agit de leurs demandes, attentes, consignes, exigences vis-à-vis de leurs élèves. Certains les considèrent déterminantes dans la réussite et/ou l'échec - selon que l'élève les perçoit ou non - d'autres moins, d'autres encore expliquent le jeu possible de l'enseignant en vue de favoriser la réussite. Il peut les adapter suffisamment au public à « favoriser ».

*« Il a échoué parce qu'il a eu l'impression que ce qu'on lui demandait dépassait ce qu'il pouvait donner à ce moment-là. Aujourd'hui, j'ai pu discuter avec lui, et il se dit qu'effectivement à ce moment-là, il n'aurait pas pu le faire, même si maintenant, avec du recul, il se dit qu'il aurait peut-être pu réussir mais au départ, il a vécu un creux vraisemblablement et s'est senti submergé par les demandes et peut-être par les pressions qu'on exerçait sur lui. »*

*« En tant que professeur, je ne crois pas avoir eu une grande influence sur la réussite des élèves. D'ailleurs, ils réussissent à tous les coups, quelles que soient les exigences. »*

*« Ils ont bien compris ce que j'attendais d'eux au niveau des objectifs du cours. »*

*« Ça peut aussi être tout de même... je suis en 6<sup>ème</sup> et au début de l'année, ils ne sont pas du tout habitués à la manière dont je pose les questions, ils ne sont pas du tout habitués à mes exigences... Donc, au début de l'année, ça arrive. Bien entendu, ceux qui réussissent après ne le réussissent pas toujours bien car ils ne sont pas habitués à moi. C'est sûr que les élèves doivent être stratégiques. Ils doivent écouter, répondre en fonction de la personne pour qui ils travaillent. Et ça, il y en a qui s'adaptent directement, qui voient ce qu'il faut faire. »*

Incompréhension ou méconnaissance de la demande, sujet mal compris, non rencontre des exigences requises, anticipations différentes des attentes, découverte des habitudes professorales... sont des locutions qui expliquent des **échecs**. Mais les demandes de l'enseignant peuvent aussi être considérées comme insurmontables et démotiver avant même de tenter de les percevoir et de les analyser. Ici aussi la **maîtrise** de la **matière** se

cumule à ce facteur pour mettre en évidence que si on ne connaît pas bien le cours, c'est plus complexe de le structurer correctement.

Saisir, reconnaître et intégrer les exigences, comprendre les objectifs, répondre à l'évaluation (cerner la question et articuler sa réponse), connaître les « dadas » du prof, écouter et répondre en fonction du prof... sont des formules qui expliquent des réussites. Un enseignant signale toutefois que quelles que soient les exigences, les élèves brillants réussissent. Ceci touche au **degré de dépendance** vis-à-vis du prof, lié lui-même à celui d'**âge** de l'élève. S'il est jeune et encore fort dépendant du prof, les exigences de ce dernier vont fortement influencer ses résultats. Inversement, s'il est plus mature et plus indépendant, le prof devient secondaire par rapport à sa matière.

L'enseignant pose ici son action selon le niveau taxonomique référent. C'est ainsi que pour faire un exercice (application), ses élèves se débrouillent, car il estime ne pas leur demander de créativité, d'inventivité. Un autre enseignant estime que si ses exigences de capacité de jugement et de mise en perspective de la matière et de soi-même sont atteintes, la réussite s'ensuit. Ici, la stratégie est perçue positivement.

### **3.2.6.2. Demandes des élèves**

Il s'agit de leurs demandes, attentes, besoins vis-à-vis de leurs enseignants et/ou matières, ce qui inclut principalement la notion de **choix** d'options, mais aussi le fait que l'enseignant peut tenter de **tenir compte** des attentes de ses élèves, même si c'est parfois épineux !

*« D'abord d'une orientation qui est mauvaise parce que très rapidement... (...) Je crois qu'en général ça vient d'une mauvaise orientation. Les élèves qui veulent absolument garder les sciences alors pour être avec un copain ou parce qu'il ne veut pas prendre science éco ou quoi. Ça, c'est certainement la première pour moi. »*

*« Un autre élève qui me vient à l'esprit, lui, à mon avis se débrouillait bien dans ce cours-là parce qu'il aimait cette matière-là. Donc, le but avec un élève comme ça c'est de lui donner ce qu'il attend, de percevoir quels sont ses centres d'intérêts et chaque fois que c'est possible de glisser pour tenir sa motivation. »*

La présence d'erreur d'option, de surestimation, de mauvaise orientation ou de section « poubelle » serait néfaste à la réussite. Quel rôle peuvent tenir les enseignants pour enrayer ces « erreurs » ? Il leur semble que les possibilités sont du domaine du passé... mais en rhéto ?

### **3.2.7. Extérieur**

Les éléments « extérieur », figurants dans 42 extraits peuvent surprendre puisqu'ils sont précisément extérieurs dans des attributions internes. On distingue ceux venant de la classe (seulement 2 extraits) et ceux liés au passé scolaire (40 extraits).

### 3.2.7.1. Classe

*« J'avais une classe, l'année dernière, comme je n'ai jamais eu de ma carrière. Les élèves étaient vraiment à la fois scolaires mais pas uniquement scolaires, ils étaient travailleurs et demandeurs. Jamais, je n'ai eu ça de ma vie. »*

*« J'ai une 6<sup>ème</sup> maintenant que j'ai eu en 5<sup>ème</sup> l'an passé et il y a là-dedans une série d'élèves, on en parle régulièrement avec des collègues c'est une classe où vraiment on a l'impression que le but premier, c'est surtout de ne rien apprendre et de ne rien faire. C'est affolant. Ce sont des gens qui n'ont aucun intérêt pour les études. »*

L'élève individuel fait partie d'une classe. Pour quelques enseignants, la classe est composée d'**élèves du même type**. Soit ayant des attitudes axées vers la réussite, soit vers l'échec. On le voit par ailleurs, l'**hétérogénéité** des classes peut poser problème ou au contraire être une richesse. Ici, ce sont des caractéristiques individuelles qui sont attribuées à un groupe dont fait partie l'élève.

### 3.2.7.2. Passé scolaire

Le passé scolaire est souvent associé à l'échec en étant signalé comme défaillant dans 34 citations. On rejoint évidemment ici la notion d'orientation, de choix, développée dans le point précédent, mais aussi celles de vécu antérieur et de savoirs emmagasinés.

*« Ils ont accumulé des retards au cours des années et il n'est plus possible de les rattraper une fois arrivé en 5<sup>ème</sup> ou en rhéto, tout simplement. »*

*« Au niveau 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup>, c'est dû à des lacunes de l'année précédente, des lacunes des années précédentes qui n'ont pas été comblées pour la bonne raison que souvent l'enseignement, que faisait-il ? Et bien quand un élève avait raté uniquement dans une branche on ne l'arrêtait pas. On ne sait pas l'arrêter pour un examen qui n'est pas réussi. Alors certains élèves ont pris le pli de continuer d'une année à l'autre en se disant : je suis toujours passé, je ne fais pas trop d'effort, et voilà. »*

L'enseignant subit les défaillances antérieures non comblées... dont il n'est pas responsable, évidemment, et sur lesquelles il ne peut agir...

Il peut être dangereux pour l'élève de s'appuyer sur ses acquis et son esprit pour ne rien faire, car au fur et à mesure, les fondations s'effilochent et les déficiences s'accumulent. Un prof de langues anciennes illustre concrètement un manque qui perturbe son enseignement, celui de la méconnaissance de l'existence du complément d'objet direct... Il conclut par son impuissance face à ce déficit. La somme des retards peut prendre des proportions telles qu'ils ne sont plus « rattrapables ».

Mais 6 exceptions confirment la règle ! Par exemple :

*« Je crois que ce qu'il y a, c'est que ce sont des élèves qui ont une formation, qui ont acquis beaucoup de choses au cours de leurs études et donc ils sont capables de comprendre, d'avoir l'attention suffisante, d'attacher de l'importance à leurs études. »*

*« En langue, une réussite brillante en fin de rhéto est le résultat d'une série de réussites flagrantes disons, peut-être pas brillantes, mais enfin de réussites depuis le début, parce que c'est vraiment une accumulation de connaissances et de savoir-faire depuis le tout début. Et c'est donc vraiment le résultat de toute une construction qui s'est faite au cours de toutes les années d'études. »*

Certaines matières semblent propices à une accumulation de contenus qui se succèdent en s'érigeant à partir des précédents (surtout en langues, sciences et maths). Il arrive toutefois que les enseignants apprécient de donner des parties de matière ne nécessitant justement pas de prérequis. Ils peuvent alors aider les élèves en difficulté qui n'ont pas cette complication en plus.

### 3.2.8. Relation

La notion de relation, abondamment développée dans les réponses de la première question d'entretien est ici étonnamment peu présente (15 citations). Certaines sont orientées vers la réussite (participation, collaboration, « même longueur d'ondes »... 1/3), d'autres vers l'échec (refus de collaboration, incompatibilité d'humeur, rejet du prof... 2/3).

*« Faire des efforts pour quelqu'un, ça, ça peut aussi exister mais ça, c'est dans la relation de personne à personne. Je pense que la relation de personne à personne a aussi son importance, bien entendu. Et vous, vous passerez mieux chez un tel élève qui, je ne sais pas pourquoi, vous avez une tête qui ne le rebute pas de trop ou que sais-je encore. Donc des éléments qui logiquement, en principe, ne devraient rien avoir à faire, ne devraient pas intervenir dans une relation d'apprentissage mais comme nous sommes en milieu, comme nous sommes occupés de parler de relations humaines, elles interfèrent malgré tout, forcément. Je crois que, là-bas, il y a des choses qui se jouent aussi à ce niveau-là et qui sont déterminantes pour la réussite ou pour le travail que l'élève va quand même consentir à faire parce qu'on l'aura encouragé en lui disant, que sais-je : essaie quand même de faire tel effort. En lui proposant une certaine programmation de son travail, etc. »*

*« L'échec scolaire, il est là, il n'est pas dans un manque de capacité intellectuelle des enfants ou des jeunes, il est dans le fait qu'ils ne sont pas réceptifs à l'enseignement parce qu'ils ont des problèmes affectifs, des problèmes chez eux et l'école, à mon avis, c'est là qu'elle doit agir maintenant. On est en train de distribuer des heures de rattrapage dans chaque branche; pour moi, c'est une énergie perdue. Ce qu'il faut mettre en place dans les écoles, et ça commence, je suis contente, je vois que dans des écoles où je vais, cette année-ci, on a mis en place des structures d'écoute, c'est impératif. »*

Une bonne relation ferait le pari du **plaisir à apprendre** chez l'élève et **à enseigner** chez l'enseignant. Parfois l'enseignant regrette le pouvoir de cette relation subjective en constatant les dégâts ou les avantages qu'elle engendre. Il est également mentionné que le défaitisme vis-à-vis de l'élève (par exemple lui faire comprendre qu'il n'y arrivera pas) est inconcevable, surtout si le prof est lui-même **parent**. Dans ce cas, l'expérience de la communication avec les jeunes est positive, mais aussi les relations de l'élève avec d'autres personnes (ami, flirt, famille...). Un extrait insiste sur l'idée de « **structures d'écoute** », qui se répand de plus en plus dans les écoles. La relation peut aussi s'établir entre l'élève et la **matière**, ce qui favoriserait des attitudes et comportements constructifs. Dans tous les cas, la relation peut bloquer tout autant que favoriser le travail et par là même, la réussite.

## 4. Conclusions

Voici un récapitulatif des principales attributions à la réussite et à l'échec des trois types d'élèves considérés dans cette question. Le premier tableau reprend les attributions internes et le second les externes.

Attributions Internes	Elèves		
	brillants	moyens	très faibles
Réussite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail (55)<sup>4</sup></li> <li>• Motivation (43)</li> <li>• Don (35)</li> <li>• CT (28)</li> <li>• Attitudes (20)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail (19)</li> <li>• Motivation (14)</li> <li>• Don (8)</li> <li>• Difficultés (4)</li> <li>• Attitudes (3)</li> <li>• Préacquis (3)</li> <li>• CT (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail (30)</li> <li>• Motivation (12)</li> <li>• CT (9)</li> <li>• Don (3)</li> </ul>
Echec	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail (35)</li> <li>• Accident (20)</li> <li>• Motivation (10)</li> <li>• Affectif (7)</li> <li>• CT (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes (10)</li> <li>• Motivation (7)</li> <li>• Don (6)</li> <li>• Travail (6)</li> <li>• CT (4)</li> <li>• Difficultés (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail (47)</li> <li>• Motivation (32)</li> <li>• Attitudes (30)</li> <li>• Don (23)</li> <li>• Difficultés (22)</li> <li>• Préacquis (20)</li> <li>• CT (15)</li> <li>• Attentes (12)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Don (54)</li> <li>• Travail (53)</li> <li>• Attitudes (42)</li> <li>• Motivation (30)</li> <li>• Difficultés (16)</li> <li>• CT (15)</li> <li>• Attentes (11)</li> <li>• Préacquis (10)</li> </ul>	

La troisième ligne, présente uniquement pour les élèves moyens, vient du fait que la sous-question posée à leur propos est différente des deux premières. En effet, on demandait aux enseignants ce qui explique que ces élèves soient « moyens ». Ensuite seulement, on leur demandait dans quels cas ils réussissent et dans lesquels ils échouent.

Les attributions **internes** mettent en évidence les notions de travail de l'élève, sa motivation, ses dons potentiels, les compétences transversales qu'il est susceptible de mettre en œuvre, ses attitudes plutôt scolaires, sa compréhension, ce qu'il connaît déjà, ses attentes vis-à-vis de l'enseignement, son affectivité et enfin un "accident" de parcours toujours possible.

<sup>4</sup> Les nombres entre parenthèses représentent le nombre d'extraits mentionnant le facteur.

Attributions Externes	Elèves		
	brillants	moyens	très faibles
Réussite	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contexte (16)</li> <li>Enseignement (15)</li> <li>Groupe-classe (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignement (30)</li> <li>Contexte (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignement (42)</li> <li>Contexte (4)</li> </ul>
Echec	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contexte extra-scolaire (23)</li> <li>Contexte scolaire (15)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contexte (13)</li> <li>Enseignement (9)</li> <li>Groupe-classe (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contexte extra-scolaire (16)</li> <li>Contexte scolaire (10)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignement (23)</li> <li>Contexte (12)</li> <li>Groupe-classe (3)</li> </ul>	

Les attributions **externes** font référence aux contextes familial, économique, culturel et social. Une autre distinction peut être faite selon que l'on considère le contexte comme scolaire (tout ce qui touche l'école) ou extra-scolaire (essentiellement les activités extérieures). Lorsque c'est le terme enseignement qui est indiqué, il s'agit davantage de la pratique pédagogique de l'enseignant. Quant au groupe-classe, il est surtout mis en exergue pour la dynamique qu'il peut insuffler.

D'emblée, la richesse des causalités est manifeste, non seulement par leur nombre, mais aussi par leur diversité. Quantitativement, les attributions internes sont supérieures et l'analyse qualitative montre également une **hiérarchie**. Les attributions externes seraient plus au service des internes. Par exemple, dans son enseignement, le professeur peut motiver, favoriser l'apprentissage, inciter au travail,... mais bien souvent, toutes ces actions n'ont de sens que si l'élève travaille, et/ou est motivé. Elles visent donc à déclencher une appropriation chez l'élève qui, elle, est fondamentalement interne. Inversement, les attributions internes vues positivement permettent fréquemment à l'enseignant d'agir pour renforcer la réussite. Ainsi, une intelligence suffisante et un tant soit peu de motivation constitueraient une assise à des pratiques pédagogiques axées sur le soutien, l'encouragement, la prise de conscience, elles-mêmes favorisant la réussite. Ces éléments présentés ici dans une causalité simple entrent en fait dans une spirale plus complexe d'interrelations.

Les trois mécanismes mis en exergue par Guingouain (1996) semblent à nouveau présents dans notre échantillon. Premièrement, il s'agit de *l'erreur fondamentale d'attribution* qui est la tendance à privilégier l'attribution interne en oubliant les effets de l'environnement (Gingouain, 1996). Deuxièmement, il s'agit de la *norme d'internalité* qui consiste à effectuer des explications internes, davantage valorisées socialement. On touche à la notion de désirabilité sociale et de mérite (Guingouain, 1996 et Gosling, 1996). En effet, 744 extraits appuient des attributions internes contre 231 externes. Cependant, il faut rester vigilant au fait qu'il s'agit de cas particuliers puisqu'il leur est demandé de choisir parmi *leurs* élèves, ce qui favoriserait les attributions internes (Gosling, 1996). Le troisième

mécanisme, qui consiste à recourir aux théories implicites de la personnalité, apparaît fréquemment dans les réponses à cette question, bien que les enseignants s'en défendent plutôt quand on leur pose explicitement cette question (cf. question posée à propos de la rapidité avec laquelle l'enseignant se compose un avis sur l'élève, dans le rapport n° 2 du tome 0).

Quant à la différence entre la réussite et l'échec, les enseignants rencontrés ne manifestent pas cette prédisposition rapportée par Gosling (1996) d'attribuer la responsabilité des échecs scolaires aux élèves mais à s'attribuer leurs progrès et réussites, ce qui peut être qualifié d'attribution défensive. Toutefois, on peut se demander s'il n'y a pas un biais lié à la désirabilité sociale qui contrarie ce mécanisme. On rejoint la notion de norme d'internalité. Il est plus flatteur de reconnaître ses fautes (et entraîner la compassion) que d'accabler autrui (et entraîner le rejet social).

En affinant les causes d'échec et de réussite selon les résultats des élèves, les enseignants ont plutôt tendance à se retirer des attributions pour les **plus brillants** (ce qui infirme en partie l'hypothèse selon laquelle ils s'attribueraient les réussites) et pour les **plus faibles**, ce qui appuie l'hypothèse selon laquelle ils responsabilisent les élèves des échecs. Par contre, c'est à propos des élèves **moyens** qu'ils se mettent le plus en cause.

Les enseignants reconnaissent bien le rôle de la maîtrise des **démarches mentales** générales dans la réussite scolaire. Le cas des élèves brillants en est un bon exemple. Pour ces élèves, il semblerait que les dons (35), les compétences transversales (28) et les attitudes scolaires (20) représentent près de la moitié des explications. Les premiers font appel aux démarches de pensée, les deuxièmes aux compétences méthodologiques et les troisièmes aux compétences sociologiques. Là où le problème peut se poser, c'est à propos du caractère immuable prêté à certaines de ces démarches. Dès lors, l'enseignant ne se laisse pas la possibilité d'agir.

Il est flagrant de constater que la notion de **compétence transversale** n'intervient que peu, en tant que telle, dans ces mécanismes d'attribution, ce qui justifie pleinement le fait que ces questions aient été posées au début de l'entretien afin de ne pas axer les pensées sur le thème central de ce travail. Nonobstant, cette notion transparaît à travers certains termes : l'analyse, le « tilt », les méthodes, la prise de notes, l'étude...

Enfin, comme on l'a déjà signalé dans le premier chapitre, l'hypothèse selon laquelle ces mécanismes psychologiques seraient un support à l'**idéologie du don** pourrait se vérifier à travers les témoignages d'enseignants mettant en évidence les aspects statiques inhérents à l'élève. En effet, si des facteurs stables chez l'élève servent d'explication causale à ses réussites et échecs, on rejoint ce phénomène que Bourdieu et Passeron (1970) dénoncent. Ces facteurs explicatifs formeraient une sorte de rempart masquant l'impact de l'origine sociale sur les résultats scolaires. Heureusement, le tableau dressé à l'heure actuelle semble plus optimiste, comme le fait remarquer Galland (1995, p.203) en affirmant « l'influence relativement faible de l'origine sociale ». Il explique cela par le fait que la massification, la moyennisation du public et la complexification croissante des parcours scolaires ne permettent plus de réduire l'impact à un effet aussi simple. Lui aussi constate l'ampleur des **combinaisons** entre les variables influentes dans les divers résultats des élèves.

Cette **complexité des interrelations** entre les facteurs explicatifs de la réussite et de l'échec des élèves est très présente dans le discours des enseignants rencontrés. Ceci nous amène à relativiser les chiffres présentés, dans le sens où ils ne reflètent qu'un élément pris isolément. Les liens établis par l'enseignant et énoncés tout au long de ce chapitre mettent très bien en évidence leur lucidité face à la réalité. Cependant, certains professeurs continuent à privilégier l'un ou l'autre facteur en le déclarant dominant. Ces constats doivent mettre en garde si la perspective est de développer des compétences transversales. Effectivement, elles requièrent que l'enseignant se perçoive comme acteur potentiel dans l'apprentissage de ses élèves et qu'il ne laisse pas cette facette au seul élève. Il doit se sentir responsable de l'apprentissage et connaître les voies qui lui permettent de le faire efficacement. Mais il ne doit pas être le seul à se sentir investi d'une responsabilité. Comme le signale le Ministère de la Communauté française (1999), l'apprentissage des compétences transversales implique la responsabilité de tous.

# *PARTIE II*

*Représentations et  
pratiques pédagogiques  
liées aux compétences  
transversales*

---

**CHAPITRE 1**  
**LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS DE LA NOTION DE COMPÉTENCE**  
**TRANSVERSALE**

1. DÉFINITIONS PERSONNELLES DU CONCEPT .....	89
1.1. Les termes « compétence » et « transversal » .....	89
1.2. Concept flou .....	94
1.3. Prisme de l'évaluation .....	96
1.4. Compétences transversales et réussite .....	97
2. ATTITUDE VIS-À-VIS DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES .....	98
2.1. Rejet .....	98
2.2. Indifférence .....	100
2.3. Assimilation (au sens piagétien) .....	100
3. DIFFICULTÉS .....	103
3.1. Coordination .....	103
3.2. Evaluation certificative .....	103
3.3. Manque de formation .....	104
3.4. Changements impliqués .....	105
4. LE COIN DES COORDINATEURS .....	106
4.1. Définitions personnelles du concept .....	106
4.2. Le regard des coordinateurs sur les représentations des enseignants .....	108
4.3. Structures organisationnelles liées aux compétences transversales .....	109

**CHAPITRE 2**  
**LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES LIÉES AUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

1. LES ACTIONS .....	112
1.1. Mettre en situation .....	112
1.2. Donner des conseils .....	117
1.3. Susciter une prise de conscience .....	118
1.4. Contourner le problème .....	119
1.5. Leur apprendre à .....	120
1.6. Constat des difficultés des élèves .....	120
2. A PROPOS DE LA MÉTHODOLOGIE D'ACTION .....	121
2.1. Progressivité dans les actions .....	121
2.2. Individualité des méthodes ? .....	121
2.3. Efficacité .....	122
3. COMPÉTENCES TRANSVERSALES TRAVAILLÉES .....	122
4. LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS VUE PAR LES COORDINATEURS .....	125
4.1. Rien n'est fait .....	126
4.2. Les pratiques sont liées à l'évaluation des compétences transversales .....	126
4.3. Les pratiques sont liées à l'apprentissage .....	126
4.4. Les formations pour les enseignants .....	127
4.5. Des freins aux solutions .....	127
5. CONCLUSION .....	129

## CHAPITRE 1

### *Les représentations des enseignants de la notion de compétence transversale*

Le recueil des représentations des enseignants à propos de la notion de compétence transversale et leur analyse a permis de dégager trois axes :

- les **définitions personnelles** du concept, les enseignants livrent leurs théories personnelles à propos des compétences transversales. Ils mettent en lumière leur propre réseau conceptuel de la notion. Il s'agit de propos d'ordre cognitif ;
- les **attitudes** vis-à-vis du concept, les professeurs expriment leurs états d'âme, leurs critiques, leur positionnement... Il s'agit de jugements de valeur, ces portions de discours sont engagées (pour ou contre) ;
- les **difficultés** à mettre en œuvre une pédagogie des compétences transversales, les citations mettent en évidence les difficultés vécues ou pressenties par les enseignants.

En général, les professeurs interrogés abordent plusieurs axes dans leur réponse et insistent souvent deux ou trois fois sur un même aspect. Néanmoins, chacun d'entre eux sera abordé séparément et exploré dans les points suivants.

#### *1. Définitions personnelles du concept*

##### *1.1. Les termes « compétence » et « transversal »*

Lorsqu'on demande aux enseignants ce que représente pour eux la notion de compétence transversale, plus des deux tiers (59 enseignants sur 87) se lancent dans l'explication de la notion. Ils centrent leur définition sur le(s) terme(s) compétence et/ou transversal (34 enseignants explicitent le mot transversal). Bien qu'un vocabulaire spécifique et

pédagogique commun soit utilisé, aucune définition n'apparaît de manière standardisée. Parmi les mots utilisés, aucun ne ressort en force de l'analyse des explications énoncées, exceptés les termes « méthode » ou « méthode de travail » qui sont plus largement cités.

### ***1.1.1. Définitions conformes au décret <sup>1</sup>***

Les professeurs intègrent dans leur commentaire une série de synonymes ou de mots connexes pour les termes compétence ou compétence transversale tels que : capacité, attitudes, aptitudes, savoir-faire, savoir-être, habitudes, facultés, acquis, capacité méthodologique, méthode, méthodes de travail, méthodes d'étude.

*« Ce sont des capacités qu'acquiert l'élève. »*

*« ...oui, un peu comme qui dirait le savoir-faire, l'acquis, l'exploitation de l'acquis, des choses comme ça. »*

*« Un savoir-faire, la matière est un prétexte pour acquérir ce savoir-faire que ce soit en économie, en sciences sociales. »*

*« Bon, ça fait partie de la méthode de travail. »*

Trente-quatre professeurs mettent plutôt en évidence l'aspect transversalité de la notion ou intègrent l'explication de ce terme dans leur définition. Ils expliquent qu'il s'agit de compétences qui sont susceptibles d'être mobilisées dans l'ensemble des disciplines, qui concernent différents cours, différentes disciplines, qui sont applicables dans d'autres branches que celle pour laquelle la compétence a été exercée.

*« Etre capable d'acquérir des compétences, des aptitudes qui sont communes quand même à beaucoup de cours et à beaucoup de démarches. »*

*« Ce qu'on peut faire avec ce qu'on a acquis, comment on l'exploite, comment on peut l'utiliser dans d'autres domaines que dans la branche du cours qu'on donne, des choses comme ça. »*

Nous avons procédé à une comparaison rapide entre la manière dont les professeurs parlent des compétences ou compétences transversales et les définitions officielles, par exemple celles du décret ou celles développées dans les écrits portant sur les compétences. Il en ressort que, d'une part, les correspondances sont à chercher dans l'utilisation des termes plus que dans l'entière des éléments contenus dans les définitions. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les portions de discours reprises au début du point 1.1.1. avec les textes officiels exposés ci-dessous : une compétence est une « **Aptitude** à mettre en œuvre un ensemble organisé de **savoirs**, de **savoir-faire** et de **attitudes** permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » Article 5 du Décret Missions du 24 juillet 1997 et des compétences transversales sont des « **Attitudes**, **démarches mentales** et **démarches méthodologiques** communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents **savoirs** et **savoir-faire** ; leur maîtrise vise à une

---

1 Décret « Missions » - Ministère de la Communauté Française de Belgique, Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation, 24 juillet 1997 (Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre - Moniteur Belgique du 23/09/97, Ed.1)

*autonomie croissante d'apprentissage des élèves.* » Article 5 du Décret Missions du 24 juillet 1997.

D'autre part, certains aspects du concept sont parfois présents dans les définitions spontanées comme la nécessaire mobilisation de ce que connaît l'élève dans la mise en œuvre d'une compétence. D'où les fréquentes comparaisons avec les termes : exploitation de l'acquis et savoir-faire. Par contre, d'autres aspects sont absents : par exemple, la tout aussi nécessaire imbrication des compétences et des connaissances.

La dissonance constatée entre le langage adopté par les experts et le langage propre des enseignants n'éclaire-t-elle pas des manques de fonctionnalité de ces notions sur le terrain c'est-à-dire que les enseignants n'établissent pas forcément de liens entre les définitions et leurs pratiques ? Nous verrons d'ailleurs dans le chapitre suivant que ce concept est loin d'être ancré dans les pratiques de classe.

Une piste pour favoriser le travail des compétences transversales consisterait dès lors à trouver des moyens pour réconcilier ces deux langages : celui des praticiens et celui des textes officiels. Une autre serait de rendre ces notions fonctionnelles aux yeux des enseignants en élaborant avec eux des activités de développement des compétences transversales, à réaliser en classe.

### ***1.1.2. Nuances, limites et précisions***

Sept professeurs nuancent leur explication en soulignant la relativité du terme transversal. Selon eux, la mise en œuvre d'une compétence transversale se fait différemment selon la discipline. Dès lors, sa maîtrise dans un domaine n'implique pas automatiquement le transfert dans un autre domaine. Ils précisent ainsi qu'il faut envisager le concept de transversalité avec prudence. Certains profitent de l'ambiguïté du terme pour ironiser à propos de la notion. Ils renforcent ainsi leur perception négative puisque même les termes utilisés prêtent à confusion.

*« Et je crois que c'est très différent de savoir faire un résumé d'un texte en français et de savoir faire une synthèse d'un cours de math. »*

*« Je vois cela avec humour. Enfin, c'est-à-dire que finalement on essaie de souligner des compétences transversales et dès qu'on essaie de voir ce qu'elles représentent dans chaque cours, on voit qu'elles sont différentes donc, si on voit l'aptitude à analyser, ce n'est pas la même chose en français, ce n'est pas la même chose en histoire. »*

Ces enseignants mettent en évidence un élément caractéristique des compétences transversales largement débattu dans la littérature pédagogique, à savoir, la limite de la transversalité. Les compétences transversales sont, comme Romainville (1994) le souligne, beaucoup plus spécifiques aux matières que ce que l'on a cru au départ : *« Les manières d'apprendre sont non seulement spécifiques à chaque apprenant mais varient aussi selon le contenu à traiter. (...) Prendre note en mathématiques est une opération intellectuelle qui, par certains côtés, ressemble très peu à la prise de notes en sciences humaines ».*

D'autres caractéristiques intrinsèques aux compétences transversales sont également relevées dans les représentations de quatre enseignants. Ils approfondissent l'explication de la notion en citant des éléments qui caractérisent les compétences transversales : leur

caractère durable après l'apprentissage, l'individualité des méthodes, la nécessité d'un support, sous la forme d'un contenu et d'un contexte particulier pour la mise en œuvre des compétences transversales. Ils insistent sur la nécessité d'associer la notion de compétence transversale à celle d'un contenu précis. Ces enseignants mettent en évidence la complémentarité entre le contenu et la méthode.

*« Je ne sais pas parce que je me dis que s'ils ont acquis une certaine méthode, je pense que ça, la méthode, elle reste. »*

*« C'est tout le problème qu'on a de travailler à propos des méthodes, c'est qu'il n'y a pas de recettes... Mais, voilà, ça dépend de l'individu, ça dépend de la matière, du prof et de la façon dont le prof donne cours. »*

*« Mais c'est applicable aux mathématiques comme à d'autres matières mais il faut quand même un support. »*

A l'instar de la transversalité, ces spécificités rejoignent des idées présentées par ailleurs. Ainsi Perrenoud (1998) écrit que : *« la plupart des compétences mobilisent des savoirs ; développer des compétences n'amène pas à tourner le dos aux savoirs, au contraire »* et Fourez (1999) que *« ces compétences (ou capacités, car l'un ou l'autre terme peut convenir) s'apprennent, se développent et s'appliquent toujours dans des contextes précis (souvent disciplinaires) ; elles ne planent donc pas dans des généralités floues (on n'apprend pas à synthétiser dans l'abstrait). Mais elles peuvent moyennant quelques modifications, se transférer à d'autres contextes. Quand elles ont été ainsi transférées, on peut vérifier leur caractère transversal. »*.

Ces quelques enseignants maîtrisent sans doute mieux le concept que les autres, ils semblent davantage familiarisés avec la notion puisqu'ils assortissent leur explication d'éléments pertinents par rapport aux compétences transversales. Sont-ils mieux informés, ont-ils suivis des formations spécifiques à ce sujet ? Leur pratique pédagogique est-elle orientée vers l'apprentissage de ces compétences ? Une analyse spécifique des entretiens de ces quelques enseignants tentera de répondre à ces questions dans la partie V.

### ***1. 1. 3. Confusion***

L'analyse des interviews montre que plusieurs autres enseignants amalgament une série de concepts distincts. Ainsi, ils associent la notion de compétences transversales à celles de certification par degré, de socle de compétences et surtout, de travail interdisciplinaire.

En effet, plusieurs insistent sur l'obligation de coordonner le travail entre collègues de disciplines différentes. Ils se situent au niveau de l'action et des conséquences ou des aménagements nécessaires pour travailler les compétences transversales. Dans certains cas, les enseignants n'ont pas donné d'explications préalables des mots compétences transversales. Ils confondent probablement le concept de compétence transversale et celui d'interdisciplinarité. La coordination et l'interdisciplinarité sont pour eux des conditions sine qua non au travail des compétences transversales.

Bien sûr, le travail interdisciplinaire est un élément (parmi d'autres) favorisant le travail des compétences transversales en classe, comme le souligne Perrenoud (1998) *« On ne peut pas développer des compétences à l'école sans mettre en question leur organisation*

*en disciplines cloisonnées.* ». Il n'en reste pas moins qu'il s'agit de deux notions bien distinctes. En outre, l'association de ces deux concepts ne fait qu'accroître la représentation négative des professeurs car nombreux sont ceux qui épinglent les difficultés liées au travail de collaboration entre collègues et dès lors, intègrent ces difficultés au concept de compétences transversales.

*« D'un côté, ça peut être bien parce qu'on va avoir une continuité entre le cours de 5<sup>ème</sup> et de 6<sup>ème</sup> et l'élève qui en fin de 5<sup>ème</sup> n'aurait pas tout à fait acquis va pouvoir continuer en 6<sup>ème</sup>, mais d'un autre côté, un élève qui justement est beaucoup plus faible et à qui il aurait peut-être mieux valu qu'il recommence sa 5<sup>ème</sup>, ça peut être aussi négatif dans les compétences transversales, mais je crois qu'il y a du pour et du contre à ce niveau-là. »*

*« ... la façon minimale de s'exprimer, de parler, de rédiger ce qu'ils ont étudié, ce sont des exigences minimales. »*

*« Vous voulez savoir si on se concerte entre profs de différentes disciplines ? Savoir ce que la notion représente pour vous. Oui, c'est ça. On devrait se concerter, faire des choses semblables. »*

Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'il n'y a pas de relation stricte entre l'explication apportée et le rôle que les enseignants s'accordent par rapport à la notion de compétence transversale. Certains se positionnent dans leur rôle d'enseignant, ils envisagent a priori qu'ils peuvent avoir une influence au niveau du développement de ces compétences.

*« Si on lui inculque une bonne méthode au cours de math, il pourra l'utiliser dans d'autres cours. Si on lui inculque un esprit de synthèse, de recherche, il pourra l'utiliser ailleurs, c'est comme je vous dis ! »*

*« C'est un petit peu cela les compétences transversales aussi, on les aide à acquérir une méthode de travail. Pour les petits, on les aide à remplir le journal de classe, à ce que leurs cours soient en ordre, etc. »*

Tandis que d'autres considèrent seulement le point de vue de l'élève, sans s'impliquer. Les compétences transversales doivent alors être apprises, intégrées, utilisées par les élèves sans que l'enseignant intervienne. Cette manière de présenter les compétences transversales repose probablement sur une conception maturationniste du développement des compétences, considérées comme des entités stables, innées qui ne se développent qu'avec le temps (cf. chapitre I).

*« Ils ont au jour le jour fait leur travail de préparation. Ils ont au jour le jour posé des questions quand ils ne comprenaient pas. Ils ont au jour le jour demandé des renseignements sur telle ou telle chose, est-ce qu'on peut appliquer cette méthode ou ça. Donc des gens qui ont une démarche intelligente. C'est ça une bonne méthode. Des gens qui font les preuves quand ils ont trouvé quelque chose. Des gens qui savent s'exprimer correctement quand ils font un raisonnement. C'est tout ça la bonne méthode. »*

#### ***1.1.4. Exemples de compétences transversales citées***

Cinquante-huit professeurs illustrent par un ou plusieurs exemples leur explication de la notion de compétences transversales alors que quelques-uns se contentent de donner des exemples pour toute explication.

Parmi les 178 exemples fournis dans les 87 entretiens, 172 concernent le domaine des **compétences transversales cognitives** c'est-à-dire celles correspondant au développement

des démarches de pensée, qui sont soit au service de la gestion de l'apprentissage de l'élève (classer les documents, gérer le temps, ...) soit directement au service du traitement de l'information (résumer, synthétiser, prendre des notes...) (Houart et al, 1997).

Seulement six exemples de **compétences transversales socio-affectives** sont cités, c'est-à-dire celles qui concernent le développement de la personnalité. Il s'agit du respect des autres (exprimé à deux reprises), de la coopération, de la spontanéité, de la curiosité, et de l'attitude face à l'étude.

Une comparaison des exemples de compétences transversales nommées simplement pour illustrer le concept et celles citées parce qu'elles sont travaillées en classe par les enseignants montre une très grande convergence. En effet, les exemples sélectionnés par les enseignants tout au long de l'interview, notamment pour définir le concept et les compétences transversales travaillées en classe (quel que soit leur mode d'intervention) sont quasi les mêmes et apparaissent pratiquement, dans les mêmes proportions (cf. tableau 7, chapitre suivant).

## ***1.2. Concept flou***

Poursuivons par le deuxième axe le plus marquant, à savoir la méconnaissance du concept par certains enseignants. En effet, les réponses de plus de la moitié des professeurs, soit 47 sur 87, montrent qu'ils ne connaissent pas du tout ou très peu cette notion.

Certains déplorent leur hésitation ou carrément leur ignorance en dénonçant le manque d'information et la carence en formation par rapport à l'introduction de ce nouveau concept.

*« Nous n'avons pas eu beaucoup d'informations ici. »*

*« ... on n'a pas lu tous les pédagogues, tous les psychologues ou personne ne nous a fait de formation là-dessus... »*

La compréhension relative et actuelle de ce concept est de deux ordres : soit les enseignants perçoivent que le concept est assez englobant, soit ils reconnaissent ne pas savoir de quoi est faite cette notion.

### ***1.2.1. Caractère englobant du concept***

Quelques professeurs et plus particulièrement les professeurs de langues anciennes expliquent que pour eux « tout est lié », que les compétences transversales ne peuvent s'envisager, c'est-à-dire se développer, s'exercer mais aussi s'évaluer que comme un tout.

*« ... mais on les a distinguées, on les a retirées, on pourrait en trouver d'autres encore j'imagine, mais on les exerce toutes ensemble. »*

Ici encore, les enseignants mettent en lumière quelques particularités intrinsèques des compétences transversales : celles de complexité, d'imbrication et d'interdépendance. C'est d'ailleurs ce qu'ont mis en évidence les participants au symposium sur les « Compétences clés pour l'Europe » (Hutmacher, 1996) : « *Le symposium a en revanche*

*permis de mieux saisir la complexité, au sens ou « tout se tient », comme l'ont souvent souligné les participants. La complexité, c'est d'abord l'impossibilité de simplifier (sans risque de réduire ou de tronquer) ... L'appropriation de la démarche systémique est peut-être le défi majeur pour l'école et la clé de son progrès. (...) Avec la notion de compétence, on se trouve d'emblée confronté à la complexité, à l'imbrication et aux interdépendances ».*

Ces caractéristiques placent les enseignants dans une position d'incertitude, d'insécurité et donc d'inconfort. Ce dernier réside dans le développement des compétences transversales mais également dans celui de leur évaluation.

Cette insécurité, inhérente à une logique d'apprentissage des compétences transversales, n'est-elle pas à mettre en relation avec la réticence des enseignants à se lancer dans ce type de travail, à changer de paradigme ? En effet, dans une logique d'enseignement, centrée davantage sur la transmission d'un savoir, la sécurité est à trouver dans la maîtrise du contenu par les enseignants, dans la planification du programme à couvrir... En revanche, en s'intéressant au développement des compétences transversales par les élèves, les enseignants sont inexorablement confrontés à la nécessité de partir des difficultés des apprenants. Ils ne peuvent évidemment tout anticiper. Il s'agit dès lors d'être à l'écoute de leurs besoins, lacunes, problèmes, de saisir la balle au bond, de profiter des occasions qui se présentent en classe et donc, de faire le deuil d'une planification rigide pour se centrer sur les élèves. En définitive, accepter de laisser une plus grande place à l'improvisation dans la pratique d'enseignement (Houart et Vastersavendts, 1996).

Dès qu'on s'intéresse aux compétences transversales, la complexité et les imbrications font partie du programme. Il est vrai que la réalisation d'un travail implique automatiquement la mise en œuvre de plusieurs compétences transversales. Ainsi, la réalisation de la synthèse d'un texte requiert le déploiement de nombreuses compétences : lire, dégager l'essentiel, rédiger...

Faut-il renoncer à développer des compétences avec les élèves parce qu'elles sont complexes ? N'est-ce pas là un des défis majeurs du métier d'enseignant ? Même si l'on peut reconnaître que certaines caractéristiques intrinsèques de cette notion la rendent difficile à comprendre et à mettre en œuvre, sa place s'avère indispensable dans les divers apprentissages. Son statut, de support au savoir, laisse entrevoir son importance actuelle et à venir, pour que chaque élève puisse devenir autonome dans le monde de demain.

### ***1.2.2. Aveu de méconnaissance individuelle ou collective***

Pour 47 professeurs soit plus de la moitié, la **méconnaissance** du concept prime dans leur représentation des compétences transversales.

Plusieurs enseignants (30) avouent franchement qu'ils se sentent perdus dans l'utilisation de ce vocabulaire, ésotérique pour eux, qu'ils ne maîtrisent pas ces termes ou qu'ils ignorent jusqu'à leur signification.

*« Ben, franchement, je dirais que ça me tombe un peu du ciel, je ne sais pas très bien. »*

*« J'avoue que c'est un peu chinois pour moi. »*

*« C'est quelque chose de très vague et de flou. »*

D'autres (11) généralisent leur méconnaissance personnelle en s'intégrant dans le groupe des professeurs (mes collègues, les enseignants...), ils se réfugient derrière le « on », le « nous » ou déplorent l'ignorance de leurs collègues.

*« Je crois que la majorité des gens ne savent pas trop de quoi on parle en fait. »*

*« On n'est pas très au courant. »*

D'autres encore (6) assortissent leur définition d'une phrase qui témoigne de leur incertitude par rapport à cette notion ou demandent confirmation de leur explication.

*« J'ai l'impression par moment qu'on joue avec des choses qu'on ne maîtrise pas. »*

*« Quand vous entendez les profs, derrière compétences transversales, ils mettent à peu près n'importe quoi. »*

L'analyse de la catégorie « méconnaissance de la notion » **par discipline** fait apparaître que presque tous les professeurs de français avouent méconnaître la notion. On pourrait d'abord s'en étonner. En effet, au niveau linguistique ou étymologique, ils devraient être favorisés par rapport aux autres enseignants. On peut aussi tenter de l'expliquer en avançant les hypothèses suivantes : d'une part, leur rigueur linguistique les amène probablement plus vite que les autres à expliciter leur hésitation et, d'autre part, plus sollicités par leurs collègues d'autres disciplines face aux lacunes des élèves, en prise de notes ou en synthèse de texte par exemples, ils se sentent sans doute plus concernés et dès lors, plus insécurisés par le concept. Ces différentes hypothèses pourraient être appuyées en retournant auprès de ces enseignants pour approfondir leur sentiment de méconnaissance.

Cette catégorie renforce encore l'idée de la nécessité d'axer dans un premier temps le travail de formation des enseignants sur la construction d'un langage commun, adéquat pour la notion de compétences transversales.

### ***1.3. Prisme de l'évaluation***

Pour une proportion non négligeable d'enseignants (36), la représentation de la notion n'est liée qu'à son évaluation au quotidien et à sa présence dans le bulletin. Ainsi, confrontés à la question inductrice visant à recueillir leurs représentations, ils n'envisagent que l'aspect « évaluation de ces compétences transversales ». Travailler ou développer les compétences transversales revient à les évaluer. Ils expliquent leur position en ce qui concerne l'évaluation de ces compétences, expriment leur décision de ne pas les évaluer et encore leur vécu « évaluatif » dans l'établissement dans lequel ils enseignent.

Il est frappant de constater que nombreux sont ceux qui n'envisagent que cet aspect évaluation. Dans leur réponse, ils ne mentionnent nullement qu'une partie de leur action pédagogique a ou même devrait avoir pour but l'apprentissage ou le développement de ces compétences transversales auprès de leurs élèves. Seule l'évaluation certificative de la maîtrise des compétences transversales et la note à inscrire dans le bulletin semblent les préoccuper.

D'autre part, les commentaires négatifs à propos de l'obligation et de la difficulté d'évaluer les compétences transversales vont bon train et pour cause ! Certains enseignants s'opposent carrément à la directive et annoncent clairement qu'ils ne les évalueront pas de manière certificative. D'autres qui donnent également cours au premier degré disent avoir toujours refusé de remplir la case appropriée dans le bulletin. Nous y reviendrons dans la section « Attitude vis-à-vis des compétences transversales ».

*« Mais finalement on tombe dans l'ère du chiffre. Plus-plus, moins-moins, je vois mes collègues de 1ère et 2ème remplir leurs bulletins, ça devient de la folie. Je crois qu'évaluer c'est aussi tenir compte d'un ensemble et j'ai des élèves qui répondent correctement mais qui s'expriment incorrectement, donc ça devient de la folie. »*

*« Je trouve que c'est jouer que de coter ces compétences transversales, mais j'en ai toujours tenu compte. »*

Il apparaît que l'aspect le plus visible de l'introduction des compétences transversales dans les écoles, c'est le fait de les mentionner dans les bulletins. Des enseignants semblent avoir perçu le changement à ce seul niveau. Peut-être était-ce réellement le seul visible ?

Le fait de considérer les compétences transversales uniquement à travers le prisme de l'évaluation ne constitue-t-il pas une dérive dangereuse ? Peut-on imaginer un seul instant qu'à l'école les élèves se voient juger sur leur capacité ou leur incapacité à prendre des notes, à résumer un texte sans que le professeur se soit préoccupé de l'apprentissage ? Or, pour plus de quatre professeurs sur dix, la notion de compétences transversales n'évoque que l'obligation d'évaluer ces compétences.

N'est-ce pas là le résultat pervers d'une intention politique louable ? Celle de susciter ou d'obliger le plus grand nombre d'enseignants à inscrire les notions de compétences transversales dans leurs pratiques pédagogiques, en introduisant les compétences transversales dans de nouveaux bulletins. D'ailleurs, un enseignant le précise bien :

*« C'est comme ça que nous sommes entrés en contact avec ces compétences. C'est vrai qu'on n'a pas encore eu l'occasion au niveau supérieur d'en parler entre nous, mais ce que moi, j'en vois pour l'instant, c'est qu'on doit le remplir maintenant dans tous les bulletins. »*

## ***1.4. Compétences transversales et réussite***

L'explication des professeurs des termes compétences transversales est souvent (14 fois) assortie de quelques mots qui montrent qu'ils établissent le lien entre la maîtrise de certaines compétences et la réussite de l'étudiant. Les compétences transversales semblent être des outils intéressants pour favoriser la réussite de l'élève. Elles deviennent de ce fait indispensables dans le cadre de la formation. La réussite est soit envisagée à court terme, pour les études soit d'une manière générale, à moyen terme, dans un avenir proche (à l'école secondaire ou dans l'enseignement supérieur) ou à long terme dans la vie future, privée ou professionnelle, de l'étudiant.

*« Des choses comme ça très générales et qui vont leur servir dans les études supérieures. »*

*« Ils en auront besoin, enfin je veux dire des compétences transversales qu'ils utilisent dans toute une série de disciplines, mais transférables dans la vie, parce que bon, comparer, le jour où ils achèteront une voiture, ils devront comparer, le jour où ils choisiront une épouse ! »*

« Les compétences transversales sont des habitudes et des attitudes qui favorisent la réussite. »

Cette sous-catégorie devrait constituer une ressource. En effet, associer maîtrise de compétences transversales et réussite permet de donner du sens au concept, du moins si l'enseignant s'accorde une place dans le développement de ces compétences (cf. chapitre 1, partie I).

## ***2. Attitude vis-à-vis des compétences transversales***

Trois attitudes ont pu être distinguées :

le rejet caractérisé par des sentiments négatifs ;

l'indifférence face au concept ;

l'assimilation de la notion à ce qui existe déjà, ce qui se fait déjà.

### ***2.1. Rejet***

Un grand nombre d'enseignants (36) parlent des compétences transversales d'une manière très négative, parfois même virulente. Une analyse de cette catégorie (cf. annexe) montre que cette perception est indépendante de la discipline enseignée.

Dans la plupart des cas, ils expliquent que leur perception résulte principalement des échos répercutés par les collègues du premier degré. Echos auxquels ils sont sensibles puisqu'ils correspondent à la mise en pratique de la notion de compétence transversale dans les classes du premier degré et sont liés au vécu de ces enseignants.

Leur critique est principalement basée sur :

- les **obstacles matériels** liés à l'évaluation certificative des compétences transversales : nombre incroyablement élevé de compétences transversales à évaluer, espace non approprié dans le bulletin ;
- l'**incohérence de l'évaluation** : obligation d'établir une cote commune par compétence transversale pour chaque élève alors que les résultats des élèves sont parfois très différents d'une discipline à l'autre ;
- l'**inutilité** de l'évaluation des compétences transversales : cela n'intéresse ni les parents ni les élèves ;
- le **surcroît de travail** que cela engendre ou pourrait engendrer : multiplication des réunions ;
- la **difficulté de se concerter**, de collaborer, de trouver des moments de coordination ;

- le **passage automatique** de la première à la deuxième ;
- l'**inutilité** du concept : l'intérêt de ce qu'ils doivent faire n'est pas perçu ;
- le **nombre important de réformes** vécues par les enseignants (qui n'impliquent dès le départ pas les enseignants concernés) ;
- le **manque de cohérence** des différentes réformes : pas de continuité ;
- le **manque de moyens** associé à la (aux) réforme(s) ;
- les **intentions** des politiciens, de la Communauté Française, des psychologues...

Quelques enseignants argumentent en constatant que les « élèves de la réforme », ceux qui ont connu l'introduction des compétences transversales au premier degré, ne sont pas différents, ne sont pas mieux armés, ne sont pas davantage capables que les élèves d'antan ! Certains ajoutent même que la situation des élèves au niveau des compétences transversales s'est même dégradée. Ils l'expliquent par le fait qu'élèves et professeurs jouaient dans cette expérimentation le rôle de cobaye ! Ce sentiment accentue encore celui de l'inutilité des compétences transversales.

*« C'est juste pour nous donner du boulot supplémentaire. Nous forcer à faire des réunions supplémentaires pour essayer de se mettre d'accord sur les compétences transversales d'un élève. En math, il appliquera les consignes, ailleurs il ne les appliquera pas. Qu'est ce qu'on mettra finalement ? Moi, je trouve que ce n'est pas intéressant. »*

*« Faut-il pour cela les mettre dans un kit de choses qui portent le nom de compétences transversales ? Ça fait bien, c'est très savant mais ce n'est pas très utile à mes yeux. »*

*« Ce que j'entends c'est que c'est lourd ! C'est des papiers à remplir et de toutes façons les parents ne les lisent pas. Ce qui les intéresse ce sont les points... Donc ça n'a pas vraiment réussi et tout le reste c'est du bla-bla. »*

*« Je crois que ça a été souvent mal vécu, c'était très imposé comme ça, avec pas beaucoup de moyens mis en place pour étudier, aider, accompagner... »*

Dans cette sous catégorie quelques éléments constituent des freins majeurs à la pédagogie des compétences transversales pour plusieurs raisons. D'abord parce que, comme le précise très justement Kourilsky (1995), « *L'individu poursuit d'autant mieux son évolution, son développement qu'il se sent accepté et respecté* » ce qui ne semble pas être le cas des professeurs concernés. Ensuite, parce que l'introduction des compétences transversales, associée à la précédente réforme est perçue comme une obligation et dans le même sens, Kourilsky (1995) souligne encore que « *Le fait de décréter un changement d'ordre culturel déclenche généralement un peu plus d'immobilisme dans les systèmes humains ; ressentant le diktat comme une non-acceptation de leur identité, ces systèmes le vivent comme une agression et réagissent en opposant toute l'énergie de leurs résistances.* » (1995). Enfin parce qu'attribuer de la valeur au concept (au sens défini par Tardif, 1992), c'est-à-dire percevoir son importance, son utilité, sa portée sociale constitue un facteur clé de la motivation des enseignants à l'exploiter en classe. Or, dans leur discours, ces enseignants mettent plutôt en évidence l'inutilité de la notion.

D'autres éléments davantage liés à la représentation détournée du concept, comme celle de certification par degré ou de travail interdisciplinaire, correspondent à des freins moins

tenaces. Un travail avec ces enseignants axé sur la clarification du concept et surtout, sur les enjeux qui l'ont fait naître modifierait probablement leur attitude de rejet.

Quant aux résistances liées à l'évaluation des compétences transversales et à leur introduction dans le bulletin, elles devraient également constituer l'objet d'un travail de fond avec les enseignants et de modifications des structures institutionnelles. Les enseignants lèvent un aspect épineux de leur introduction. Tout élément repris dans le bulletin a valeur certificative. Or, les compétences transversales en tant que démarche d'apprentissage et surtout démarches profondément personnelles sont difficilement évaluables de manière certificative. En effet, peu de normes existent en la matière. Ainsi l'évaluation envisagée sous l'angle formatif serait beaucoup plus appropriée. La grande confusion et le rejet prégnant de leur introduction dans le bulletin sont bien compréhensibles. Nous en reparlerons dans la section « Difficultés » de ce chapitre et dans la partie III.

## ***2.2. Indifférence***

Seize enseignants adoptent une attitude de relative indifférence par rapport à ce concept.

Certains affirment qu'ils vivent l'introduction des compétences transversales de loin, à l'écart, sans se sentir réellement concernés par le problème et que plus tard le concept concernera le 3<sup>ème</sup> degré, plus ils seront satisfaits.

D'autres justifient l'absence d'explications claires et précises qu'ils peuvent fournir de cette notion en expliquant que n'enseignant pas au premier degré, ils se sentent détachés du concept, ont vécu la réforme de ce premier degré de loin et donc ne s'y sont jamais réellement intéressés.

*« Mais ça ne m'embête même pas, je ne m'en occupe pas, j'ignore. »*

*« ... et donc, je le dis moins ça nous atteindra, mieux ça vaudra. »*

On perçoit ici, la scission, entre le premier et les deuxième et troisième degrés, pointée comme obstacle par certains enseignants à un travail cohérent et collaboratif.

## ***2.3. Assimilation (au sens piagétien)***

Sur 87 enseignants interrogés, 33 assimilent la notion de compétences transversales en considérant que le concept n'est pas neuf, qu'il était déjà présent dans l'enseignement (depuis longtemps, voire depuis toujours...). Selon eux, les compétences transversales ont toujours été exercées bien avant que la notion soit introduite via la réforme du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire.

Le degré d'assimilation de la notion varie très fortement selon les enseignants, sur un continuum allant d'une assimilation totale assortie d'une perception relativement négative vers une assimilation partielle associée à une perception plus positive voire même une adhésion conditionnelle.

### **2.3.1. Assimilation totale**

Pour certains, la notion de compétence transversale fait partie intégrante du métier. Elle est fondamentale dans l'enseignement, elle en a toujours fait partie, ils s'en sont toujours préoccupés. Leur représentation est négative dans la mesure où ils critiquent l'introduction en fanfare de cette notion, vécue par les professeurs comme un rappel à l'ordre ou un dédain des pratiques existantes.

*« Je ne vois pas pourquoi on parle maintenant comme ça de cet aspect-là des choses alors que ça s'est toujours fait mais sans qu'on en parle comme ça et qu'on fasse de grandes études. Moi c'est mon avis. »*

L'assimilation peut aussi bien constituer un processus déclencheur pour s'approprier une réforme qu'un obstacle à tout changement. En effet, la réflexion sur ses pratiques peut-être interprétée à la lumière des propositions nouvelles : *« Il ne faut d'ailleurs pas croire trop vite que les innovations proposées vont à l'encontre de ce que l'on sait positif dans nos pratiques enseignantes. Il faut du temps pour voir la place que prend l'ancien dans le neuf et pouvoir traduire les anciennes manières de voir dans les nouvelles »* (Fourez, 1999). En revanche, le risque de l'assimilation est qu'elle aboutisse à une négation de toute nouveauté. C'est-à-dire que les enseignants ne se rendraient pas compte que leur façon de concevoir l'enseignement pourrait être obsolète et dès lors qu'elle pourrait manquer de pertinence face aux nouveaux problèmes du terrain. Ils ne modifieraient alors en rien leurs comportements.

#### **2.3.1.1. Conscience professionnelle**

Parmi ces enseignants, plusieurs relient le fait, selon leur expression, de « faire des compétences transversales », c'est-à-dire d'intégrer la notion dans sa pratique d'enseignement, à la conscience professionnelle ou à la motivation du corps enseignant. Puisque travailler les compétences transversales fait partie de leur métier, il est évident pour eux, que le concept n'est pas nouveau.

*« Moi je crois qu'un prof normalement constitué qui aime son métier, qui en veut, qui aime les gosses, il a toujours fait tout ça... »*

#### **2.3.1.2. Toujours fait, surtout en latin**

C'est pour les professeurs de langues anciennes surtout que cette perception est la plus marquée (cf. tableau 3). On le comprend aisément car la finalité de leur cours est depuis toujours annoncée comme l'acquisition et le développement par les élèves de compétences transversales, telles que l'analyse et l'ouverture d'esprit.

*« ...parce que c'est quelque chose qu'on fait, nous en tout cas pour le cours de latin, depuis très, très longtemps. »*

*« Vous savez, quand on a parlé de compétence, je me suis dit : en latin, on fait ça depuis toujours. »*

### **2.3.1.3. Toujours fait = toujours évalué**

D'autres (7 enseignants) pointent que ce n'est pas nouveau en se référant à la facette évaluation des compétences transversales. Les travailler revient en quelque sorte à les évaluer et depuis toujours, les enseignants portent leur attention à ces aspects dans leur évaluation.

*« En fait, c'est ce qu'on jugeait depuis toujours. »*

*« On les a toujours évaluées parce que par une remarque dans le bulletin, sans le dire, moi j'ai toujours évalué cela. »*

### **2.3.2. Assimilation partielle**

Quinze enseignants assimilent la notion de manière partielle seulement. Ils épinglent le caractère « pas nouveau » de la notion mais attribuent à son introduction officielle dans l'enseignement des vertus explicatives ou implicatives.

Les professeurs expliquent qu'ils se faisaient une idée de cette notion sans l'étiqueter « compétence transversale », sans utiliser le jargon ou en appelant la notion autrement. Parler de compétences transversales revient seulement à clarifier des concepts préexistants, à expliciter une réalité déjà présente dans l'enseignement mais de manière implicite.

Ils disent également qu'ils travaillaient déjà les compétences transversales avec leurs élèves mais peut-être de manière moins consciente ou moins formelle, moins officialisée. Dès lors leur introduction a permis une implication plus prononcée des enseignants.

*« Il ne faut quand même pas croire que les professeurs avant... qu'on invente..., ce n'est même pas de l'invention, c'est des choses qui existent depuis toujours et qui sont mises sur papier et un peu plus officialisées. »*

### **2.3.3. Adhésion... conditionnelle**

Enfin, 8 enseignants sur 87, soit moins de 10 % des personnes interrogées, considèrent le concept d'une manière plutôt positive. Ils trouvent par exemple que la notion est importante à leurs yeux, que son introduction dans l'enseignement était nécessaire étant donné la mutation de notre société en général et des jeunes en particulier, et que cette notion peut être enrichissante pour les élèves... Quelques-uns tempèrent cependant leur point de vue positif par un commentaire supplémentaire commençant par « si » ou par « mais » !

Une autre manière d'envisager la notion de manière positive est d'insister sur le fait qu'elle concerne tous les professeurs et qu'il s'agit de travailler chacun dans sa discipline pour que les élèves les développent. C'est l'avis de quelques-uns. En opposition, un professeur de français souligne qu'en conseil de classe, il se sent la cible de tous les regards. En effet il ressent que ses collègues attribuent la responsabilité de l'apprentissage de différentes compétences transversales au professeur de langue maternelle.

*« C'est peut-être une bonne chose de se détacher un peu plus de son contenu pour exercer des compétences. »*

*« Je trouve que ça serait intéressant si, je dis bien si, on en avait les moyens. »*

### 3. Difficultés

Les difficultés vécues par les enseignants pour intégrer cette notion dans leur pratique sont mises en évidence par certains (17 enseignants sur 87). Elles recouvrent à la fois des aspects relatifs à

- la coordination avec les collègues ;
- l'évaluation certificative ;
- le manque réel de formation ;
- les changements impliqués par la mise en œuvre d'une pédagogie des compétences transversales ;
- sa mise en œuvre en classe, dans des activités précises (l'individualité de la mise en œuvre d'une compétence transversale ou encore l'hétérogénéité des classes) ;
- la préparation des cours qui intégreraient cette notion ;

*« Une difficulté énorme. »*

*« Le concept est bien mais c'est difficile à appliquer. »*

Ces éléments sont dégagés ici mais font également l'objet d'une discussion dans la partie III concernant l'aspect relationnel de la profession. Là, les enseignants parlent explicitement en termes de manque et de besoin.

#### 3.1. Coordination

Les difficultés présentées sont évidemment en relation avec les représentations des enseignants. Ainsi, ceux qui envisagent leur action à propos des compétences transversales comme un travail interdisciplinaire mettent en évidence la difficulté de travailler de concert, de trouver des moments de réunion communs, de modifier la répartition de la matière pour travailler par thème, de manière interdisciplinaire.

*« ... il y a le mot transversal. Et ce mot signifie que, je l'ai compris comme ça, qu'il faut évidemment dialoguer et qu'il y ait relation entre les disciplines et ça, c'est un obstacle majeur, essentiel. »*

*« Moi, je ne vois pas travailler par thème. »*

#### 3.2. Evaluation certificative

Ceux qui ne conçoivent leur rôle que dans le sens de l'évaluation des compétences transversales présentent trois types de difficultés bien réelles de réaliser une évaluation correcte et cohérente :

- globaliser les cotes attribuées par les professeurs de disciplines différentes en une cote unique ;

« L'évaluation des compétences transversales, considérées en elles-mêmes, sans référence à un contenu matière semble une démarche peu valide (il serait par exemple absurde de dire d'un élève qu'il a 8/10 en compréhension, 6/10 en analyse et 5/10 en mémorisation toute discipline confondue). Par contre, dans le cadre d'un projet éducatif qui se veut cohérent, il est parfaitement concevable et même souhaitable, que certaines activités jugées importantes soient exercées dans différentes disciplines (ex. résumer un texte, exprimer un graphique sous une forme littérale et réciproquement, lire une carte, effectuer une comparaison, chercher de l'information en bibliothèque etc.) et que l'élève (et ses professeurs) puisse(nt) ainsi constater à propos de quels contenus et dans quelles circonstances, ces activités semblent maîtrisées et dans quel cas au contraire l'élève éprouve encore des difficultés. Il ne s'agit plus alors de fusionner en une note unique des performances différentes, mais de les comparer selon des critères d'analyse en partie communs. » (Bernaerdt et al, 1997).

- évaluer une compétence de manière isolée (sans décrire le contexte) ;

« Ajoutons une quatrième caractéristique de la capacité, qui tient au fait que celle-ci ne peut pas être évaluée. On peut en évaluer la mise en œuvre sur des contenus précis, mais il est difficile d'objectiver la maîtrise d'une capacité à l'état pur » (Roegiers, 1998)

- figer une compétence transversale par définition évolutive ;

« la maîtrise de ces « capacités-compétences » est toujours marquée d'une certaine évolutivité et, même si on affirme parfois que « telle compétence semble acquise », il reste généralement possible d'améliorer sa pratique. [...] la maîtrise de ces pratiques peut toujours croître avec le temps, l'exercice et la métacognition. » (Fourez, 1999).

« Ce qui m'embête dans les compétences transversales c'est qu'en tant que titulaire d'une classe, je devais recopier les bulletins donc je devais moi-même à un moment donné décider de, quelle compétence est-ce que je vais lui donner à cet élève-là parce que chez un prof c'est très bien et chez l'autre c'est totalement insuffisant et la moyenne de ça ? La moyenne de ça ce n'est pas suffisant, c'est ou très bien là ou..., on ne sait pas très bien faire une moyenne de ça ! »

« Et bien, je suis quelque part soulagé de ne pas devoir évaluer les compétences transversales parce que d'un côté, je crois que c'est essentiel de les développer, d'un autre, évaluer ça et bien, honnêtement, je ne vois pas comment. »

### **3.3. Manque de formation**

Les enseignants qui souhaitent intervenir en classe dans l'apprentissage et le développement des compétences transversales mettent plutôt leur manque de formation en avant. Ils précisent qu'ils ne disposent pas d'outils pour agir concrètement, auprès de leurs élèves et qu'ils n'ont pas encore suffisamment intégré les notions pour pouvoir agir efficacement en classe

« Mais ... très important et en même temps je trouve qu'on est un peu démuné par rapport à ça, parce que nous n'avons pas dans les différentes disciplines les mêmes notions, enfin, les mêmes définitions de ces compétences. »

« Il y a aussi peut-être le problème c'est que finalement on nous parle de compétences et on a peu d'outils nous-mêmes pour savoir comment mettre ça en œuvre. »

### 3.4. Changements impliqués

Plusieurs professeurs relient les difficultés aux changements qui découlent de l'introduction de la notion de compétence transversale dans l'enseignement.

Ainsi, d'une manière générale, l'évaluation constante du métier d'enseignant, l'obligation pour les professeurs d'adapter leur rôle sont perçus comme des difficultés. Ces enseignants sont conscients de la profondeur du changement engendré par les compétences transversales dans la manière d'envisager leurs rôles, leurs cours, leurs élèves, ...

Certains mentionnent le travail inhérent à ces changements, le travail qu'ils vont devoir effectuer pour les introduire dans leur pratique.

Quelques-uns soulignent et parfois, regrettent, que ces changements impliquent une diminution de la quantité de matière dispensée aux élèves. Ils devront dès lors faire les meilleurs choix et s'adapter à ces changements.

*« Ce n'est pas évident, on nous demande de changer quand même pas mal de choses dans la façon de vivre l'apprentissage ici dans les écoles. »*

*« Maintenant ça va sans doute ralentir le rythme et me priver de voir certaines parties du programme, ben ! Tant pis, je dois faire un choix. On aura moins de connaissances, on aura approché moins de thèmes différents et ça c'est quand même dommage mais c'est au bénéfice d'avoir pu prendre du temps en classe, d'avoir pu réaliser des apprentissages. »*

Comme cette question de la quantité de matière sacrifiée est épineuse ! Elle n'est pas toujours abordée de manière franche avec les enseignants. Il faut pourtant bien reconnaître qu'un réel développement de compétences ne peut se concevoir sans une diminution du nombre de concepts abordés. Ce dilemme n'est pas neuf. Perrenoud (1998) le pointe en ces termes : *« Cette opposition entre savoirs et compétences est à la fois fondée et injustifiée [...] elle est fondée, parce que l'on ne peut développer des compétences à l'école sans limiter le temps dévolu à la pure assimilation de savoirs... »*.

D'ailleurs, comme l'exprime Tardif, (1999) : *« Dans le paradigme de l'enseignement, la première préoccupation c'est de couvrir le programme. Mais souvent, en voyant tout le programme, on n'a pas le temps de soutenir le transfert des apprentissages chez les élèves. On a vu tout le programme, mais on sait, dans le fond que les élèves ont appris quelque chose qu'ils ne pourront pas utiliser. On ne leur donne pas de pouvoir. [...] Cela dit, est-ce que l'organisation de l'école, ou pour parler comme Philippe Perrenoud, l'organisation du travail dans l'école, permet de faire varier le temps ? Pas vraiment, je crois, et pour le faire il faudrait des changements importants qui sont selon moi, de l'ordre d'une rupture complète. Cela revient, en fait, à se demander s'il est plus important de couvrir son programme ou de faire en sorte que les apprentissages que les élèves effectuent soient significatifs, stables, transférables et réutilisables. »*.

Cette question du statut accordé au programme et aux éléments qu'il renferme est approfondie dans la partie III.

L'analyse de la catégorie « représentations personnelles du concept » et surtout des sous-catégories « définitions », « confusion », « méconnaissance de la notion » montre combien les enseignants manquent de vision claire et précise de ce concept non stabilisé dans le

langage pédagogique. Il s'agit là d'une question de recherche qu'il convient de mettre en relation avec l'action quotidienne de l'enseignant dans la section suivante.

Combien aussi, ils acceptent difficilement de vivre avec des concepts non stabilisés. Pourtant une compétence transversale est un « construit », un modèle (Langouche et al, 1996). Comme tout concept en sciences humaines, il est complexe parce que la réalité qu'il prétend décrire est complexe. Si certains enseignants ironisent ou s'offusquent du caractère non standardisé de la notion, c'est bien le signe qu'un travail épistémologique important devrait être entrepris en formation initiale et continue sur le rôle et le statut des concepts dans le discours pédagogique. N'est-ce pas au fil des lectures, des échanges, des formations que progressivement chacun élabore sa représentation personnelle du concept ? Ce serait, comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, un élément clé d'une formation continue à propos du développement des compétences transversales.

## ***4. Le coin des coordinateurs***

La question relative aux représentations des coordinateurs posée lors de l'entretien comprend deux parties distinctes : l'une concerne les représentations du coordinateur, l'autre celles qu'il perçoit des enseignants de son établissement.

Ces deux parties sont analysées ci-dessous.

### ***4.1. Définitions personnelles du concept***

Huit coordinateurs définissent la notion, la nuancent, soulignent des caractéristiques propres aux compétences transversales comme l'évolutivité, la nécessaire contextualisation... Ils associent aussi compétences transversales et réussite. Ces portions de discours sont proches des définitions personnelles des enseignants.

*« Faculté que l'on acquiert toute sa vie,... capacité. »*

*« C'est les capacités fois la contextualisation. Ces capacités doivent être mises en contexte et mises en œuvre... Transversale : ça touche toutes les disciplines »*

*« Je crois que dire que la compétence est désincarnation d'une matière, je crois que là on foire. Donc pour moi, une compétence est disciplinaire et peut-être peut se partager, traverser certaines disciplines. Quand j'entends le discours actuel, je crois qu'il ne faut pas oublier de les situer dans la discipline. »*

*« Ce sont de capacités à mettre en œuvre pour réussir. »*

Un coordinateur amalgame aussi la notion à celle d'interdisciplinarité.

*« Selon moi, je vous dirais, un travail avec les collègues. »*

Dix d'entre eux envisagent la notion à travers le prisme de l'évaluation et présentent les nombreuses difficultés qui en découlent.

*« Il faut bien constater l'absence ou le peu d'intérêt des professeurs pour ce type d'évaluation...L'évaluation est donc loin d'être une chose facile d'autant que sa mise en pratique demande beaucoup de temps et de disponibilité pour un rendement minimum auprès des parents. »*

*« C'est un peu dommage qu'on doive tout quantifier. »*

*« Cette notion de compétences transversales, on a vu qu'elle est montée au 2<sup>ème</sup> degré parce qu'elle est apparue dans le bulletin mais c'est tout. Il n'y a rien eu comme accompagnement. »*

*« On nous obligeait, puis on a eu la liberté de refuser de la faire, période par période, de noter les compétences transversales pratiquement branche par branche ou groupement de profs par profs. Ça aurait encore fait une réunion supplémentaire qui aurait été bâclée puisqu'on n'a déjà pas le temps de faire l'évaluation périodique normale. On a préféré ici dire, on ne remplit pas ça dans le bulletin. En tout cas, on continue à en tenir compte parce que c'est important... »*

Sept coordinateurs parlent des compétences transversales à un autre niveau, celui des enjeux de leur introduction dans l'enseignement ainsi que des changements et des avantages que les compétences transversales pourraient apporter dans le monde de l'enseignement. Cette manière de parler des compétences transversales est absente chez les enseignants.

*« Un fondement de l'apprentissage. »*

*« Ce sont des buts de la formation et de l'éducation qui sont importants à atteindre. »*

*« Elle amène les enseignants à réfléchir en groupe sur leurs pratiques professionnelles et sur les conséquences auprès des élèves et elle amène l'élève à réfléchir à son propre parcours, à ses propres pratiques, à sa propre méthode de travail. Donc moi, je vois ce double avantage et ce n'est pas mince. »*

*« Ça pourrait permettre aux professeurs, d'essayer d'un peu changer leurs cours, d'un cours qui est simplement de matière vers un cours d'acquisition de compétences. »*

Ils prennent enfin des exemples pour illustrer le concept tels que : tenir un cahier, analyser, synthétiser, prendre des notes, résumer, dire la même chose en d'autres mots, respecter les autres, mémoriser, suivre des consignes, gérer le temps, parler, écrire.

Deux coordinateurs assimilent la notion comme le font également plusieurs enseignants.

*« Mais ça, chaque professeur l'a toujours fait »*

*« On a toujours fait des compétences transversales »*

Un coordinateur déplore explicitement le fait que la définition du concept ne soit pas stabilisée. Qu'il n'existe pas une et une seule définition mais qu'elle diffère selon les sources et les auteurs.

*« De plus en plus, les esprits sont mêlés, emmêlés. On fait de moins en moins la différence entre capacité et compétence. On reçoit des définitions qui sont différentes selon qu'on prend les sources au ministère ou à l'UCL ou n'importe où finalement. On s'emmêle et on s'empêtre les pinceaux dans ce genre de chose. Il serait temps quand même qu'on éclaircisse ces notions là. »*

## ***4.2. Le regard des coordinateurs sur les représentations des enseignants***

Les coordinateurs décrivent la manière dont ils perçoivent les représentations du corps enseignant de leur établissement. On retrouve dans leur discours les catégories définies dans la première partie de ce chapitre à savoir : méconnaissance, prisme de l'évaluation, rejet, indifférence, assimilation... Ainsi, les trois catégories liées aux attitudes des enseignants vis-à-vis des compétences transversales sont présentes.

### ***4.2.1. Méconnaissance***

*« D'abord, ils n'ont pas une vision bien claire de cette notion... »*

*« Au troisième degré, j'ai peur que la notion ne représente pas grand chose »*

*« Une très grande méconnaissance, surtout les enseignants du degré supérieur. »*

### ***4.2.2. Prisme de l'évaluation***

*« Le message qui revenait à l'époque, c'était cet espèce de tableau dans les bulletins qui était très difficile, voire impossible à remplir. »*

### ***4.2.3. Rejet***

*« Et alors, il y a une réaction de rejet, de méfiance par rapport à tout ce qui vient d'en haut et qui vient embêter leur travail qui avant tout est disciplinaire. Le concept même n'est pas bien perçu même s'ils disent qu'ils le mettent en pratique. »*

*« Pour les enseignants, les compétences transversales représentent à mon sens un sujet ou un objet de dérision entre eux. C'est tellement distant, tellement éloigné, tellement parachuté, tellement « qu'est ce que c'est encore ce bazar qu'on nous met encore sur le dos » que je crois qu'ils ne s'invitent pas eux mêmes à poursuivre une information, une réflexion. »*

*En fait, je pense que la majorité des profs sont adversaires de la réforme du 1<sup>er</sup> degré... Au fond d'eux même, ils n'en attendaient rien de bon et ils sont à la fois désolés parce que sur le mode pratique ça pose des problèmes, mais la plupart sont convaincus que ce qui devait arriver est arrivé et que cette réforme étant mauvaise, les résultats qu'ils constatent ne peuvent être que mauvais. »*

*« Ça a été mal compris... C'est un truc qui vient de Bruxelles – c'est très caricatural ce que je dis ici- dont on ne saisit pas bien les modalités d'application, donc on n'a pas trop envie de travailler à quelque chose qui nous paraît inutile. »*

### ***4.2.4. Indifférence***

*« Il y a un véritable problème... nous n'avons pas réussi, particulièrement au 3<sup>ème</sup> degré à nous imprégner de cela. »*

*« On n'en parle pas entre nous, mais peut-être effectivement les profs du supérieur n'ont pas encore été assez happés par le mouvement ni assez agités également à y réfléchir »*

*« Là où tout reste à faire, je pense c'est en 4, 5, 6. Parce que là, ça n'est pas passé »*

### 4.2.5. Assimilation

*« Pour les enseignants, ce qui se dit à propos de la notion de compétence transversale, c'est qu'ils ont toujours travaillé les compétences transversales, que ce n'est pas nouveau. Ils ont l'impression qu'il y a ça dans tous les cours... »*

## 4.3. Structures organisationnelles liées aux compétences transversales

Plusieurs coordinateurs expliquent les dispositifs mis en place au sein de l'établissement pour favoriser le travail des compétences transversales auprès des élèves. Il s'agit le plus souvent, d'heures de cours spécialement attribuées aux méthodes de travail. Elles ne sont, en général, organisées qu'au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire.

*« Nous avons dans l'école un cours sur les méthodes de travail, obligatoire en 1<sup>ère</sup>, facultatif en 2<sup>ème</sup>. »*

*« Mais ces compétences transversales doivent être acquises dès le départ, je vais dire dès l'enseignement primaire... Nous faisons dispenser une heure de méthodes de travail à l'ensemble de nos élèves, donc on a budgétisé une heure parce qu'on est conscient de cela... Mais si vous me donnez des heures en suffisance, je pourrais faire tout cela mais objectivement, nous avons perdu, toutes les écoles un nombre impressionnant d'heures qui servaient antérieurement à la concertation, à la remédiation, ...Donc, il n'y a pas de miracles. »*

*« J'ai développé ici, un cours de méthodes de travail, c'est-à-dire dans les options complémentaires au 1<sup>er</sup> degré ceux qui n'ont pas latin ont un cours de méthodes de travail. »*

Ces cours spécialement dédiés aux compétences transversales présentent les avantages de leur consacrer du temps, de mobiliser quelques enseignants à ces apprentissages, d'offrir aux élèves des moments méthodologiques...

*« sauf pour quelques enseignants qui dans le bénéfice de leur plage horaire sont invités évidemment à aider les élèves au prix d'une heure d'activité de méthode de travail. Ceux là évidemment savent bien que c'est dans le domaine des compétences transversales qu'ils ont largement à travailler et à reprendre les choses et ceux là, s'y intéressent. »*

Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, le développement de compétences transversales se réalise en lien avec une discipline, sur base d'un support particulier et de manière contextualisée. Comment les professeurs titulaires de ces cours articulent-ils le travail sur les compétences transversales et les différents cours dispensés par leurs collègues ? Comment ces derniers ressentent-ils ces diverses immixtions ? ...

Ces cours ne renforcent-ils pas le non investissement des autres enseignants pour le travail méthodologique ? Une ou deux heures de développement de compétences transversales en première année ou au 1<sup>er</sup> degré suffisent-elles ?

Le développement des compétences transversales n'est-il pas en fin de compte l'affaire de tous à chaque instant ?



## CHAPITRE 2

### *Les pratiques pédagogiques liées aux compétences transversales*

Quelles sont les pratiques pédagogiques liées à l'usage des compétences transversales ? Comment les enseignants décrivent-ils leurs actions en ce qui concerne les compétences transversales ? Quel regard les enseignants portent sur leurs propres pratiques ? Quelles sont les compétences transversales travaillées en classe ou à domicile par les élèves ? Cette section tente de répondre à ces interrogations en présentant l'analyse de la question « En considérant les compétences transversales, que faites-vous à ce propos dans votre classe ? » posée aux professeurs lors de l'entretien.

Ce chapitre est subdivisé en trois parties : les actions des enseignants en rapport aux compétences transversales, leurs avis sur les pratiques mises en place et les types de compétences transversales travaillées.

Nous pouvons regrouper les actions pédagogiques à propos des compétences transversales décrites par les enseignants en trois catégories principales. Par ordre de fréquence décroissant, nous expliciterons :

- la **mise en situation** des élèves d'exercer la ou les compétences transversales envisagées ;
- les **conseils** livrés aux élèves ;
- la volonté du professeur de déclencher une **prise de conscience** des élèves.

Cinquante-six enseignants, soit deux tiers des enseignants rencontrés, combinent deux ou trois de ces possibilités alors que quinze (près d'un professeur sur six) ne citent aucun de ces trois types d'action.

Deux autres catégories beaucoup moins représentatives des pratiques pédagogiques font également partie de l'analyse : contourner le problème et leur apprendre à...

Enfin, nous avons relevé, dans le discours des enseignants, les constats qu'ils établissent des difficultés et des lacunes des élèves. Il ne s'agit pas d'actions pédagogiques au sens strict mais d'un élément favorisant le travail des compétences transversales en classe, comme nous le verrons plus loin.

D'autre part des commentaires à propos des usages en classe des compétences transversales ont été catégorisés. Il s'agit de la progressivité des actions, de l'individualité des méthodes et de l'efficacité de l'intervention de l'enseignant.

Nous terminons cette partie par une analyse des compétences transversales citées par les enseignants parce qu'ils disent les travailler en classe.

## ***1. Les actions***

### ***1.1. Mettre en situation***

Une majorité d'enseignants (66 sur 87) expliquent que leur action par rapport aux compétences transversales consiste à mettre les élèves en situation d'exercer la (ou les) compétence(s) transversale(s) visée(s). Cette action pédagogique se réalise le plus souvent (trois quarts des professeurs) sans préparation, conseils ou pauses méthodologiques et pour les autres (un quart), avec une aide de leur part.

Dans le premier cas, les élèves sont appelés à mettre en œuvre des compétences sans aucune implication du professeur dans la tâche. Le travail des compétences transversales incombe à l'élève seul. Cette mise en situation revêt deux profils différents d'une part, elle est réalisée à partir du cours donné, et d'autre part, à travers un travail personnel, relativement important, demandé aux élèves.

Dans le second cas, le professeur joue, au contraire, un rôle dans la mise en situation. Il s'implique pour guider, accompagner ses élèves dans la mise en œuvre des compétences transversales. On observe alors trois cas de figure : la mise en situation à partir du cours donné avec aide, la réalisation des activités par le professeur avec les élèves et finalement, l'exécution en classe d'exercices spécifiques à propos d'une compétence.

Un même enseignant décrit le plus souvent son action comme un ensemble de quelques-unes de ces possibilités.

#### ***1.1.1. Sans intervention du professeur***

##### ***1.1.1.1. A partir du cours enseigné***

Trente-huit professeurs proposent des tâches d'apprentissage pendant lesquelles ou à propos desquelles les élèves vont exercer une compétence transversale. Ainsi les élèves sont placés dans une situation réelle d'exercer la compétence transversale. Par exemple :

- Le professeur dispense sa matière et demande aux élèves de prendre note simultanément. Les élèves sont alors censés développer la compétence « prise de notes ».

*« Quand je donne un peu de grammaire, pour eux, c'est intéressant de noter dans le cahier. Je note quelques exemples au tableau, mais le reste, je l'exprime oralement et ils prennent notes. »*

- Les élèves étudient le vocabulaire spécifique du cours en vue d'une interrogation, c'est la compétence « mémorisation » qui est concernée.

*« Finalement la mémorisation c'est essentiellement l'étude du vocabulaire, l'étude des temps primitifs, des choses finalement très, très ponctuelles. »*

- L'enseignant propose aux élèves, sous la forme d'un devoir, de synthétiser plusieurs textes. Les élèves exercent la compétence « réaliser une synthèse ».

*« Des synthèses évidemment, des synthèses que je peux leur demander sur certains sujets, de l'analyse de dias, de paysages, et relativement rarement, des documents audiovisuels. »*

Ces enseignants considèrent sans doute, comme le dit l'adage bien connu que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». D'ailleurs, un professeur le dit spécifiquement pour la prise de notes :

*« C'est en prenant notes qu'on apprend quand même, donc... ».*

Ces professeurs mettent les élèves en situation d'exercer la compétence transversale, soit en classe, pour la prise de notes (22 enseignants), soit à domicile, pour la mémorisation (15 enseignants), et ce sans aide ou sans apport particulier de leur part. Les autres compétences transversales envisagées dans ce contexte de mise en situation sont par exemple l'esprit critique, le choix de documents, la synthèse, l'expression orale...

Comme on peut le constater pour les deux citations suivantes, les professeurs exploitent dans certains cas cette mise en situation à d'autres fins que l'apprentissage de la compétence transversale. Par exemple, maintenir l'attention des élèves en les invitant à prendre des notes. L'enjeu, pour les élèves, est de taille puisque, dans certains cas, l'unique support pour l'étude correspond à leurs notes. La prise de notes est alors intimement liée à l'évaluation.

*« Ah ! Ils sont obligés de prendre note. Ça maintient l'attention. C'est pour ça qu'il n'y a pas de distract. Ils sont obligés de prendre notes. Donc quand on est obligé de prendre notes et qu'on n'a que ça pour étudier, il faut bien que ce soit au point. »*

*« En 5<sup>ème</sup>, pour obliger les élèves à suivre le travail d'un autre condisciple, ils doivent prendre des notes. »*

Pour la compétence transversale « mémorisation », il semble y avoir un feed-back systématique suite à sa mise en œuvre. Il s'agit d'une évaluation, essentiellement centrée sur la restitution et perçue comme une action nécessairement couplée à la mémorisation. Les matières devant être mémorisées par les élèves correspondent à des éléments spécifiques de chaque discipline tels que du vocabulaire, des temps primitifs, des théorèmes, des règles ou des définitions.

*« Pour la mémorisation, à chaque heure de cours, j'interroge oralement sur du vocabulaire de la leçon précédente. Et alors, je fais, une ou deux fois par période, une grosse interrogation reprenant la matière vue. »*

### 1.1.1.2. *A travers un travail conséquent*

Sept enseignants présentent leur action pédagogique en expliquant qu'ils mettent les élèves en situation d'exercer des compétences transversales à travers un travail conséquent et personnel (cf. tableau 5). Les élèves réalisent ce travail, le plus souvent, à domicile (6 fois) et parfois en classe (1 fois). Les travaux demandés correspondent à une revue de presse, une élocution, une synthèse, la lecture d'un livre, une présentation orale... La réalisation du travail implique la mise en œuvre de plusieurs compétences transversales. Cependant, deux professeurs seulement précisent les compétences transversales visées : synthèse, mémorisation, expression orale, résumé, esprit critique, analyse.

*« En rhéto, ils ont chacun une revue de presse à faire. En janvier, ils ont un travail conséquent à faire sur un sujet d'histoire. Ils doivent lire un bouquin pour l'examen de fin d'année. »*

*« Ils font (des synthèses) dans le cadre d'un travail personnel. »*

*« En 5<sup>ème</sup>, chaque élève présente une élocution. »*

Deux autres enseignants envisagent le développement des compétences transversales de la même manière (mise en situation des élèves de devoir réaliser un travail personnel) sans se référer à un travail exigé dans le cadre de leur cours mais bien au travail de fin d'année que les élèves de 6<sup>ème</sup> doivent réaliser. L'un d'eux précise, sans les expliciter, que pour ce travail plusieurs compétences transversales interviennent :

*« Là, avec cela, je crois que nous sommes en train de mettre en œuvre plein de compétences ».*

Dans ce contexte de mise en situation des élèves, les enseignants rejoignent l'idée de Le Bortef (1995, p. 18) : *« A la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'utilise que si on ne l'utilise pas »*. En effet, la condition première de développement d'une compétence est de l'exercer dans des situations précises et variées, ainsi que dans des contextes diversifiés. Cette première étape, incontournable, de l'apprentissage de compétences transversales est évidemment largement présente dans les classes. Les interviews nous montrent que, lors de leur scolarité, les élèves sont soumis à de nombreuses mises en situation d'exercer des compétences transversales diverses.

Mais dans le cadre de ces mises en situations, qu'advient-il des élèves en difficulté ? Ceux qui ne disposent pas d'un panel suffisant de stratégies pour mettre en œuvre la compétence, qui sont démunis cognitivement. Ceux qui par exemple ne savent pas comment s'y prendre pour réaliser la synthèse d'un texte ou encore qui, dans une situation de prise de notes au vol, se sentent tout à fait perdus ? Il y a beaucoup de chance pour que dans ces circonstances, ils adoptent des stratégies d'évitement comme les appelle Viau (1994, p. 75). *« Une stratégie d'évitement est un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir »*. C'est-à-dire que ces élèves préfèrent éviter l'activité proposée ne voulant pas être confrontés aux difficultés que recouvre l'activité pour eux et donc à leur propres faiblesses. Il est fort probable d'ailleurs qu'ils sont considérés par les enseignants comme des élèves qui ne font pas ce qu'on leur demande, qui ne remettent pas leurs travaux à temps, qui ne réalisent pas leurs devoirs ou copient le travail d'un condisciple. Bref, des élèves non motivés ! On peut percevoir l'effet qu'une telle situation « conflictuelle » risque

d'engendrer au niveau de l'image de soi perçue par l'élève. N'oublions pas qu'une image de soi négative n'invite pas à l'action (elle est plutôt paralysante). L'élève peut alors s'enfermer dans un rôle négatif et lentement s'engager sur la voie de l'impuissance acquise (Tardif, 1992). Si l'on considère que l'acquisition de l'image de soi suffisamment bonne ne peut se faire que par l'intermédiaire du regard de l'autre (elle passe par le désir de l'autre, la comparaison à l'autre) (Adno-Rollin, 1997, p 542) on mesure l'importance du rôle de l'enseignant face aux élèves en difficulté.

De manière plus générale, on est confronté ici à un fameux paradoxe. Alors que l'apport principal de l'école réside sans doute dans ces compétences transversales qui « restent quand on a tout oublié », elle s'en remet au travail personnel, souvent en dehors de ses murs, pour les développer. De nouveau, une conception maturationniste de ces compétences est probablement à l'origine de ce paradoxe.

### ***1.1.2. Avec intervention du professeur***

Quelques professeurs précisent que la mise en situation des élèves d'exercer la ou les compétences transversales est supportée par une aide, un soutien de leur part. Ils explicitent parfois la méthode qu'ils utilisent pour faciliter le travail des élèves. Dans ce cas, la mise en œuvre des compétences transversales n'est plus seulement dans le chef de l'élève, il est guidé, soutenu par l'enseignant. Ces mises en situations se réalisent à partir du cours enseigné, d'exercices spécifiques, ou d'activités réalisées en classe avec le professeur.

#### ***1.1.2.1. A partir du cours enseigné***

L'aide des professeurs est parfois explicitée notamment pour la prise de notes. Il s'agit de la répétition de ce qui est dit par le professeur, l'utilisation du tableau comme support et la scission du discours en petites portions.

*« Je donne cours pendant quelques minutes pendant lesquelles ils m'écoutent, comprennent mais ne peuvent rien noter. Ensuite, je me tais pendant cinq minutes et puis ils doivent rédiger le petit raisonnement que j'ai fait, avec leurs propres mots. »*

*« En 6<sup>ème</sup>, je veille à mettre le plan au tableau, mais je leur dis qu'il faut développer ces différents points. »*

*« A partir du moment où ils rentrent en classe, tout ce que je dis est censé être résumé. Bon, je répète 3 fois la même chose pour être sûr qu'ils retiennent mais pour les obliger à faire la démarche. »*

#### ***1.1.2.2. A l'occasion d'exercices spécifiques***

D'autres enseignants (13 sur 87) disent proposer aux élèves des exercices spécifiques pour l'apprentissage d'une compétence transversale. Quelquefois l'exercice proposé aux élèves l'est sous la forme d'une interrogation. Le professeur combine ainsi le développement de la ou des compétences transversales et leur évaluation certificative.

Les exercices spécifiques concernent des composantes de la compétence transversale et visent à y exercer les élèves. Par exemple, pour la compétence « prendre des notes » : extraire le plan, la structure d'un texte constitue un exercice spécifique.

*« La manière dont moi je vous interroge est une manière que je trouve intéressante pour développer votre esprit critique, votre esprit d'analyse... » (c'est ce que le professeur dit à ses élèves).*

*« Pour leur apprendre à extraire l'essentiel, on fait des exercices du style, plan, retirer le plan d'un texte, des exercices de contraction d'un texte. En rhéto alors, c'est plus compliqué : des exercices de synthèse de plusieurs textes sur le même sujet. ».*

*« J'ai fait des exercices récemment sur les processus de mémorisation. »*

### **1.1.2.3. Via des activités réalisées ensemble, par imitation**

Quinze enseignants (sur 87) expliquent qu'ils réalisent des activités avec les élèves : ils travaillent ensemble. Ils effectuent, en classe, en interaction avec leurs élèves, une tâche qui implique la mise en œuvre de compétences transversales. Par exemple, ils répondent à un questionnaire avec l'ensemble de la classe ou réalisent progressivement la synthèse d'un texte au tableau, en gérant toutes les interventions, les idées et les questions des élèves. Les compétences transversales visées sont respectivement : la synthèse (7 fois), l'analyse (4 fois), le respect des consignes (2 fois), la mémorisation (1 fois), l'organisation du temps (1 fois).

*« En synthétisant avec eux l'essentiel de la matière. »*

*« On travaille le schéma en faisant des plans de phrases, des analyses de versions, en recopiant la phrase, en l'analysant, en soulignant différemment les verbes principaux des autres verbes, etc. C'est un exercice simple. Ils ont des consignes et on le fait ensemble au tableau quand on a une longue phrase. »*

*« Des cours sont basés sur des analyses de documents qui sont, soit des cartes, des textes ou bien des tableaux statistiques et je leur pose des questions sur les différents documents et on répond ensemble, en classe, à ces différents documents. »*

Dans ces trois catégories de mise en situation des élèves, les professeurs s'impliquent dans l'exécution de la tâche à réaliser. Ils considèrent qu'ils ont un rôle à jouer pour accompagner, guider leurs élèves. La conception de l'apprentissage sous-jacente à leur pratique pédagogique est l'action par imitation surtout pour la catégorie « Via des activités réalisées ensemble ».

A nouveau, ne serait-il pas intéressant de se mettre dans la position des élèves les plus faibles et de se demander comment ils vivent et ce qu'ils « reçoivent » lors de telles activités ? Il est probable que se sentant peu ou pas capables de les réaliser, ils figurent parmi les élèves les plus passifs lors du travail en groupe. Un apprentissage réel supporte-t-il la passivité ? Evidemment, ils ont l'occasion de voir, étape par étape, comment l'exercice se réalise. Mais sont-ils capables d'extraire seuls les étapes clés de la démarche, les stratégies à déployer, les procédures pertinentes... ? Plus tard, seront-ils capables, confrontés à un exercice semblable, de se débrouiller ? En un mot, la mise en situation suffit-elle à ces élèves pour qu'ils développent des compétences transversales ?

Une voie à investiguer pour qu'ils progressent effectivement serait qu'à travers l'exercice réalisé par l'ensemble de la classe, les élèves les plus « défavorisés » puissent pointer les

stratégies adéquates pour résoudre l'exercice et se les approprier. Est-ce concevable ? N'y aurait-il pas d'autres façons de fonctionner en classe pour favoriser le développement de compétences transversales par les élèves les plus dépourvus de stratégies, de méthodes ? Par exemple, à l'occasion d'un exercice, l'enseignant pourrait consacrer du temps à des pauses méthodologiques pendant lesquelles les démarches, les procédures, les stratégies, les difficultés, les pièges à éviter seraient mis en évidence par chacun.

## 1.2. Donner des conseils

Près de la moitié des enseignants (42) considèrent qu'ils agissent au niveau des compétences transversales en donnant des conseils ou en disant, en expliquant, en montrant aux élèves comment il faut faire. L'action du professeur consiste à donner toute une série de conseils en se référant à une norme. Celle-ci s'est construite progressivement en référence soit à leur expérience personnelle, leur propre méthode, qui apparaît pour certains comme unique point de repère, soit à ce qui est indiqué dans la littérature à propos de la compétence transversale (une théorie), soit encore, à la méthode d'un élève brillant qu'ils valorisent, par exemple en montrant le cahier d'un ancien élève pour lequel le professeur juge que la prise de notes est correcte. Ils privilégient ainsi une manière de faire et tentent de la faire passer chez tous leurs élèves.

*« Je leur dis comment je procédais quand j'étudiais. Et je répète tous ces conseils-là. Donc régulièrement, parce que je crois que la répétition est une chose importante si on veut que cela entre dans la tête des élèves. »*

*« J'ai notamment le cahier d'une ancienne élève dans ma classe que je montre dans mes classes actuelles parce que régulièrement pratiquement à toutes les pages, il y a des petites notes en rouge sur le côté, des notes personnelles. Voilà, pour attirer l'attention sur des difficultés, sur des choses à connaître, etc. Voilà je commence en 4<sup>ème</sup>. »*

Certains professeurs consacrent parfois 50 minutes à l'aspect méthodologique essentiellement. Ils donnent de la théorie à propos de la mise en œuvre d'une compétence transversale. Il s'agit d'une marche à suivre, d'une procédure basée sur un document écrit qu'ils commentent et distribuent aux élèves. Les méthodes sont présentées de façon théorique et occupent ainsi le statut d'un contenu parmi d'autres. Quelques professeurs déclarent d'ailleurs que cette parenthèse méthodologique dans leur cours n'est reliée à aucune autre action visant le développement des compétences transversales.

*« J'ai un cours sur la prise de notes. Je donne toute une théorie de la prise de notes. Et je leur donne toute une théorie là-dessus (sur « extraire l'essentiel ») avant. C'est une marche à suivre : d'abord lire le texte, et puis le relire en entourant les termes de liaison en soulignant déjà ce qui semble essentiel, en barrant éventuellement les détails, les exemples un peu inutiles. Et puis il y a aussi les techniques d'expression : ne pas réutiliser les phrases du texte, pouvoir les traduire dans ses mots à soi, réduire le texte au quart de sa longueur initiale. J'explique ce document en classe et les élèves prennent des notes ou parfois je leur donne une copie. »*

*« Et puis, il y a tous les conseils surtout qu'on leur donne. En cinquième et en sixième, moi, je commence toujours, au moins une leçon entière, de ce que j'appelle " méthodologie " : comment ils doivent travailler. Je commence par dire : " nous, on va travailler comme ça en classe, voilà ce que j'attends de vous et voilà comment je vous conseille de travailler. Première chose, il faut organiser votre temps, deuxième chose, en organisant votre temps, il*

*faut faire un programme de travail, un horaire de travail (se dire, tel jour je fais ça, telle heure, je fais ça). »*

Au contraire, quelques enseignants distillent les conseils précis de manière plus ponctuelle, quand cela se présente. Ils le font pendant le cours pour l'ensemble de la classe ou individuellement. Ils proposent des pistes d'action de manière directive ou non, en précisant alors à leurs élèves qu'ils leur font une proposition mais qu'ils doivent trouver la méthode qui leur convient en fonction de leur personnalité.

D'autres encore délivrent les conseils par l'intermédiaire des interrogations. Ils annotent les copies des élèves de manière très personnelle et espèrent ainsi faire passer le message pour que leurs élèves progressent.

*« Je reprends les notes à la fin de l'heure et je donne des conseils. Il y en a qui écrivent au crayon, alors je leur dis « ça c'est mauvais, tu ne sauras pas étudier là dedans, c'est trop clair. »*

Enfin, dans certains cas, les conseils prennent la forme d'une proposition d'action. Ils suggèrent aux élèves de faire un résumé, un planning d'étude, une synthèse des notes de cours, etc.

Ces enseignants, privilégiant les « conseils », laissent entrevoir une conception de l'apprentissage par imitation (voire par modelage). De ce point de vue, ils s'accordent ainsi avec ceux qui mettent en situation et réalisent les activités avec les élèves en classe.

Pour ces enseignants l'apprentissage de compétences transversales nécessite le recours à des normes de « bonnes pratiques ». Or, aucun modèle de mise en œuvre des compétences transversales n'a pu être établi tant les démarches sont complexes, personnelles et contextualisées. Une généralisation semble donc peu valide.

De plus, si le modèle de la transmission est déjà fortement critiqué pour l'apprentissage de concepts, il ne lui reste vraiment aucun crédit en ce qui concerne l'apprentissage de démarches. On sait tous que ce n'est pas en disant à quelqu'un comment il doit se comporter qu'il va effectivement se comporter de cette manière.

### ***1.3. Susciter une prise de conscience***

Un peu plus d'un enseignant sur cinq (19) essaie de déclencher une prise de conscience des élèves. Ces enseignants tentent de les sensibiliser ou de leur faire prendre conscience de différents aspects de la compétence transversale envisagée. Les techniques méthodologiques pour susciter la prise de conscience ne sont en général pas dévoilées. Ce qu'en disent les enseignants c'est qu'ils leur montrent, qu'ils leur expliquent, qu'ils attirent leur attention, qu'ils essaient de les sensibiliser... Un enseignant dit ne le faire qu'en dehors des heures de cours c'est-à-dire pendant l'heure du midi, la récréation ou les heures de fourches, et ce essentiellement pour les élèves les plus faibles. Ces actions semblent à la fois très individuelles et très dispersées : deux professeurs différents ne décrivent pas une action de prise de conscience semblable ni un sujet de prise de conscience identique.

*« Ce que je fais, c'est attirer leur attention sur ce qu'on entend par mémoriser. »*

*« J'essaie de les aider en clarifiant avec eux ce que pourrait être un projet par rapport à une prise de notes. »*

*« Je passe presque deux semaines à voir avec eux ce que ça veut dire qu'avoir une méthode de travail et en fait, je vois vraiment avec eux quelles sont les possibilités de mémoriser une leçon »*

*« J'essaie de les sensibiliser au fait que plus la mémorisation est proche du moment de l'information, plus elle sera aisée et aussi, que la mémoire suppose la répétition. »*

*« J'ai clarifié le fait que la prise de notes est branchée sur une relation et qu'elle ne sera pas la même pour tous les professeurs et que par exemple, il y a des signaux qui viennent du professeur et auxquels ils peuvent être attentifs. Variante dans le débit de parole, utilisation de la paraphrase, marquer un blanc avant un élément important, j'essaie de les sensibiliser à cela. »*

*« On est en train de leur montrer que mémoriser ce n'est pas mémoriser en un jour mais ça peut être un travail qui s'étend, qui peut comporter plusieurs étapes et qui peut être plus long. »*

*« Les corrections sont faites sous forme de conseils, maintenant, si vous aviez à étudier comment aborderiez-vous cette partie-là ?, Quels sont les éléments qui vous paraîtraient importants ? Donc, conseil, les questions à se poser avant d'étudier. »*

*« Quand un étudiant n'en sort pas parce qu'il ne comprend pas et qu'il vient me dire : « Vous savez madame, moi je passe des heures et des heures à étudier cette chimie ». Je lui dis : « Ça ne sert à rien, c'est que tu travailles mal » Donc on essaie de voir un petit peu pourquoi il travaille mal, pourquoi il ne va pas à l'essentiel. »*

L'option de ces enseignants est de placer leurs élèves dans des situations de réflexion à propos des compétences transversales. Ils posent des questions et n'apportent pas des réponses toutes faites. Ils aident leurs élèves à prendre du recul par rapport à leur manière de fonctionner... Contrairement aux deux actions pédagogiques précédentes (la mise en situation et les conseils), les enseignants prennent en compte la personne de l'élève et son évolution dans l'apprentissage en cours ainsi que le nécessaire ancrage des démarches nouvelles, aux pratiques antérieures de l'élève. Ces différents aspects rejoignent la métacognition qui semble être une démarche à privilégier pour le développement des compétences transversales (Romainville, 1995).

## ***1.4. Contourner le problème***

Une quatrième catégorie pourrait être présentée en ce qui concerne les pratiques pédagogiques relatives aux compétences transversales bien qu'un seul professeur de notre échantillon la mentionne dans son discours. Il s'agit de l'action suivante : après avoir constaté une difficulté, une lacune chez ses élèves à propos d'une compétence transversale, l'enseignant place ses élèves dans une situation telle qu'ils ne soient plus confrontés à la difficulté en question. Le problème, la difficulté est contournée.

*« D'abord, je les fais copier. Je ne donne plus jamais une feuille avec les questions. En les copiant mot à mot, automatiquement, ils ont un exercice en plus. Et là, ils vont jusqu'au bout de la question. Ils sont bien obligés puisqu'ils l'ont copiée. Ce qui n'est pas le cas quand on leur donne une feuille à l'interro et qu'ils ont une question à lire. Et ça, c'est ce que j'ai pris comme méthode C'est comme ça que j'ai remédié à cela, la lecture de consigne en tous cas. »*

Cet enseignant constate que les élèves ne lisent pas les consignes ou les questions d'interrogation jusqu'au bout et qu'ils n'y répondent dès lors pas correctement. Il décide alors de ne plus soumettre aux élèves des questionnaires photocopiés mais de dicter systématiquement les questions de l'interrogation en classe. De cette manière, les élèves sont bien obligés de lire les questions entièrement et donc ont plus de chance d'y répondre avec succès.

Bien que cette intervention pédagogique favorise la réussite des élèves, elle ne s'inscrit pas dans une démarche d'apprentissage ou de développement des compétences transversales. En effet, avec un autre professeur ou un an plus tard, il est très probable que les élèves ne liront toujours pas les questions correctement. Placer les élèves dans une situation qui leur permet de réussir en palliant le problème, en contournant le problème ne favorise pas l'apprentissage de la part des élèves. Confronté à ce même problème, l'élève ne saura toujours pas comment faire pour le résoudre. Pourtant, dans une phase initiale d'apprentissage, il peut être très utile de contourner momentanément le problème en développant d'abord des compétences requises à sa résolution.

### ***1.5. Leur apprendre à***

Plusieurs enseignants (17) disent qu'ils apprennent aux élèves telle ou telle compétence transversale (résumer, synthétiser, étudier, trouver des informations, distinguer l'essentiel de l'accessoire, se faire un avis, mettre des titres en évidence, mémoriser) mais ne précisent pas comment ils s'y prennent réellement en classe pour intervenir dans ces apprentissages.

*« Bon, évidemment, la technique du résumé, ça, c'est vrai que dans le cadre du cours de français on leur apprend et ça peut les aider, donc le résumé et la synthèse. »*

*« Je leur apprends comment on fait pour étudier. Le premier jour où ils ont un gros contrôle de vocabulaire, je leur apprends comment on fait. »*

*« En 5<sup>ème</sup>, ils ont des poèmes à mémoriser ; en 4<sup>ème</sup>, ils doivent jouer des petites scènes de théâtre ; je leur apprends comment on fait pour mémoriser. »*

Que signifie dans ces portions de discours « je leur apprends » ? Pour aller plus loin, il faudrait retourner auprès de ces enseignants et leur demander ce qui se cache derrière ces mots « écrans ». Toutefois, même si une décomposition en termes de stratégies pédagogiques n'est pas présentée, ils se positionnent par rapport au développement des compétences transversales. Il semble qu'ils estiment devoir jouer un rôle dans leur apprentissage.

### ***1.6. Constat des difficultés des élèves***

Les entretiens révèlent également de nombreux constats de difficultés générales ou spécifiques en rapport avec les compétences transversales. Ces constats concernent l'ensemble de la classe ou quelques élèves en particulier et sont décrits par un quart des enseignants.

*« En 4<sup>ème</sup>, ils ne vont pas prendre note d'eux-mêmes ce qui est important. »*

*« En biologie, il n'y a qu'à étudier, c'est dans la tête des élèves comme ça mais je m'évertue depuis toujours à leur démontrer qu'il faut d'abord comprendre les choses. »*

Le fait que les enseignants épinglent précisément les faiblesses, les difficultés de leurs élèves face aux compétences transversales est un premier pas vers une intervention dans leur développement en classe. En effet, il est sans doute plus aisé et plus motivant d'agir concrètement dans l'apprentissage des compétences transversales à partir du moment où on a cerné les difficultés de ses élèves. Toutefois, ce n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante. D'une part, il est possible d'intervenir auprès des élèves sans connaître a priori leurs difficultés et en établissant avec eux une carte des difficultés vécues : par exemple dans l'activité 1 du dossier « Résumer » (Houart et al, 1997) après une mise en situation des élèves de résumer un texte, il leur est demandé d'exprimer les difficultés qu'ils ont éprouvées pour réaliser l'exercice. D'autre part, constater une difficulté en tant qu'enseignant ne suffit pas. Il faut encore concevoir qu'il est possible d'intervenir dans le cadre de son cours, de sa discipline pour pallier la difficulté et enfin prendre la décision d'y remédier.

## ***2. A propos de la méthodologie d'action***

Plusieurs enseignants apportent des précisions quant à leur méthodologie d'action dans le développement des compétences transversales. Certains décrivent la progression mise en place en fonction de leur contexte de classe, d'autres expliquent comment ils procèdent pour respecter l'individualité liée aux méthodes ; d'autres encore donnent leur avis à propos de l'efficacité des pratiques pédagogiques présentées.

### ***2.1. Progressivité dans les actions***

Seize enseignants précisent agir de manière progressive en fonction des années ou même au sein d'une même année scolaire selon le moment de l'année, les possibilités ou les difficultés des élèves.

*« En fait, en 4<sup>ème</sup>, je vois vraiment de façon systématique la prise de notes avec des exercices tout à fait évolutifs durant l'année pour vraiment parfaire leur prise de notes. »*

*« Au fur et à mesure qu'ils grandissent, je mets de moins en moins de choses au tableau. »*

*« Donc, je travaille régulièrement la prise de notes d'une façon progressive d'année en année. »*

### ***2.2. Individualité des méthodes ?***

Quelques enseignants épinglent la caractéristique « individualité des méthodes » ou au contraire, précisent qu'il n'y a pas plusieurs méthodes et que même s'il y en avait plusieurs, ils imposent celle à suivre.

*« Tout en leur disant que, selon moi, c'est la façon la plus simple et la plus pratique de l'organiser mais que s'ils ont une autre méthode, pour moi, c'est bon du moment qu'ils ont tout, que le cahier est complet et qu'ils peuvent organiser les rubriques comme ils veulent. »*

« Je fais tout ce qui peut les aider à acquérir une méthode de travail tout en leur disant que chacun doit trouver sa méthode de travail évidemment. »

« Il n'y a pas 36 méthodes et même s'il y en a 36 et bien, j'impose la méthode, ils n'ont pas le choix. »

## 2.3. Efficacité

Une dizaine d'enseignants parlent du résultat de leurs actions. L'efficacité de leur action concerne souvent la pratique qui consiste à délivrer des conseils aux élèves. L'ensemble des citations montre que les enseignants sont relativement peu satisfaits des retombées des conseils qu'ils distribuent pourtant avec tant d'ardeur et de conviction.

« J'essaie de les sensibiliser à cela avec, il faut bien le dire, beaucoup de déceptions quant à ce qu'il en reste. »

« Je vais leur rappeler maintenant parce qu'on va rentrer dans les révisions, qu'il est temps qu'ils fassent un horaire de travail. Mais s'il y en a : j'ai combien d'élèves ? J'ai disons 5 classes de 27 élèves. S'il y en a 10 qui le font, cet horaire, c'est beaucoup. Bien qu'on leur répète ... ils ne le font pas quand même. Ça c'est quelque chose qu'ils n'appliquent pas. »

« A la fin de la cinquième, est-ce qu'ils ont changé leur méthode de mémorisation ? Non, je ne me fais pas trop d'illusions. Pas beaucoup. »

« Certains tiennent compte des conseils que je donne. De nos jours on est bien obligé de dire cela. Certains ! Ce n'est pas le cas de tout le monde. C'est incroyable. Il y en a à qui on peut le dire 10 fois, ... même à des moments importants. »

Leur critique face à l'impact des conseils rejoint un joli proverbe chinois : « La lanterne de l'expérience n'éclaire que celui qui la porte ». On peut aussi l'expliquer en se référant à André (1992, p 17) qui dit que « ... si on se place dans la perspective de ceux qui reçoivent des conseils, on constate que le plus souvent ils sont reçus comme des agressions car ils éclairent un manque. En mettant l'accent sur une insuffisance, ils entament la confiance et diminuent l'élan. D'autre part, il faut bien dire qu'ils sont la plupart du temps peu efficaces... »

D'autres remarques, nettement moins nombreuses, témoignent en revanche de la satisfaction des enseignants à propos de leur intervention dans l'apprentissage de compétences transversales. En général, c'est à plus long terme via des feed-backs d'anciens élèves.

« Là ils m'ont toujours dit que ça leur avait beaucoup apporté pour l'esprit de synthèse. »

« Ça leur a beaucoup apporté en supérieur, dans la prise de note. Dans d'autres cours aussi je crois. Dans les études supérieures ils m'ont toujours dit qu'ils savaient bien prendre note, bien comprendre la structure d'un texte. »

## 3. Compétences transversales travaillées

Le tableau de synthèse ci-dessous reprend les différentes compétences transversales citées par les enseignants comme des compétences transversales travaillées en classe avec leurs élèves. Elles sont présentées selon la discipline enseignée, en respectant la manière dont

les enseignants interviewés en parlent. Elles sont classées en compétences de traitement de l'information selon le rapport qu'elles entretiennent avec l'information, dans les quatre catégories suivantes : capter, traiter, stocker, utiliser l'information, et en compétences liées à la gestion de son apprentissage. Enfin, seules les compétences transversales fréquentes sont totalisées.

Disciplines enseignées	Capter		Traiter		Stocker		Utiliser		Gérer l'apprentissage	
	<b>Maths</b>	Prise de notes	7	Esprit de synthèse	3	Mémorisation	6			Présentation de document
			Synthèse	1					Tenue du cahier	1
			Résumé	1					Ordre	1
			Analyse	1					Organisation du temps	1
			Lecture de consignes	1						
<b>Langues modernes</b>	Prise de notes	4	Compréhension des consignes	1	Mémorisation	6	Exploitation de l'acquis	1	Présentation d'un document	1
			Analyse	1			Expression orale	1		
							Expression écrite	1		
							Compréhension à la lecture	2		
							à l'audition	2		
<b>Sciences</b>	Prise de notes	2	Résumé	1	Mémorisation	1	Emission d'une généralisation	1	Goût du défi	1
			Synthèse	1						
			Organisation des acquis	1						
			Traduction d'un formalisme dans un autre	1						
			Précision, rigueur, esprit critique	1						
<b>Français</b>	Prise de notes	14	Tri de document	1	Mémorisation	6	Argumentation	1	Organisation de son temps	1
	Recherche de documents	1	Etablissement de sommaire	1					Planification d'un horaire de travail à la maison	1
			Plan	1					Présentation orale	1
			Résumé	3						
			Synthèse de texte	1						
			Synthèse	2						
			Esprit de synthèse	1						
			Comment étudier	1						
			Méthode d'analyse	1						
			Lecture de consignes	1						
<b>Langues anciennes</b>	Prise de notes	2	Analyse	3	Mémorisation	4	expression écrite	2	Ordre	1
			Synthèse	2			orale	1		
			Structuration d'un texte	1			Explication des idées d'un texte	1		
			Résumé	1						

<b>Histoire</b>	Prise de notes	2	Trouver une info = analyse (texte, vidéo, revue de presse)	2						
			Résumé	2						
			Synthèse	2						
<b>Géographie</b>	Ecoute	1	Analyse de doc.	2						
	Prise de notes	2	Synthèse	1						
<b>Religion et sciences économiques</b>	Prise de notes	2	Esprit de synthèse	1	Mémorisation	1			Participation, organisation	1
			Distinguer l'essentiel de l'accessoire	2						
			Structuration de l'info = plan, table des matières	1						
			Comparaisons	1						
<b>Total</b>	<b>Prendre des notes</b>	<b>35</b>	<b>Synthétiser</b>	<b>15</b>	<b>Mémoriser</b>	<b>24</b>				
			<b>Résumer</b>	<b>12</b>						
			<b>Analyser</b>	<b>10</b>						

Des compétences telles que la prise de notes (35 fois), la mémorisation (24 fois), la synthèse (16 fois) sont très fréquemment citées comme exemples de compétences transversales travaillées par les enseignants.

Nous avons regroupé sous le terme **synthétiser** ce que les enseignants appellent : esprit de synthèse, synthèse de texte, synthétise ; sous la compétence **résumer** les mots : structurer un texte, résumé, établir un sommaire, plan, structurer l'information c'est-à-dire réaliser un plan, une table des matières ; sous le verbe **analyser** les expressions : analyse de documents, trouver une info donc analyser des textes, des vidéos, des revues de presse et méthode d'analyse.

La compétence transversale « gestion du temps » est considérée comme importante par certains enseignants pourtant seulement un d'entre eux dit intervenir en classe par rapport à cette compétence. En revanche, un enseignant dit explicitement ne pas agir et un autre que rien n'est fait par rapport à l'apprentissage de la gestion du temps dans l'école au troisième degré.

On peut déduire du tableau que les compétences transversales les plus souvent travaillées sont de l'ordre du traitement de l'information. Viennent ensuite les compétences relatives à l'utilisation des informations et à la gestion des apprentissages.

En opposition, quelques enseignants disent explicitement ne pas intervenir au niveau des compétences transversales en général ou au niveau de compétences particulières telles que la prise de notes et la mémorisation. Soit les professeurs n'apportent pas d'éléments justificatifs à leur non-intervention soit ils argumentent qu'ils n'ont pas le temps de s'occuper de ces aspects là. Ils trouvent qu'au degré supérieur ces compétences transversales doivent être acquises et que ce n'est donc plus leur rôle d'intervenir à ce niveau-là ou bien que leur discipline n'est pas propice au développement de cette compétence.

*« Spontanément, non. Je n'ai pas cela à l'esprit, je l'avoue. J'entre en classe sachant qu'il y a une matière à voir ou des exercices à corriger mais spontanément, je ne le fais pas. »*

*« Honnêtement, je ne les travaille pas. Je les donne. J'en parle une fois en fait mais je ne les travaille pas. »*

*« Moi, je trouve quand même que ce sont des choses qui doivent être acquises quand on arrive en 5<sup>e</sup>. »*

*« J'estime que je n'ai plus moi, en 5<sup>ème</sup> et en 6<sup>ème</sup>, à y passer du temps. Mais c'est vrai que j'y passe bien quand même 5 minutes par-ci, par-là, en me disant : « Mais enfin, ce n'est pas possible. Regarde ton cahier, il faudrait faire ça, mettre un titre et... » »*

*« Au 3<sup>ème</sup> degré, je ne donne plus un cours de méthode parce que là, théoriquement, ils doivent déjà savoir quelque chose. »*

*« Non, ça, dans ma classe, je n'aide pas les élèves à bien prendre notes. Non, moi, je ne fais pas de cours là-dessus, ou bien mémoriser. Je n'insiste pas là-dessus. Je ne fais rien de spécial dans ma classe, non, non, non. Rien du tout. Je ne fais rien, je n'ai pas le temps. »*

En outre, 33 professeurs sur 87 (cf. tableau 6) soit quand même plus d'un professeur sur trois, ne citent explicitement aucun exemple de compétences transversales qu'ils travaillent en classe avec leurs élèves.

Ne peut-on pas dès lors considérer que leur action en classe visant l'apprentissage de compétences transversales est très réduite, voire inexistante, ou se fait de manière non consciente ?

## ***4. Les pratiques des enseignants vues par les coordinateurs***

Pour parler des pratiques pédagogiques liées aux compétences transversales, plusieurs coordinateurs distinguent trois catégories d'enseignants.

- Ceux du 1<sup>er</sup> degré, adeptes du concept, ceux qui ont intégré la notion dans leur pratique que ce soit au niveau de l'apprentissage ou de l'évaluation. Il s'agit le plus souvent des enseignants engagés dans la spirale de la réflexion ou ceux qui sont titulaires des cours de méthodes de travail au 1<sup>er</sup> degré et qui, en quelque sorte, ont été obligés de s'intéresser au concept.

*« Pour les professeurs du 1<sup>er</sup> degré, ils ont été drillés, je dirais même saturés. »*

*« Le travail compétences transversales a été entamé et est toujours actuellement soumis à réflexion au niveau des deux premières années. »*

- Les enseignants du 1<sup>er</sup> degré qui se sont d'abord investis à fond dans la réforme en orientant surtout leurs démarches vers l'évaluation des compétences transversales. Ils se sont ensuite désengagés vu l'investissement en temps et en énergie nécessaires, les nombreuses difficultés inhérentes à l'évaluation et les faibles bénéfices qui en découlent. Ceux-là sont maintenant opposés à la notion.

*« Chez nous, c'est un échec quelque part. Je crois qu'avec le 1<sup>er</sup> degré, on a parlé des compétences transversales, on a mis cela en exergue et au détriment peut-être des compétences disciplinaires. On est allé à fond dans la réforme du 1<sup>er</sup> degré. Des enseignants y ont cru pendant un an ou deux et puis, ils se sont rendu compte, du moins dans l'évaluation, que les compétences transversales étaient quasi impossibles à évaluer. Donc*

*on fait machine arrière et pendant deux ans, on les a évaluées mais ça donnait vraiment des boutons à certains de nos professeurs, donc on les a enlevées. Et j'en ai parlé avec d'autres directeurs qui m'ont dit que c'était exactement pareil. »*

- En enfin, les enseignants du 3<sup>ème</sup> degré qui rentrent dans les catégories méconnaissance, indifférence, rejet, bref qui ne sont pas et n'ont jamais été sur le chemin de la pédagogie par compétence transversale.

D'autre part, trois catégories peuvent être dégagées de ce que les coordinateurs disent des pratiques pédagogiques liées aux compétences transversales.

#### **4.1. Rien n'est fait**

*« Au delà des mots, au delà de ce que les enseignants peuvent dire à propos de la notion, par rapport à leur pratique, elle ne représente rien. »*

*« A ma connaissance pas grand chose, au mieux, les professeurs disent on a toujours fait ça. »*

*« Je ne vois nulle part que l'on fait l'apprentissage de la gestion du temps, par exemple. Ce serait quand même bien utile aussi lorsqu'on passe dans l'enseignement supérieur qu'il soit universitaire ou autre. »*

*« J'ai peur que pas grand chose »*

*« Il est clair que les profs de 4, 5, 6 à travers leur cours ne parlent pas d'une manière générale de méthodologie de l'apprentissage. »*

#### **4.2. Les pratiques sont liées à l'évaluation des compétences transversales.**

*« Peu de choses sont vraiment mises en place... On nous a dit, il faut les aborder, les évaluer, finalement, c'est difficile et on a peut être couru trop de lièvres à la fois... Peut-être, on a pris trop de temps à les évaluer plutôt qu'à les appliquer. »*

*« Les compétences transversales que les enseignants du 1<sup>er</sup> degré veulent voir évoluer sont pointées dans la liste. Mais pour le moment, ils sont en demande et ça me plaît bien. Donc, on a discuté. »*

#### **4.3. Les pratiques sont liées à l'apprentissage**

Ici, en revanche on retrouve très peu les catégories qui ont émergé du discours des enseignants. Seules « Livrer des conseils » et « Mettre en situation à partir d'un travail conséquent » apparaissent une seule fois. Pour le reste les coordinateurs restent relativement vagues à propos des pratiques de classe.

*« Je pense que chaque professeur travaille individuellement ce qui pour lui doit être modifié. Par exemple, la prise de notes est mauvaise, le professeur décide de travailler la prise de notes. Chacun essaie d'améliorer avec les moyens du bord. Mais ce que je voudrais, c'est que comme au 1<sup>er</sup> degré, on travaille ensemble les mêmes compétences. »*

*« Certains professeurs sont sensibles et certainement les profs de français et parfois des profs d'histoire, surtout, sont sensibles à la valeur des mots, à l'exactitude de l'expression, à*

*la cohérence dans la logique du raisonnement... Certains sont d'accord pour insister, maintenant, est-ce facile de saisir toutes les occasions pour faire faire à l'élève le travail qui est attendu, ça n'est pas sûr. »*

*« Ils verbalisent très fort par des conseils qu'ils donnent aux élèves ou des remarques qu'ils leur font... Ils prétendent qu'ils font des compétences transversales. Mon sentiment est que, en tout cas, les professeurs ne les transforment que trop rarement en un apprentissage. Donc je pense qu'on est toujours sous le couvert on l'a dit, yaka ! »*

*« On a essayé d'instituer un travail de fin d'étude qui sort vraiment des sentiers battus... C'est une tentative fort intéressante qui amène l'élève à développer toutes sortes de capacités, de compétences. »*

## **4.4. Les formations pour les enseignants**

Quatre coordinateurs présentent les possibilités de formation offertes aux enseignants (surtout ceux du 1<sup>er</sup> degré engagés dans la réforme) et établissent clairement le lien entre ces formations et les dispositions plutôt favorables de ces enseignants face aux compétences transversales.

*« A (le nom d'une autre école) ils font cela avec beaucoup de conviction car ils ont été formés pendant un an. Donc ils sont au courant des techniques. Tandis qu'ici, l'équipe n'est pas formée. Je vois la différence entre les enseignants formés et les non formés au niveau de l'acceptation, des pratiques, l'investissement relativement important parce que depuis maintenant (octobre) jusqu'aux vacances de Noël, il y aura eu 20 réunions en plus des conseils de classe et des conseils communs... Ce sont des professeurs qui sont extrêmement disponibles. Ils ont investi parce qu'ils ont compris. Je crois que la formation a vraiment mis les choses en place. »*

*« Il y a eu à l'époque de l'introduction des compétences transversales au 1<sup>er</sup> degré des tentatives de recyclage et même des recyclages dans les établissements ou faits pour un groupe de profs en dehors de l'établissement, et donc, il y a eu un effort chez les profs aussi pour évaluer les compétences transversales. »*

*« Ça dépend des formations individuelles des collègues. »*

## **4.5. Des freins aux solutions...**

Des freins liés à la pratique des compétences transversales sont pointés par les coordinateurs, ils couvrent quatre champs intimement liés : organisationnel, institutionnel, personnel et relationnel. Des solutions sont également proposées. Dix coordinateurs mentionnent spontanément ces éléments dans leurs discours, dans le cadre des questions posées à propos des représentations et des pratiques.

### **4.5.1. Le champ organisationnel**

*« Je pense qu'il serait urgentissime, d'arrêter d'organiser la structuration de l'enseignement secondaire en fonction des branches, des matières... On reconstruit une structure qui ne soit plus basée sur les disciplines... de façon à structurer l'apprentissage des élèves autour d'eux et pas autour d'une matière... »*

« On n'organise pas encore assez, ou en tout cas, on n'a pas encore les latitudes suffisantes pour asseoir comme ça le décloisonnement le plus total, le plus complet possible des différents cours. Pour moi, c'est important. »

« Ce n'est pas facile pour l'ensemble de tous les professeurs. J'ai du mal à en parler parce que je ne travaille pas avec tous évidemment, là, depuis 2-3 ans, on travaille à quelques-uns, on essaye de lancer le mouvement. C'est relativement difficile de le faire à 3 ou à 4 puisque les grilles horaires ne permettent pas toujours d'avoir des heures de coordination ou en tout cas des heures de rencontre possibles et en tout cas de pouvoir organiser des séquences de 2 ou 3 heures de cours. »

« Beaucoup de nos professeurs, même du cycle supérieur, sont dans une autre école, voire dans 2 autres écoles, donc là, il y a des difficultés pour des gens comme ça qui arrivent pour 2 heures et qui repartent pour donner cours ailleurs, de pouvoir passer du temps à essayer de discuter avec leurs collègues pour essayer de décloisonner. »

« Il faut voir ce que le programme permet. S'il est fort condensé, je pense que les profs ont moins tendance à vouloir exploiter les compétences. »

« Pour certaines branches, ce qui semble, de l'extérieur apparaître, c'est la technicité de la branche qui semble l'emporter sur la formation de base. Certains enseignants disent : « ça, ils doivent avoir acquis ça en dehors de mon cours, moi, je n'ai pas le temps. »

#### **4.5.2. Le champ institutionnel**

« Malheureusement, la réforme du 1<sup>er</sup> degré a été entachée de soucis économiques, parfois d'une certaine rapidité, d'une résistance dans les écoles. »

#### **4.5.3. Le champ personnel**

« Les professeurs n'ont pas toujours conscience des processus cognitifs qui se présentent et qui amènent par exemple à mémoriser. »

« Ce sont des finalités de l'enseignement à poursuivre mais qui seront mises en œuvre compte tenu de la diversité des expériences, des cultures professionnelles et du temps que d'aucuns veulent bien consacrer à cela. »

#### **4.5.4. Le champ relationnel**

« Il est nécessaire qu'il y ait un travail de réflexion. Mais pas un travail de réflexion de 2 heures et puis on s'en va. C'est un travail en profondeur qui peut mettre un an ou plusieurs mois au sein d'une école, avec une équipe qui réfléchit à ça et qui voit comment elle peut s'en sortir pour... Moi, je pense ça. Sinon ça va être extrêmement difficile parce qu'il y a tout un a priori négatif. »

Ces freins et ces solutions se retrouvent à la fois dans le discours des enseignants et des coordinateurs quand ils évoquent les obstacles et les ressources au développement des compétences transversales (cf. partie III).

## 5. Conclusion

Ce chapitre met en évidence plusieurs éléments.

Quelques ingrédients indispensables ou favorables au développement des compétences transversales des élèves sont présents dans les pratiques enseignantes. Il s'agit des constats des difficultés des élèves, des mises en situation et des moments métacognitifs.

Néanmoins, ils n'apparaissent pas pour tous les enseignants et encore moins de manière fréquente c'est-à-dire cités par de nombreux enseignants, surtout les moments métacognitifs.

Les constats des difficultés, des lacunes des élèves face aux compétences transversales sont multiples. Ils sont soulignés par un quart des enseignants. Les mises en situation sont nombreuses et variées pour trois quarts des professeurs. Des tentatives de faire prendre conscience aux élèves de différents aspects de la compétence transversale existent et concernent un petit quart des enseignants.

En revanche, l'agencement de ces divers ingrédients entre eux n'est pas présenté par les enseignants. Il semble qu'une méthodologie d'action globale pour l'apprentissage des compétences transversales fasse défaut. Les enseignants ne disposent d'aucun canevas, d'aucun modèle ou de stratégies méthodologiques visant le développement des compétences transversales. Ils mettent plutôt en œuvre une série d'éléments juxtaposés, sans faire apparaître dans leur discours les liens, les complémentarités entre ces éléments. Ils ne font référence à aucune didactique spécifique à ce domaine.

Les pauses métacognitives, c'est-à-dire les moments pendant lesquels les élèves auraient l'occasion de prendre du recul par rapport au travail réalisé et pourraient réfléchir sur leurs propres démarches, sur les stratégies mises en œuvre et sur l'efficacité de ces stratégies en fonction du contexte auquel ils sont confrontés, de leur personnalité et de leurs lacunes... sont très rares dans les classes, ne sont pas présentées comme telles et concernent quelques enseignants seulement qui expérimentent cela avec leurs élèves, suite à une formation suivie dans ce domaine.

Des moments de confrontation entre élèves, des démarches et des processus déployés ne sont jamais mentionnés. L'expérience (Houart et al, 1997) montre qu'ils permettraient cependant de favoriser les conflits socio-cognitifs et de profiter de la diversité d'une classe pour rendre chaque élève plus performant face à ces compétences transversales.

L'examen des pratiques pédagogiques qui ont cours dans la classe et le repérage des changements qu'il serait bon d'y apporter, constituerait un travail à réaliser en formation. Les enseignants sensibilisés à l'importance de leur rôle dans l'apprentissage de compétences transversales, semblent très demandeurs à ce niveau-là.

Pour les autres, comme nous l'avons plusieurs fois mentionné dans le chapitre précédent, un travail sur les représentations semble constituer une porte d'entrée possible.

# *PARTIE III*

*Les freins et les ressources  
à la mise en place d'une pédagogie  
des compétences transversales*

---

## INTRODUCTION

### CHAPITRE 1 : LE NIVEAU ORGANISATIONNEL

1.	LE TEMPS .....	138
1.1.	<i>Du temps pour travailler les compétences transversales .....</i>	<i>138</i>
1.2.	<i>Du temps pour encadrer, remédier .....</i>	<i>140</i>
2.	LE NOMBRE D'ÉLÈVES DANS LES CLASSES .....	142
2.2.	<i>Le nombre d'élèves dans les classe influence l'encadrement de l'enseignant .....</i>	<i>145</i>
2.3.	<i>Le nombre important d'élèves est perçu comme une opportunité .....</i>	<i>147</i>
3.	L'ÉVALUATION .....	149
3.1.	<i>L'évaluation est IMPOSSIBLE .....</i>	<i>150</i>
3.2.	<i>L'évaluation est NECESSAIRE pour apprendre .....</i>	<i>153</i>
3.3.	<i>L'évaluation des COMPETENCES TRANSVERSALES .....</i>	<i>155</i>
4.	LA FORMATION .....	164
4.1.	<i>Un manque et un besoin de formation .....</i>	<i>164</i>
4.2.	<i>Rendre une place à la formation .....</i>	<i>165</i>
4.3.	<i>Sur quels aspects centrer ces formations ? .....</i>	<i>166</i>
5.	LE PROGRAMME .....	169
5.1.	<i>La surcharge des programmes .....</i>	<i>170</i>
5.2.	<i>Rédiger les programmes en termes de compétences et non de contenus. ....</i>	<i>171</i>
5.3.	<i>Quel statut accorder aux programmes ? .....</i>	<i>172</i>
6.	L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS LES CLASSES .....	174
7.	OUVRIR UN ESPACE POUR LES ÉLÈVES .....	175
7.1.	<i>Matériel à disposition des élèves .....</i>	<i>175</i>
7.2.	<i>Temps d'étude après les cours .....</i>	<i>176</i>
7.3.	<i>Structure d'accueil, d'écoute des difficultés des élèves .....</i>	<i>176</i>

### CHAPITRE 2 : LE NIVEAU RELATIONNEL

1.	LA RELATION ENTRE ENSEIGNANTS .....	178
1.1.	<i>Sortir de sa solitude .....</i>	<i>179</i>
1.2.	<i>Organiser des rencontres .....</i>	<i>182</i>
1.3.	<i>L'objet des rencontres .....</i>	<i>184</i>
2.	LA RELATION PÉDAGOGIQUE .....	186
2.1.	<i>Une relation dynamique .....</i>	<i>187</i>
2.2.	<i>Rôle-fonction de l'enseignant par rapport à ses élèves .....</i>	<i>187</i>
3.	LA RELATION AVEC LES PARENTS .....	191
3.1.	<i>Un désinvestissement de la matière scolaire .....</i>	<i>191</i>
3.2.	<i>Volonté de rendre les parents partenaires. ....</i>	<i>192</i>
4.	LA RELATIONS ENTRE ÉLÈVES .....	193

### CHAPITRE 3 : LE NIVEAU PERSONNEL

1.	LES ÉLÈVES .....	199
1.1.	<i>Attitude face à l'apprentissage .....</i>	<i>199</i>

1.2.	<i>Difficultés des élèves au niveau de l'apprentissage</i> .....	203
1.3.	<i>Influence du contexte</i> .....	205
2.	LES ENSEIGNANTS .....	206
2.1.	<i>Attitude face à l'enseignement</i> .....	206
2.2.	<i>Perception de la fonction d'enseignant</i> .....	208
<b>CHAPITRE 4 : LE NIVEAU INSTITUTIONNEL</b>		
1.	INTRODUCTION DE LA RÉFORME .....	212
1.1.	<i>Réforme installée trop rapidement !</i> .....	212
1.2.	<i>Nécessité d'une appropriation</i> .....	213
1.3.	<i>Soutien dans cette prise de conscience</i> .....	214
1.4.	<i>Une introduction globale, directe ou souple ?</i> .....	217
2.	LE CONTENU DE LA RÉFORME ET SES IMPLICATIONS .....	218
2.1.	<i>Les compétences transversales</i> .....	218
2.2.	<i>Le passage par cycle</i> .....	219
2.3.	<i>La réforme provoque un surplus de travail</i> .....	221
<b>CHAPITRE 5 : LE COIN DES COORDINATEURS</b>		
1.	LE NIVEAU ORGANISATIONNEL .....	226
1.1.	<i>Organiser des formations continuées</i> .....	226
1.2.	<i>Un temps plus souple</i> .....	227
1.3.	<i>Le programme comme référent</i> .....	228
1.4.	<i>Difficile évaluation</i> .....	229
1.5.	<i>Augmentation de l'hétérogénéité</i> .....	229
2.	LE NIVEAU PERSONNEL .....	229
3.	LE NIVEAU RELATIONNEL .....	230
4.	LE NIVEAU INSTITUTIONNEL .....	231
4.1.	<i>Un système scolaire lourd à porter</i> .....	231
4.2.	<i>Une réforme à intégrer</i> .....	231
<b>CHAPITRE 6 : MISE EN PERSPECTIVE DE L'ANALYSE QUALITATIVE</b>		
1.	LA COHÉRENCE DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS .....	234
2.	LES PARADOXES AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT .....	236
2.1.	<i>Le paradoxe de l'évaluation trop lourde mais nécessaire</i> .....	237
2.2.	<i>Le paradoxe de l'évaluation des compétences transversales notées dans le bulletin</i>	237
2.3.	<i>Le paradoxe de la présentation du changement « faites ce que je dis, pas ce que je fais »</i>	238
2.4.	<i>Le paradoxe des programmes rédigés en termes de contenus</i> .....	238
2.5.	<i>Le paradoxe du programme surchargé</i> .....	238
2.6.	<i>Le paradoxe du concept de compétence</i> .....	239
3.	LES PARADOXES AU NIVEAU DE L'APPRENTISSAGE .....	239
3.1.	<i>Le paradoxe de « avant l'heure c'est pas l'heure et après l'heure, c'est trop tard »</i>	239
3.2.	<i>Le paradoxe du travail des compétences transversales qui accentue la difficulté des élèves, déjà en difficultés...</i> .....	240

## CONCLUSION



## *Introduction*

L'école, en tant qu'instance complexe de formation, d'apprentissage et d'enseignement, est depuis tout temps traversée par de nombreuses tensions de types personnel, relationnel, organisationnel et institutionnel qui déterminent son fonctionnement. Le changement de perspective amorcé par l'installation des compétences transversales peut dès lors être analysé à ces différents niveaux.

La réponse à la question de recherche : « Quels sont les éléments du fonctionnement institutionnel, organisationnel, relationnel et personnel de l'école pouvant constituer des ressources ou des obstacles au développement des compétences transversales ? » permettra de mieux cerner l'ensemble de la dynamique scolaire dans ce contexte de changement. Lors des entretiens, les éléments de réponse à cette large question ont pu être principalement rassemblés par le biais de la question : « Qu'est-ce qui facilite et qu'est-ce qui freine le développement des compétences transversales chez l'élève ? ». Bien entendu, le discours des enseignants étant dans ce cas un ensemble structuré de représentations à considérer comme un tout, les autres questions de l'entretien comme celles relatives à l'introduction de la réforme du premier degré, à la place de l'évaluation ou encore au rôle imparti à l'école font émerger des propos qui seront également traités dans cette troisième partie.

Afin d'explorer la dynamique en jeu au sein de la relation pédagogique, nous nous centrons à la fois sur les freins et sur les ressources à la mise en place d'une pédagogie des compétences transversales pointés par les enseignants à leur niveau et au niveau des élèves. La relation pédagogique constitue l'espace d'ancrage de cette analyse. C'est en effet le lieu de la mise en œuvre proprement dite d'une pédagogie des compétences transversales. Notre propos aura donc principalement trait à l'axe pédagogique. Ce dernier, comme nous l'avons exposé dans le cadre conceptuel, oscille entre l'axe psychologique et l'axe sociologique mais est plus orienté vers la pratique enseignante.

Dans le cadre de notre analyse en termes d'obstacles et de ressources, nous ne perdrons jamais de vue que cette relation se construit au sein d'un système complexe, où les niveaux personnel, relationnel, organisationnel et institutionnel s'interpénètrent sans cesse, influencent la relation pédagogique et sont influencés par elle.

**Les freins** sont entendus comme des éléments qui, toujours du point de vue des enseignants, les empêchent de travailler et même d'aborder les compétences transversales en classe.

**Les ressources**, au sens où nous l'entendons ici, sont des ressources potentielles à savoir, des besoins exprimés par les enseignants mais qui ne sont pas encore disponibles. On aurait pu parler de freins « déguisés » mais il semble que le fait de pointer des choses qu'il serait positif de modifier ouvre déjà des perspectives et donne des pistes pour le changement. C'est pourquoi, le terme ressource a été préféré.

Les thèmes relatifs aux quatre niveaux d'analyse sont présentés par ordre d'importance, les aspects quantitatifs et qualitatifs ainsi que les ressources et les freins sont associés tout au long de l'analyse.

### *Quels sont les freins et les ressources pointés par les enseignants ?*

Nous avons relevé dans le discours des enseignants les éléments qu'ils considéraient comme freinant ou facilitant leur travail et particulièrement le développement des compétences transversales au sein de leur classe. Toutes ces données ont été réparties dans les niveaux d'analyse personnel, relationnel, organisationnel et institutionnel selon les domaines qu'elles abordaient.

En voici un compte rendu quantitatif :

Les nombres entre parenthèses indiquent combien de fois les ressources et/ou les freins ont été comptabilisés dans l'ensemble des entretiens. Leur importance montre que chaque enseignant mentionne plusieurs freins et ressources à différents niveaux.

<b>FREINS (536)</b>	<b>RESSOURCES (428)</b>
1) <u>NIVEAU ORGANISATIONNEL</u> (195)  Temps (61) Massification (54) Evaluation (50) Formation (30) Programme (13) Hétérogénéité (8)	1) <u>NIVEAU RELATIONNEL</u> (153)  Relation enseignant-enseignant (54) Relation enseignant-élève (99) Relation avec les parents (14) Relation entre élèves (3)
2) <u>NIVEAU PERSONNEL</u> (134)  Enseignant (15) Elève (117)	2) <u>NIVEAU ORGANISATIONNEL</u> (150)  Evaluation (78) Formation (21) Temps (21) Nombre (16) Programme (7) Espace (7)
3) <u>NIVEAU INSTITUTIONNEL</u> (115)  Contenu (82) Forme (31)	3) <u>NIVEAU INSTITUTIONNEL</u> (64)  Soutien des enseignants (16) Soutien des élèves (23) Soutien du monde scolaire (7)
4) <u>NIVEAU RELATIONNEL</u> (92)	4) <u>NIVEAU PERSONNEL</u> (61)  Elève (41) Enseignant (12)

Ces premiers résultats appellent quelques remarques.

- Les enseignants parlent aussi bien en termes de ressources que de freins même si ces derniers sont évoqués en plus grand nombre (536/428). Les enseignants ne relèvent pas que les aspects négatifs, ils proposent aussi des pistes de solutions en termes de ressources potentielles ou de besoins réels. On peut y voir une volonté d'investissement de leur part.
- Un élément à relever est la répartition des freins et des ressources entre les différents niveaux. La plus grosse partie des **freins** évoqués se situe au **niveau organisationnel** et la plus petite au niveau relationnel. Par contre c'est le **niveau relationnel** qui prend le dessus pour les **ressources**, directement suivi par le niveau organisationnel. La dynamique relationnelle au sein de l'école que ce soit entre enseignants, avec les élèves ou avec les parents, est présentée comme un levier de changement. Il est vrai que l'on parle de plus en plus de concertation, travail d'équipe, de coopération, de partenariat, de collégialité, ... Les enseignants interrogés semblent s'inscrire dans cette mouvance: ils se considèrent acteurs de changement, avec les autres membres de la communauté éducative.
- Le **niveau organisationnel** est très souvent évoqué par les enseignants tant au niveau **des freins que des ressources** : les enseignants y pointent des freins mais proposent également des pistes d'action. Des différences sont à constater, les principaux freins se situent au niveau du temps et du nombre d'élèves et les principales ressources, au niveau de l'évaluation. Il est vrai que les enseignants ont moins de prise sur le nombre d'élèves et le temps qui leur est imparti que sur la place à accorder à l'évaluation.
- Les **freins** relevés au **niveau institutionnel** sont assez nombreux par rapport aux ressources qui y sont proposées (115 pour 64). Les enseignants estiment que l'institution ne les aide pas dans leur travail et ne pensent pas avoir un grand pouvoir à cet égard.
- Les **freins** au **niveau personnel** portent en grande partie sur la personne de l'élève. Ils se situent en seconde position. Les enseignants semblent donc fortement dérangés par l'attitude négative des élèves face à l'apprentissage. Par contre, les ressources proposées sont peu nombreuses et concernent le plus souvent les élèves et leurs attitudes. Il semble difficile de proposer des changements au niveau de l'attitude de l'élève : c'est lui qui reste le dernier responsable de ce qu'il décide de faire ou de ne pas faire. L'enseignant peut inciter, créer un contexte favorable, adopter une attitude d'ouverture mais son action est limitée. Les pistes proposées, plus nombreuses au niveau relationnel, marquent peut-être cette tendance : l'enseignant ne peut agir sur la personne de l'élève mais bien sur la relation qu'il tente d'établir et de construire avec lui.

En définitive, le bilan quantitatif offre un certain nombre de perspectives qui seront explorées dans une optique qualitative dans les points suivants.

# CHAPITRE 1

## *Le niveau organisationnel*

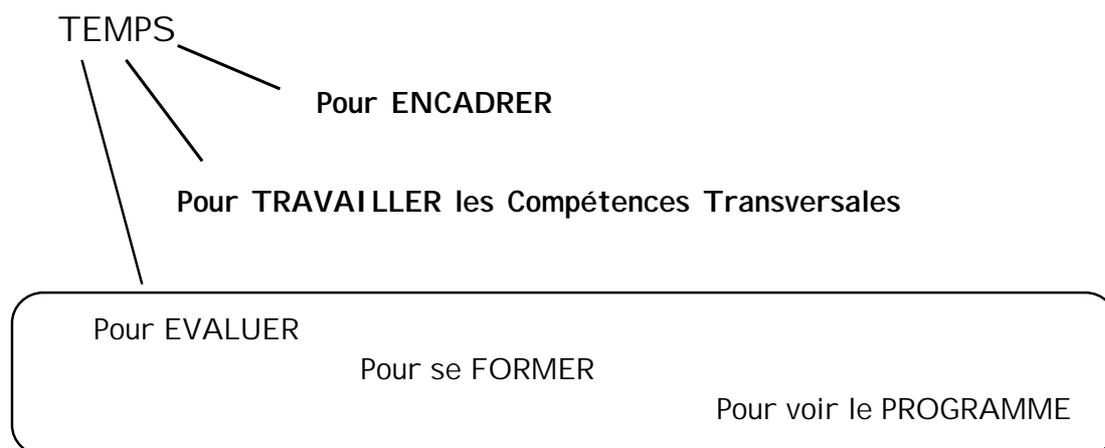
Les thèmes les plus souvent abordés ont trait au niveau **ORGANISATIONNEL**. Ils couvrent d'ailleurs 36% des freins et 35% des ressources. Les aspects relatifs à la **massification** des classes et au **temps** (pour apprendre, enseigner, évaluer, se concerter, préparer), à l'**évaluation** (sa place, sa mise en œuvre), au **programme** et à la **formation** sont évoqués dans cette partie. Ces éléments organisationnels ne sont pas indépendants les uns des autres : l'augmentation du nombre d'élèves et le temps imparti aux enseignants ont des impacts à la fois, sur l'évaluation et sur la façon dont elle est abordée dans les classes ainsi qu'au niveau de la référence au programme et du travail interdisciplinaire.

La dynamique qu'ils construisent a des ramifications aux différents niveaux d'analyse (personnel, relationnel, institutionnel). Ainsi, l'augmentation du nombre d'élèves affecte également la pratique professionnelle de l'enseignant et est souvent considérée comme une conséquence négative des directives institutionnelles.

Force est de constater que tous les éléments, que nous abordons ici de façon linéaire et relativement découpée, constituent ensemble une structure extrêmement complexe et dynamique que nous tâchons de mieux comprendre, tout en restant conscient du caractère réducteur de ce découpage inhérent à l'analyse des données.

Les schémas présentés en début de chaque partie sont construits selon la même logique. Chaque thème est décomposé en différentes parties : ce qui est indiqué **en gras est directement discuté** tandis que ce qui est encadré se rapporte à un autre thème qui sera traité ultérieurement.

# 1. Le temps



La dimension de temps provoque une certaine unanimité chez les enseignants : le temps **manque** pour encadrer les élèves et travailler les compétences, il y a donc un grand **besoin** à ce niveau.

Ce thème recouvre 11% des obstacles au travail des compétences transversales, soit 31% de l'ensemble des freins relevés, et 5% de l'ensemble des ressources mentionnées, soit 14% des ressources organisationnelles.

Cette dimension organisationnelle est souvent associée à celle du nombre d'élèves : le nombre d'élèves en augmentation diminue le temps à consacrer individuellement à l'encadrement et à l'évaluation de chaque élève. A elles deux, ces dimensions organisationnelles recouvrent 28% de l'ensemble des freins et 9% des ressources pointées. Pour plus de facilité, elles seront abordées séparément mais recouvrent néanmoins les mêmes aspects relationnels et professionnels relatifs à la fonction d'enseignant. En tant que dimension organisatrice, le temps est associé à de nombreux thèmes organisationnels qui seront analysés séparément. Il s'agit de l'évaluation, de la formation et du programme.

## 1.1. Du temps pour travailler les compétences transversales

Travailler les compétences transversales, c'est avant tout y consacrer du temps. Neuf enseignants mettent en lumière cette évidence.

Travailler des compétences transversales demande tout d'abord un investissement en **temps** :

- **avec les élèves** pour un approfondissement de la matière.

*« Le manque de temps. Il est clair que quand on fait une démarche de synthèse, ça prend du temps. Il faut relire son livre, avoir refait des exercices. Soit on demande de la faire à la*

*maison ou soit, on la fait en classe, et on perd du temps parce qu'on a un programme chargé et qu'on a des classes chargées (...) »*

- mais aussi, en dehors des classes en termes de **préparation et de concertation** entre collègues.

*« C'est parfois gai de travailler en équipe mais ça prend beaucoup de temps. Il faut du temps pour travailler en équipe, se mettre d'accord, surtout au début. Non, c'est difficile de travailler en équipe, pour mettre au point quelque chose d'efficace à proposer aux élèves et se partager le travail et travailler dans le même sens, ce n'est pas facile. »*

C'est une réalité : le temps est une donnée indispensable dans la mise en place d'activités basées sur les compétences transversales, pour se concerter ou même, pour une simple centration sur cet aspect de l'apprentissage et apparemment, pour les enseignants, manque cruellement.

Dix enseignants estiment qu'ils ont trop peu d'heures dans leur horaire de cours pour aborder les méthodes de travail. Les contenus doivent être abordés et ne laissent plus de place à un travail sur la mémorisation ou la prise de notes.

*« Moi, je n'ai jamais insisté là-dessus, jamais. Je n'ai pas assez de temps. Moi, avec une heure semaine, je ne vais pas m'amuser à prendre notes, à mémoriser. Il y a le manque de temps, oui. Mais ça pour tout le monde, c'est le manque de temps. »*

On perçoit ici le statut accordé aux compétences transversales : elles sont considérées comme des « matières » indépendantes des contenus disciplinaires et passent après eux.

**Deux solutions** sont proposées par les enseignants pour pallier ce manque de temps :

- Un enseignant propose de **créer un cours de méthodes de travail**.

*« Je crois que ce serait vraiment bien d'instaurer un cours où on apprend aux élèves certaines méthodes de travail. Moi, je ne sais pas comment ils étudient. Quand j'étais en humanité, il n'y a pas si longtemps que cela, c'était par écrit et puis, à l'unif, c'était pas possible, on ne sait pas retaper tout le cours. J'ai dû m'adapter, ça a mis du temps et quelques examens de passage mais je crois que ce ne serait pas plus mal d'apprendre à étudier, surtout pour les élèves de rhéto pour ne pas qu'ils soient assommés par la matière s'ils continuent. »*

Dans ce cas, les compétences transversales risquent d'être perçues comme une discipline supplémentaire. Or, le message à faire passer est tout autre : les compétences transversales sous-tendent une autre manière d'aborder la matière et l'apprentissage, elles ne peuvent donc jamais être détachées d'un contenu-matière préexistant. Il s'agit bien plus de démarches, d'attitudes et de manières d'apprendre que de matières à apprendre.

De même, le fait que ce soit donné par un enseignant spécifique risque de déresponsabiliser les enseignants de ces préoccupations « transversales » alors qu'elles font partie intégrante de tout apprentissage. Les apports d'une pédagogie des compétences transversales risquent alors de ne pas être perçus ! Il s'agit aussi d'éviter de tomber dans l'extrême inverse en dissociant les compétences transversales des contenus à apprendre. Car, comme nous l'entendons aujourd'hui, faire une synthèse en mathématique ou en histoire recouvrent des aspects différents d'une même compétence. La transversalité des compétences n'est pas totale, chaque enseignant reste concerné par sa discipline mais doit être attentif aux démarches d'apprentissage mises en œuvre dans son cours.

- **Augmenter le temps-horaire de chaque enseignant** leur permettrait d'aborder les compétences transversales et de les travailler au sein des classes.

Ici, les quatre enseignants qui font cette proposition se sentent responsables des acquisitions méthodologiques de leurs élèves et ne semblent pas entièrement désolidariser la matière de la méthode. Il semble que ce soit plus une « attention portée à » au sein des cours.

*« C'est du temps. Moi, je veux bien un cours d'histoire à quatre heures plutôt que deux. Alors, j'agis autrement aussi. Je ferais justement beaucoup plus de méthodes de travail, de travail en classe, du suivi par groupe où on peut vraiment suivre l'élève. »*

Néanmoins, avec plus de temps, le problème de la « cohabitation » entre compétences transversales et disciplinaires reste constant. Les travers possibles sont d'une part, que certains enseignants continuent à travailler comme par le passé en approfondissant des contenus ou, d'autre part, qu'ils ajoutent à leur cours des moments consacrés aux méthodes de travail, un peu comme quand on voit un chapitre de matière supplémentaire. Or, développer les compétences transversales dans les classes, c'est en quelque sorte aborder la matière et l'apprentissage avec un autre regard. Donner plus de temps permettra-t-il aux enseignants de se repositionner par rapport à leur manière d'enseigner ?

## ***1.2. Du temps pour encadrer, remédier***

Au-delà de l'aspect purement organisationnel, le temps influence le rôle qu'a l'enseignant auprès de ses élèves. Cette réalité est pointée comme telle par 8 enseignants dans le partie I de ce rapport. L'encadrement et le suivi des élèves semblent faire partie de la conception que les enseignants ont de leur rôle. Or, d'après 5 d'entre eux, cette fonction d'encadreur souffre vraiment du manque de temps.

**Encadrer, c'est prendre du temps avec l'élève en particulier** : voilà ce qui ressort des entretiens. La question qui se pose alors est de voir ce qui est fait pendant ce temps. Les enseignants n'évoquent bien souvent que l'aspect quantitatif de la dimension temporelle et ne disent pas vraiment ce qu'ils font ou pourraient faire avec l'élève pendant cette période.

*« Je pense que si on essaie, ce sont des cas individuels et qu'il n'y a pas d'heures qui soient réservées à ce genre de problème. Personne n'a dans son horaire des heures prévues pour essayer d'améliorer la prise de notes d'un élève ou son absence d'esprit synthétique. »*

Souvent, les enseignants disent se centrer sur les élèves en difficultés par le biais de l'encadrement, la remédiation et le suivi. Ce temps serait dès lors utilisé à réexpliquer la matière ou à apporter des compléments d'information.

*« Il n'y a pas de remédiation dans le supérieur. Il y a des heures prévues pour cela dans l'inférieur mais pas dans le supérieur. C'est probablement dommage car il y a certains élèves que ça aiderait. Pour les élèves qui essaient mais qui ont de réelles difficultés, s'ils avaient deux heures en plus cela ne leur ferait pas de mal. »*

Le temps pour apprendre varie d'une personne à l'autre. Apparemment, c'est sur cette réalité que ces enseignants se basent pour revendiquer un temps supplémentaire. Mais d'autre part, à quoi pourrait être utilisé ce temps supplémentaire avec les élèves ? Passer du temps pour réexpliquer c'est bien, mais est-ce suffisant pour venir en aide aux élèves ?

### *1.3. Mise en perspective de la notion de temps*

**En définitive**, le manque de temps dans l'enseignement pose problèmes à plusieurs niveaux : celui du travail des compétences transversales, des possibilités d'encadrement, de l'évaluation et des contenus disciplinaires à aborder ( ces deux derniers points sont discutés plus loin dans ce chapitre mais sont en relation avec la dimension de temps). Toutes ces difficultés laissent entrevoir une certaine conception des compétences transversales, de leur statut et surtout, du rôle que l'enseignant s'accorde par rapport à elles.

Dégager les conceptions sous-jacentes à ces différents aspects laisse émerger de nouveaux espaces d'intervention pour sortir de l'impasse apparente du manque de temps.

**Premièrement**, il est indéniable que travailler des compétences exige d'y **consacrer du temps** : (faire) réfléchir sur ses manières de faire, (aider à) en prendre conscience pour éventuellement ajuster les stratégies mises en œuvre va au-delà de la transmission de contenus. Il s'agit donc d'entraîner la métacognition et de la soutenir. De manière générale, il est bon d'insister sur le fait que développer des compétences demande plus de temps que de transmettre des savoirs, les compétences ne se construisent en effet qu'en s'exerçant face à des situations d'emblée, complexes (Perrenoud, 1995).

Actuellement, le temps scolaire se partage le plus souvent entre les deux activités suivantes : voir des contenus et les évaluer. Il ne semble pas y avoir la moindre place disponible pour la réflexion méthodologique. Les compétences transversales sont-elles pour autant dans une voie sans issue ? Nous ne le croyons pas. Le sens et la finalité de l'enseignement donnent une vision claire de la direction à suivre dans la recherche de pistes d'actions : il s'agit donc de « rendre l'élève capable de s'adapter à des situations de plus en plus imprévisibles de manière efficace et d'agir dans la société de manière performante » (socles de compétences, 1994). Ces documents officiels indiquent d'ailleurs que « Ces compétences transversales constituent le fondement de l'apprentissage et du développement personnel, intellectuel et professionnel ». Elles apparaissent comme des **leviers** dans le cadre de la formation de l'élève.

N'est-ce pas là que se situe le vrai problème : les compétences transversales ne sont pas considérées comme de première importance ? Une prise de conscience de leur place au sein de l'apprentissage, surtout dans le contexte actuel, semble être un préalable plus que nécessaire. Et apparemment, ce n'est pas encore le cas chez les enseignants. Cela demande un changement de perspective et donc, un questionnement nécessaire du rapport au savoir des enseignants et de leur « nouvelle » fonction. Mais chacun d'eux devra décider de se mettre en mouvement s'il veut vraiment prendre conscience de leur importance dans le contexte socio-économique actuel. Dès lors, si on considère que les compétences transversales sont capitales pour la formation, y consacrer du temps devient légitime et porteur de sens. La hiérarchie des choses à voir appelle à être réorganisée en fonction de ces nouvelles données.

**Deuxièmement**, les enseignants estiment que le temps manque pour encadrer les élèves. L'encadrement, le suivi régulier et particulier des élèves semblent ancrés dans la conception de leur fonction. Celle-ci est inévitablement associée au fait de passer du

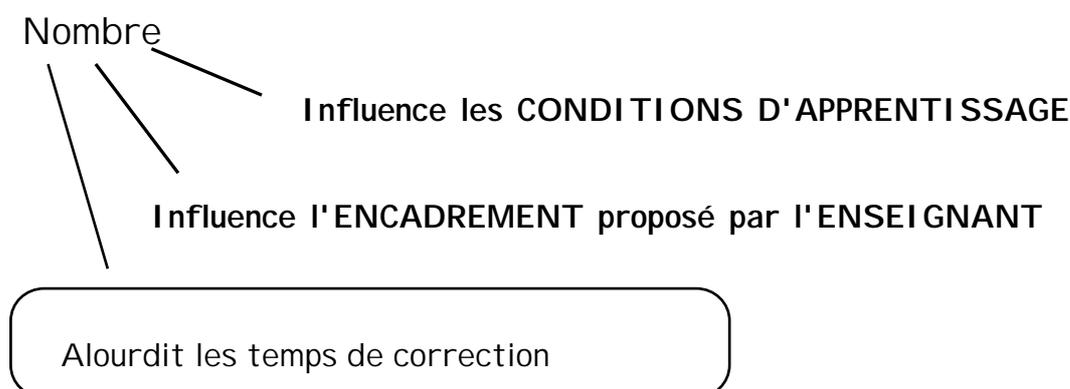
temps, car encadrer, c'est avant tout passer du temps auprès des élèves. Les enseignants évoquent surtout l'aspect quantitatif du temps, mais à quoi est-il réellement consacré ?

Cet aspect est peu évoqué et semble pourtant fondamental. Certains enseignants disent répondre à des questions ou réexpliquer la matière : le fait d'entendre une nouvelle fois ce qui a déjà été dit est-il la seule manière de pallier les difficultés de l'élève et ainsi, lui permettre de progresser ? Pas toujours. En effet, face à la faible efficacité de ces remédiations « redites », quelques enseignants, ont mis en place des séances du même type dispensées par des enseignants que les élèves ne connaissent pas dans le but de leur fournir une autre approche du cours.

Le tout est de voir où se situe réellement le problème et d'agir en vue d'un réel apprentissage. L'accompagnement méthodologique basé sur la prise de conscience de ses manières d'apprendre n'est-il pas un soutien fondamental dans l'apprentissage ? Expliquer ses manières de fonctionner, la manière dont on s'y est pris par exemple, pour mémoriser ou comparer des manières d'apprendre ne sont-ils pas autant d'indices utiles pour l'élève en situation d'apprentissage ?

En effet, on n'apprend pas n'importe comment et il est bon de prendre conscience de ses propres démarches pour les mettre en œuvre consciemment et de façon adaptée. Le rôle de l'enseignant n'est donc pas de juger et de prescrire mais de faire émerger à la conscience des élèves leurs démarches personnelles et de leur fournir des grilles d'analyse (Cahiers du SEGEC, 1997). Dès lors, l'association nécessaire de l'encadrement et du travail individuel n'est plus tout à fait de mise. En effet, il est tout à fait possible d'envisager ces « pauses méthodologiques » via un dispositif de groupe : par exemple, les prises de notes réalisées individuellement peuvent être analysées par petits groupes sur la base d'une grille reprenant des critères essentiels pour une prise de notes de qualité.

## 2. Le nombre d'élèves dans les classes



autre thème organisationnel

Un autre frein souvent évoqué par les enseignants est l'augmentation du nombre d'élèves par classe. Cet aspect recouvre, 13 % de l'ensemble des freins (soit 28 % des freins organisationnels) et 4 % des ressources (soit 11% des ressources organisationnelles).

Indépendamment du travail des compétences transversales, le nombre d'élèves en augmentation semble être une préoccupation importante des enseignants. Leurs difficultés se situent à la fois aux niveaux de la dynamique relationnelle avec les élèves, des conditions d'apprentissage et de l'encadrement qu'ils n'ont plus la possibilité de réaliser de façon rapprochée. En contre partie, pour faciliter la tâche d'encadrement et pour optimiser les conditions d'apprentissage, certains enseignants proposent de réduire le nombre d'enfants par classe ou de rétablir les cours en « demi-groupes ».

## ***2.1. Le nombre d'élèves dans la classe influence la dynamique relationnelle***

L'atmosphère de la classe est influencée par le nombre d'élèves : la dynamique relationnelle est complètement différente dans un grand groupe ou un petit. Cet aspect a déjà été relevé dans la partie I de ce rapport, mais sans que les conséquences négatives d'une telle situation aient été soulignées. Deux enseignants soulèvent que face à un grand nombre d'élèves, les échanges sont réduits et que la connaissance de chacun d'entre eux reste sommaire. De ce fait, la possibilité de repérer les forces et faiblesses de chacun et d'adapter son enseignement en conséquence diminue. De plus, il semble que ce type de situation accroît la fatigue des enseignants.

*« Le climat intervient et le nombre aussi. C'est vrai quand on donne cours à 10-12, moi j'ai été habitué avant à avoir des petites classes, maintenant les classes sont plus nombreuses. Il faut s'y adapter. Quand on a 24 ou 25 devant soi ou quand on en a 10-12, ce n'est pas la même chose. »*

*« Je vois trois cents élèves, alors j'essaie de les connaître et comme je n'ai plus la mémoire des noms, il me faut pas mal de temps avant d'identifier chacun sans problème. Alors les connaître un peu, c'est plus difficile. Il y en a que je connais à peine, qui n'ont jamais eu la possibilité de s'exprimer d'une manière suffisamment personnelle pour que je les remarque et pour que je puisse les évaluer, ça c'est une question de nombre. »*

Un enseignant pointe que la classe, en tant qu'espace relationnel, est un lieu où des personnalités s'affrontent et les plus timides préfèrent rester discrets dans un grand groupe. Et dans les cours de langues, un grand groupe ne permet pas des interventions souples comme on pourrait le concevoir dans un plus petit groupe.

*« Si vous avez 10 élèves en classe, alors il y a moyen de faire parler. Moi, en allemand, j'avais toujours des petites classes parce qu'il y en a moins qui choisissent. Mais en 3 ans d'allemand, mes élèves étaient bien plus avancés qu'après 6 ans d'anglais. Parce qu'en petits groupes, on arrivait à faire beaucoup plus. Mais seulement le problème, c'est qu'on a coupé les sous tout de suite et que donc de rénové, il y a eu le nom, mais il n'y a jamais eu la pratique réelle. Il n'y a rien à faire, je sais bien que c'est difficile d'imaginer un prof pour 10 élèves tout le temps, je peux bien le comprendre, mais si vous voulez, dans l'absolu, c'est ça l'idéal. »*

### ***2.1.1. Le nombre d'élèves dans la classe influence les conditions d'apprentissage***

Pour les enseignants, l'augmentation du nombre d'effectifs dans les classes influence négativement les conditions d'apprentissage des élèves : ceux-ci ont moins la possibilité de s'exprimer ou de profiter de méthodes adaptées et le climat d'une classe surchargée ne soutient pas toujours leur concentration.

### ***2.1.2. La participation est réduite***

Cet aspect est surtout relevé par 5 professeurs de langues. Il est vrai que dans ces cours, on apprend surtout en parlant, en communiquant, en répondant aux questions. Le nombre d'élèves étant élevé, tous n'ont pas la possibilité de s'exprimer.

Ces enseignants envisagent le temps de parole des élèves comme des réponses à des questionnements. Pourquoi ne pas envisager un autre mode de communication au sein de ces classes, par groupe par exemple, où les situations seraient plus proche de la réalité que dans les jeux de questions-réponses ? Mais cela ne semble pas si simple à envisager.

*« En langues, ce n'est pas évident parce que le but c'est de se débrouiller, d'arriver à parler mais quand on a des énormes classes comme on en a maintenant, qu'on se retrouve avec 27 élèves, essayer de faire parler tout le monde cela relève de l'utopie. Et quand on essaie, cela tourne vite au champ de foire et même avoir une discipline personnelle en tout cas en 4ème en 5ème. Ça commence en 6ème on peut y arriver mais en 4ème c'est incroyable »*

*« On a des classes chargées et s'il y en a un au tableau, les autres font autre chose et il y a tout de suite du bruit »*

Pour ces 2 enseignants, ces nouvelles manières de faire entraîneraient une indiscipline au sein de la classe. Il est vrai que dès que l'on sort du cadre de la transmission de la matière et qu'on laisse parler les élèves, la dynamique de classe est modifiée : les prises de parole plus fréquentes et les échanges moins structurés engendrent inévitablement plus de bruit. Mais actuellement, et c'est ce qui rend sans doute le changement difficile, le bruit dans les classes est souvent perçu comme une erreur de pilotage de l'enseignant au niveau de la gestion du groupe.

### ***2.1.3. Les activités individualisées sont moins nombreuses***

Vu le nombre et les contraintes liées à la gestion du groupe, trois enseignants admettent proposer des activités moins variées et peut-être moins adaptées à chaque élève.

*« On fait bien, de temps en temps, des petits groupes de recherche, j'essaie de diversifier la méthode mais on ne sait pas faire ça tout le temps, ce n'est quand même pas facile à gérer et ça se ressent au niveau des résultats. »*

*« D'autre part, ce n'est pas parce qu'on a identifié les difficultés en termes de mémoire, ou d'esprit de synthèse chez l'un ou l'autre que on va pouvoir l'aider nécessairement efficacement parce que de nouveau, ça demande un suivi plus individualisé qu'il n'est pas toujours possible de réaliser en classe. On en revient très rapidement au nombre bien sûr. »*

Quatre enseignants pointent les conditions purement matérielles telles que le nombre de livres disponibles et la disposition des élèves en classe, comme des obstacles à l'apprentissage. Le contexte influence inévitablement les attitudes des élèves.

*« Si on veut développer ces compétences de façon tout à fait volontariste et par des exercices etc. Les conditions de travail dans lesquelles il est très difficile de travailler. Pour être très concret, l'année passée j'avais des groupes de 20 maximum, il y a un local qui est adapté à 20 élèves, j'ai une dizaine de dictionnaires dans ce local, bon, à 30, je ne sais plus passer entre les bancs, je ne sais pas voir ce que les 30 font quand ils travaillent, il n'y a pas assez de dictionnaires pour tout le monde, je ne sais plus aller aux ordinateurs parce qu'il n'y en a que 12 qui fonctionnent et que à 30 ce n'est pas possible en 50 minutes. »*

## ***2.2. Le nombre d'élèves dans les classe influence l'encadrement de l'enseignant***

Les dimensions de temps et de nombre se rejoignent ici. L'encadrement que l'enseignant peut apporter aux élèves est fortement réduit : il n'y a pas de temps prévu pour les remédiations et de toute façon, vu le nombre d'élèves, le temps à consacrer à chacun diminue.

### ***2.2.1. Les élèves sont livrés à eux-mêmes***

L'enseignant doit gérer un plus grand groupe, il n'a donc pas autant de temps à consacrer à chaque élève et est moins disponible. En conséquence, 3 enseignants déclarent que leurs élèves sont plus souvent livrés à eux-mêmes.

*« Quand on se retrouve face à un groupe de 29 à 30 élèves, en début d'année, on peut leur redéfinir ce qu'on attend d'eux : quels sont les objectifs ? On peut leur réexpliquer des techniques mais ça n'évite pas que certains élèves se trouvent toujours en problème. »*

### ***2.2.2. L'enseignant pare au plus pressé***

Bien souvent, les enseignants observent, remarquent, constatent des difficultés ou des faiblesses sans avoir la possibilité matérielle d'agir efficacement pour aider les élèves. La plupart du temps, l'enseignant pare au plus pressé et s'occupe des cas les plus urgents. Mais il se sent parfois désarmé face aux difficultés qui se présentent. C'est ce que relèvent 5 d'entre eux.

*« Moi, j'ai 300 élèves comment voulez-vous que je remédie, admettons 20-30 élèves à problèmes sur une semaine. En fait je consacre un certain temps à la remédiation en prenant les cas les plus urgents et les autres de temps en temps on en discute par bribes. »*

### ***2.2.3. La distraction de certains élèves, en tant que difficulté spécifique, n'est pas directement prise en charge***

La distraction de certains élèves dans les classes est une réalité à laquelle l'enseignant doit faire face. Le nombre important d'élèves semble limiter son action de soutien vis-à-vis de celui qui est distrait.

Sept enseignants expriment qu'un tel contexte ne leur **permet plus de consacrer un temps suffisant aux élèves distraits** : la discussion en dehors des heures de cours n'est plus possible vu le surplus de travail provoqué par l'affluence des élèves. Certains enseignants sont dans **l'impossibilité d'agir face à la distraction** car cela leur demanderait de s'interrompre sans cesse. Et puis, les élèves distraits ont tendance à se fondre dans la masse et passent bien souvent inaperçus : le problème n'apparaît même pas, sauf quand il dérange d'autres élèves. Cela limite les possibilités qu'a l'élève de repérer ses faiblesses et d'agir sur elles.

*« Il faut que le professeur le prenne en charge en dehors des heures de cours et discute de sa distraction : pourquoi est-il distrait ? Et essaie de le remettre sur les rails. Cela se fait, mais quand vous avez 28 élèves dans une classe et qu'il y en a quelques-uns qui sont distraits vous multipliez ce genre de chose, ce n'est pas toujours évident à assumer. Quand c'est isolé oui, mais je ne peux pas faire cela avec 25 élèves pour une période. »*

*« C'est vrai qu'on a tendance pour ceux qui regardent par la fenêtre à ne pas s'interrompre tout le temps, pour leur dire : « Ne regarde pas par la fenêtre et écoute ce qu'on te dit ». S'ils sont distraits en ce sens qu'ils papotent et qu'ils dérangent les autres, là on est obligé de s'arrêter pour que l'ambiance de la classe n'en pâtisse pas et que les autres n'en pâtissent pas. Mais je crois que le fait qu'on ait des grosses classes change fortement la manière dont on peut être. C'est vrai pour en revenir à la distraction, que la discipline prend une énorme part sur les travaux. Le rythme des cours diminue, on va moins vite qu'avant parce qu'ils sont moins à l'écoute et parce qu'ils sont plus nombreux qu'avant. »*

Une piste souvent pointée est de réduire le nombre d'élèves par classe. En effet, encadrer veut également dire intervenir rapidement et efficacement dès qu'une difficulté est constatée. Pour 4 enseignants, l'attention que l'on peut porter à chaque élève **est plus grande dans un petit groupe** : les difficultés sont ainsi plus vite repérées et l'enseignant a de suite la possibilité d'adapter son enseignement ou de proposer le coup de pouce nécessaire à la bonne continuité de l'apprentissage. Cet encadrement rapproché est d'autant plus important que les élèves sont en grande difficulté.

*« Pour des élèves pour lesquels il y a des difficultés, pouvoir reprendre dans le cadre de certaines structures qui existeraient mais qui n'existent pas. On pourrait effectivement reprendre des élèves et travailler avec eux la prise de notes en plus petits groupes, avec des élèves pour lesquels on sait très bien quels sont leurs problèmes et on pourrait agir de manière beaucoup plus spécifique. Mais ici, quand on se retrouve fasse à un groupe de 29 à 30 élèves, en début d'année, on peut leur redéfinir ce qu'on attend d'eux, quels sont les objectifs, on peut leur réexpliquer des techniques. Mais ça n'évite pas que certains élèves se trouvent toujours en problème. Donc, je crois que ce qu'il faudrait faire, c'est de créer des petits groupes d'élèves avec des problèmes qui leur sont propres et qui seraient confiés à certains collègues qui pourraient travailler avec eux ces difficultés. »*

Pour neuf enseignants, les activités individualisées ou mieux adaptées aux besoins des enfants sont plus présentes et améliorent ainsi la qualité de l'enseignement. Il n'y a rien à faire, le fait d'être face à un petit groupe permet à l'enseignant de passer plus de temps avec chacun, d'y être plus attentif, de mieux les connaître.

*« Ça, ce serait pour l'encadrement des enseignants, mais l'encadrement des élèves, ça veut simplement dire des classes moins encombrées. Je sais bien, quand on a 28 élèves ici, on nous dit qu'en France il y en a 35, c'est une consolation. Ça ne veut pas dire que l'enseignement français est de bonne qualité non plus. Mais on nous demande à la fois de mieux encadrer les élèves parce qu'ils ont peut-être plus d'inégalités au départ, il y a 10 ou 20 ans on avait aussi 15 élèves en classe, maintenant on est à 25. »*

*« Mais vous savez, ça aussi ça fait partie d'un tout que peut-être, si on avait des petits groupes on les connaîtrait mieux et ils respecteraient plus: plus de contact, plus de confiance. »*

### ***2.3. Le nombre important d'élèves est perçu comme une opportunité***

Ce point de vue amené par un seul enseignant est en contradiction avec tout ce qui a été exprimé à propos de la massification. D'après lui, le fait d'être nombreux fait en sorte que les élèves doivent se débrouiller et développent ainsi des compétences transversales. On peut aussi apprendre dans un grand groupe et utiliser au mieux les ressources de ce contexte « vaste ». Il est vrai que le tutorat, le partenariat, la coopération peuvent être exploités pour pallier cette difficulté propre au grand groupe. L'élève peut autant apprendre de ses condisciples que de son enseignant.

*« D'un autre côté, comme ils sont nombreux, on est obligé de les laisser se débrouiller beaucoup plus tout seul. Et devoir se débrouiller, je crois que c'est une façon de développer ces fameuses compétences transversales, parce qu'on ne peut plus les mater. Je crois qu'on est plus exigeant et donc qu'ils doivent par eux-mêmes chercher des façons de résoudre leurs problèmes et de développer ces fameuses compétences. »*

Néanmoins, par les termes « *les laisser se débrouiller* », « *ils doivent par eux-mêmes* », cet enseignant semble s'exclure du processus de développement des compétences transversales.

Au vu de cette affirmation, on peut penser que des modifications purement organisationnelles ne permettraient pas nécessairement le développement des compétences transversales, il faut plus qu'un changement d'horaire, qu'une diminution de nombre,... Il s'agit plus d'une nouvelle façon d'aborder et de concevoir l'apprentissage.

### ***2.4. Mise en perspective de la notion de nombre***

Le **nombre important d'élèves dans les classes** pose beaucoup de problèmes aux enseignants qui disent ne plus connaître leurs élèves, ne plus les encadrer, en définitive, ne plus leur proposer un cadre d'apprentissage efficient.

Les enseignants proposent dès lors de réduire le nombre d'élèves par classe. Or, d'après Joutard et Thélot (1999), c'est la fausse bonne solution. Depuis trente ans, la taille moyenne des classes a considérablement diminué et surtout, le nombre d'élèves par enseignant. Pourtant, plusieurs études concluent que les effets de cette réduction de la taille des classes sont nuls ou très faibles. La variabilité des conditions d'enseignement est telle qu'un éventuel effet de la taille des classes ne peut être observé en soi : le type d'activités menées ainsi que la composition de la classe semblent être des variables plus pertinentes. Car souvent, ce ne sont pas les 30 élèves qui posent problème mais bien les 4 qui ont décroché et qui ne suivent plus : ce sont ces élèves qui créent le sentiment de lourdeur et pas le nombre. Ces situations particulières d'élèves en difficulté appellent à

être traitées spécifiquement que ce soit par des regroupements à certains moments en classes particulières ou par des remédiations individuelles. Diminuer le nombre d'élèves par classe n'est donc pas la seule solution possible.

En considérant maintenant la fonction **d'encadrement** que l'enseignant s'accorde principalement, elle se limite bien souvent à une présence auprès de l'élève prenant la forme d'un entretien individualisé. Suite à ce constat, une question émerge : le contact individuel constitue-t-il une condition nécessaire à l'apprentissage ? Il est vrai que la dimension relationnelle y est importante mais la relation pédagogique en est-elle la seule source ? Dans notre propre expérience d'apprenant, ne nous est-il jamais arrivé d'apprendre seul face à un écran d'ordinateur ou placé dans une situation problématique à laquelle nous avons dû faire face, ou encore avec des copains ?

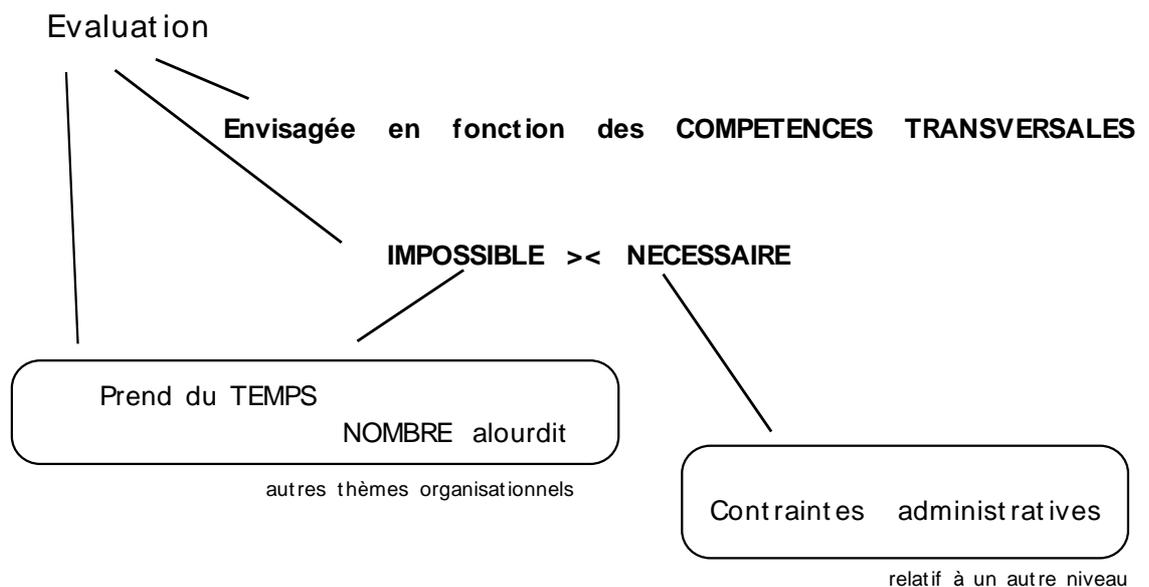
La classe et la seule relation pédagogique n'ont pas l'apanage de l'apprentissage : la vie courante offre de plus en plus d'opportunités d'apprentissage sans que nous en prenions nécessairement conscience. De même, indépendamment du lieu, on peut aussi bien apprendre dans un cadre purement relationnel en échangeant, partageant des expériences ou en discutant à propos d'un sujet, qu'en lisant ou en essayant d'utiliser un logiciel informatique.

L'aspect relationnel de l'apprentissage est d'ailleurs investi depuis le début des années septante par les psychologues sociaux genevois : Doise, Deschamps, Mugny et Perret-Clermont (Crahay, 1999). Leur conception **socioconstructiviste** allie le constructivisme à l'interactionisme. Selon eux, la coordination de ses propres actions avec celles de ses pairs enrichit ses opérations et donc, le processus interactif est moteur du développement cognitif. C'est ainsi qu'on a vu apparaître des situations d'apprentissage collectif basées sur l'échange entre pairs, l'apprentissage coopératif, le partenariat ou le tutorat. De telles expériences se développent et donnent une nouvelle place à l'enseignant : il n'est plus la seule référence.

Les ressources peuvent ainsi être partagées entre les différents partenaires, considérés comme des « formateurs potentiels » que sont l'ensemble des élèves, les collègues, ainsi que des professionnels auxquels les formateurs pourraient recourir à tous moments, sans compter les banques d'informations comme Internet ou les bibliothèques.

L'enseignant est dès lors un gestionnaire qui crée un contexte propice à l'apprentissage tout en poursuivant des objectifs précis et adaptés à son public. Voilà une autre façon de voir l'encadrement : partager le pouvoir tout en formant à l'auto-responsabilisation et à l'autonomie permettrait de pallier les difficultés relatives au grand groupe, la fonction de soutien étant ainsi partagée. Et puis, le savoir humain n'est-il pas avant tout une construction collective ? Tous les acteurs en présence au niveau de l'enseignement ont des ressources qu'il s'agit de définir et de mettre à profit au sein des groupes.

### 3. L'évaluation



Ce thème pose de nombreuses questions aux enseignants. Au niveau quantitatif, 26 % des freins au niveau organisationnel (soit 10% de l'ensemble des freins), ainsi que 52% des ressources organisationnelles (soit 18% de l'ensemble des ressources) portent sur l'évaluation.

*« Pour le moment , je me remets fort en question au niveau de l'évaluation, et même de la manière d'aborder les choses, car je suis sûr que quelque part, on est encore loin de la vérité. »*

L'évaluation est souvent évoquée : elle recouvre plusieurs niveaux d'analyse (organisationnel, institutionnel, voire relationnel) et associe différents thèmes (temps, nombre). Les résultats confirment que cette activité occupe une place importante dans l'enseignement : elle envahit bien souvent l'esprit des enseignants, des élèves et des parents. Il suffit de regarder autour de nous l'importance accordée aux périodes de blocus et d'examen dans une formation ainsi que la centration de tous les efforts en vue de son issue décisionnelle, réussite ou échec, qui y est nécessairement associée.

Nous commencerons par aborder le statut particulier de l'évaluation : de nombreuses critiques portent sur la lourdeur de cette activité qui est pourtant considérée comme nécessaire et indispensable à l'apprentissage, pour poursuivre par le cas particulier de l'évaluation des compétences transversales. Cette tâche constitue une réelle difficulté pour les enseignants mais pourrait être levée en envisageant l'évaluation sous une autre forme.

Mais que recouvre pour ces enseignants, l'action d'EVALUER ?

Evaluer recouvre des représentations très diverses. D'après ce qu'en disent les enseignants, cela consiste soit, à réaliser une tâche particulièrement spécifique, soit, à entamer un questionnement ou soit, à mettre une cote. Dans ce dernier cas, les avis divergent : soit une cote rend compte de différentes opérations sur la matière (restituer,

comprendre, appliquer, produire), soit une cote ne permet pas de rendre compte du niveau de maîtrise de l'élève. Mais c'est surtout une perte de temps.

*« Je trouve que l'évaluation, enfin, moi, je n'aime pas l'évaluation mais je ne suis pas exceptionnel, je sais bien que les autres profs n'aiment pas non plus. C'est vraiment l'aspect le plus désagréable de notre profession. Je déteste faire ça même si c'est indispensable, je déteste parce que je trouve que c'est du temps perdu. »*

### **3.1. L'évaluation est IMPOSSIBLE**

Les obstacles relevés au niveau de l'évaluation recouvrent des aspects généraux :

- le temps qu'elle requiert est trop élevé ;
- le nombre important d'élèves dans les classes alourdit les corrections ;
- l'enseignant est tenu d'évaluer en fonction de certaines contraintes administratives ;
- les conséquences décisionnelles qui s'en suivent constituent une lourde responsabilité pour l'enseignant qui occupe alors un double rôle : il est juge et parti ;
- sans compter les difficultés relatives à l'action d'évaluer les compétences transversales.

#### **3.1.1. L'évaluation prend trop de TEMPS**

Cet aspect fait l'objet d'une question dans le cadre de l'entretien : « Estimez-vous que le temps consacré à l'évaluation est trop important, légitime ou trop peu important ? ».

L'évaluation est perçue comme **mangeuse** de temps et même, comme une **perte** de temps par 12 enseignants. Elle ne permet pas que du temps soit consacré à aborder d'autres contenus que ceux prévus par le programme ou à être attentif aux démarches d'apprentissage. De plus, elle n'apporte pas tous les bénéfices relatifs à l'investissement qu'elle implique tant au niveau du travail des élèves qui n'ont pas suffisamment de feedbacks que des enseignants, qui passent énormément de temps à corriger et à rechercher des critères objectifs. Le travail relatif aux corrections et aux bulletins s'alourdit considérablement et est perçu très négativement par les enseignants car il leur semble imposé par les instances extérieures. Et ce, aussi bien quand ils parlent d'évaluation certificative que formative. Apparemment, les enseignants craignent de voir réduire leur rôle à celui d'évaluateur.

*« Je trouve que l'évaluation certificative, au sens concret du terme, nous prend trop de temps, trop de temps à corriger pour les enseignants d'abord et trop de temps par rapport à ce que ça va apporter à l'étudiant. »*

*« J'avoue que pour le moment, on nous force un peu la main à ce propos. Donc, c'est trop mais ce n'est pas volontaire, non. Et alors, le temps qu'on prend après pour bien évaluer et pour correspondre aux critères, être juste et tout cela, c'est fou! Disproportionné ! Oui. »*

*« Alors, on ne sait pas perdre des heures de cours à faire des évaluations formatives qui sont très bonnes à mon avis quand on a le temps de le faire. »*

En contre partie, 8 enseignants estiment que le temps consacré à **l'évaluation collective en conseil de classe manque cruellement**. D'une part, les rencontres sont très difficiles à mettre en place vu l'organisation des horaires de chacun et le nombre important d'enseignants à rassembler. De plus, le jeu des options fait en sorte que les enseignants rattachés à une même classe sont très nombreux et que les classes sont scindées en différents groupes, à tel point qu'on ne sait parfois plus qui enseigne à qui.

D'autre part, le manque de temps a des répercussions sur la qualité et la profondeur des discussions. Souvent, les enseignants se limitent à constater les difficultés, les faiblesses ou les lacunes des élèves sans mettre en place des actions pour les aider. Le peu de temps imparti à cet aspect ne permet pas une véritable discussion constructive. L'attention des enseignants en conseil de classe porte plus sur l'acquisition de contenus que sur les méthodes de travail. Là encore, on peut voir que les méthodes de travail sont reléguées au second plan.

*« Mais dans les conseils de classe et dans les délibérations, certains élèves posent tellement d'autres problèmes qu'on n'a pas toujours le temps de les envisager, d'envisager, d'en discuter entre profs et alors chacun donne son avis, on le fait par écrit mais on a peu l'occasion, le temps, le temps de discuter vraiment. »*

C'est pourquoi un petit nombre d'enseignants proposent d'allonger le temps des conseils de classe pour parler ensemble des élèves. Mais aucun d'eux ne parle de chercher ensemble des solutions aux difficultés des élèves.

*« Le fait, peut-être, que l'on puisse réintroduire des conseils de classe un peu plus long. Je sais bien que quand j'ai commencé dans l'enseignement avec 19 heures de cours, et alors il y avait en plus une heure de conseil de classe qui était prévue, soit par semaine, soit par mois. Et là on pouvait discuter des cas. Oui, le fait de réunir et de voir. Si, c'est vrai que ce serait bien si on avait des conseils de classe et qu'on pouvait travailler sur des choses. Mais pour ça, il faut le temps, et on ne l'a pas. Ce qui ne va pas aussi c'est que si on prend deux heures pour le faire, c'est pris comme deux heures de congé. Donc si on n'a pas le temps, c'est un peu bâclé je trouve. »*

### **3.1.2. Le NOMBRE d'élèves alourdit la tâche**

Inévitablement, le nombre plus important d'élèves dans les classes va de pair avec un plus grand nombre de corrections, mais aussi, avec une évaluation qui manque de profondeur : les réelles difficultés ne peuvent plus être identifiées vu le nombre de copies à traiter.

#### **3.1.2.1. Les corrections sont trop nombreuses**

Dix enseignants s'accordent pour dire que les corrections sont trop nombreuses. En conséquence, certains d'entre eux diminuent le nombre d'interrogations.

*« Pour moi, cette évaluation chiffrée prend de moins en moins de temps parce que mes classes étant de plus en plus nombreuses, le temps des corrections étant tel que je ne peux pas gérer cela si je fais 50 interros par semaine. Donc maintenant, j'ai tendance à diminuer ces interros. »*

### **3.1.2.2. Les feed-backs se centrent sur les aspects problématiques**

Le nombre important d'élèves et les conséquences au niveau du temps à consacrer à chacun d'eux empêchent 5 enseignants d'organiser des feed-backs et des évaluations approfondis qui pourraient être utiles aux élèves : l'enseignant ne peut pas consacrer autant de temps qu'il le voudrait à la situation de chaque élève et à y chercher des solutions. Ils constatent les lacunes et parent au plus pressé en les indiquant dans les bulletins sans chercher de solutions et sans pointer des points d'appui dont pourrait profiter l'élève. Les corrections et interros sont moins nombreuses. L'élève a ainsi moins de possibilités de voir son évolution, de repérer ses difficultés et ses forces.

*« Oui, il y a « attitude au cours » et « méthode de travail », donc il y a deux rubriques là. Mais vous pouvez aller revoir les bulletins, il n'y a personne qui remplit ça. **Et en fait, c'est très difficile parce qu'on a des classes trop nombreuses.** Moi, j'ai une classe de vingt-huit, juger de la méthode de travail ! Si à certains moments, quand on ne travaille pas, ça se voit, quand on travaille mal, ça se voit aussi parce qu'il y a des gens qui sont motivés mais qui ne réussissent pas, **mais sinon être plus pointu, il n'y a pas moyen.** A mon avis, c'est surtout pour se donner bonne conscience qu'on fait ça. »*

### **3.1.2.3. Rigidité des CONTRAINTES administratives**

Des contraintes administratives, comme celles de faire face aux éventuels recours, poussent les enseignants à accorder une grande place à l'évaluation. Les sentiments d'obligation, de contraintes par rapport à ces périodes d'évaluation et de remise des bulletins sont extrêmement présents dans le discours de 7 enseignants. Ils se disent enfermés dans cette tâche sans aucune possibilité de s'adapter au rythme de leur propre classe : les temps d'examens et de contrôles de synthèse sont fixés pour l'ensemble de l'école ainsi que les moments où l'on rend les bulletins. Les enseignants se voient parfois obligés de faire des évaluations d'une matière pour avoir une cote à mettre dans le bulletin et être en ordre administrativement.

Au niveau de l'évaluation, le poids de l'obligation est tel que cela provoque des sentiments de rejet chez les enseignants. Ils sont loin de se sentir impliqués dans cette tâche imposée, extrêmement rigide qui les dérange.

*« On est soumis à des contraintes administratives. »*

*« J'étais obligée, pour avoir des points, de leur donner un texte à lire, à comprendre, à faire des exercices, poser des questions, évaluer ces textes-là. Et alors, il faut avoir les points pour telle période, parfois on est obligé de faire une compréhension à un moment où ça tombait très mal dans le cours pour des problèmes d'organisation. »*

### **3.1.2.4. Donne un DOUBLE ROLE**

Enseigner des matières, poser ses exigences par rapport à leur maîtrise en vue de les évaluer et par là, influencer l'issue de l'évaluation, posent problèmes à certains enseignants qui disent assurer deux fonctions incompatibles, celles de juge et de formateur. Deux enseignants se sentent très mal à l'aise par rapport à cette tâche. Cette double casquette entache la relation qu'ils construisent avec leurs élèves et toute la démarche d'apprentissage. Ils peuvent très difficilement être perçus par les élèves comme des guides,

des partenaires, des formateurs car en fin d'année, c'est toujours l'enseignant qui a un pouvoir de décision important sur la suite de la scolarité de ses élèves.

*« Beaucoup trop important et qui me pèse beaucoup parce qu'on demande aux professeurs deux rôles : le rôle d'enseignant et le rôle de juge. Et le rôle de juge m'a toujours fort déplu car, en plus, on s'auto-évalue, on ne peut pas être en même temps juge et parti. C'est un rôle que je n'aime pas de devoir évaluer et de passer autant de temps à le faire. »*

A ce niveau, un enseignant propose d'instituer une **évaluation externe**. Cela permettrait ainsi à l'enseignant de se placer du côté de l'élève pour l'aider à progresser.

*« Je préférerais beaucoup avoir un examen général pour toute la Belgique et, au moins, que ça ne soit pas coté par moi-même, ce serait coté par d'autres. »*

De même, au niveau des élèves, il apparaît que l'évaluation certificative renforce la motivation extrinsèque : on étudie pour des points, pour obtenir un diplôme, pour avoir accès à une filière et non pas pour apprendre, pour se former, pour développer des compétences.

### ***3.2. L'évaluation est NECESSAIRE pour apprendre***

Le paradoxe de l'évaluation est dévoilé : malgré ses aspects négatifs, est-il encore possible d'envisager une école sans elle ? Le contexte culturel, social et familial dans lequel on évolue accorde encore un lourd crédit à l'évaluation certificative. Ainsi, tout système de sélection à l'embauche se base sur le critère des points obtenus suite à un test d'entrée ou autre, les écoles supérieures sont organisées en fonction des évaluations. Bien entendu, les parents en redemandent et les élèves les ont intégrées dans leur représentation de l'apprentissage : on n'apprend que si on est évalué. L'évaluation comme moteur d'apprentissage nécessaire pour les élèves et comme régulateur est particulièrement évoquée par les enseignants.

#### ***3.2.1. L'évaluation donne un cadre d'action à l'élève***

Grâce à elle, l'élève peut déterminer les attentes et les exigences de son enseignant et ainsi se mettre à travailler ou se motiver en connaissance de cause. Ce cadre exigeant que constitue l'évaluation est en quelque sorte formateur.

L'évaluation telle qu'elle est présentée par un quart des enseignants est une condition sine qua non à l'apprentissage et même, à l'intérêt pour certaines matières. Il est vrai que tout le système scolaire s'est construit sur la base des passages de classe et de la sanction de l'évaluation. Aujourd'hui, enseignants et élèves l'ont assimilée respectivement dans leur enseignement et dans leur apprentissage. Selon eux, une école sans exigence, sans évaluation, sans sanction ne peut être une école de qualité !

Le fait de considérer l'évaluation certificative de la sorte pose question : ne serait-ce pas là un frein majeur à l'établissement d'une pédagogie basée sur le développement des compétences transversales ?

*« Je me rends compte qu'il est important que je le fasse pour que les élèves sachent ce que j'attends d'eux : les consignes, les choses à acquérir. Je pense que je vais revenir au système d'interro dans certaines classes. Je pense que c'est le meilleur moyen de s'en sortir et de motiver les élèves. Certaines classes sont très difficiles et c'est très difficile, par la discussion, la réflexion de leur faire comprendre leur manque d'intérêt, leur mauvais comportement en classe. Donc, il faudra adopter la technique de la carotte et du bâton. J'y reviendrai de plus en plus. On se rend compte avec toute une série de prof que de plus en plus, il faudra revenir à ça. Parce qu'il y a un manque d'intérêt pour le cours. C'est un moment pour se défouler et ils n'ont pas peur de le dire. »*

### **3.2.2.L'évaluation permet de cerner et de comprendre les difficultés de l'élève**

La place de l'évaluation dans la formation prend ici une plus grande dimension : elle constitue un moment clé de l'apprentissage et se rapproche d'une optique formative. En effet, l'issue de l'évaluation et son analyse par l'enseignant et/ou par l'élève permettent une régulation des stratégies et démarches d'apprentissage. Ce statut de l'évaluation comme « moteur réflexif » est intéressant à exploiter en vue d'une pédagogie des compétences transversales.

Les destinataires de ces informations sont :

- **L'élève** lui-même.

Onze enseignants estiment que l'évaluation et surtout son issue sont des **indices importants pour l'élève**. Il a ainsi la possibilité de se situer par rapport à la matière, voir où il en est, ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Ses forces et faiblesses connues, il peut agir en conséquence.

*« Je trouve que c'est une place normale, justifiée dans mon cours. Il en faut, mais il n'en faut pas de trop évidemment. Je crois qu'ils ont besoin à un rythme plus ou moins régulier, je dirais quinzaine ou mensuelle, de pouvoir voir où ils en sont, de pouvoir s'évaluer et dire : « La tranche de travail qu'on a faite maintenant, et bien je l'ai comprise ou non ». Pour eux, c'est important. Je crois qu'il est difficile pour le groupe de classe de voir clair en dehors d'une évaluation certificative. Et je crois que ça, ça prend un certain temps, mais sûrement pas de trop. »*

- **L'enseignant**.

Pour 16 enseignants, l'évaluation permet soit de situer l'élève et de voir quelle est sa valeur, soit de percevoir s'il a des difficultés et d'essayer d'en déterminer les causes.

Il semble que la seconde situation soit plus constructive que la première pour l'élève. Certains enseignants ne se contentent pas d'un simple constat contrairement à ce que 5 enseignants déplorent (point 3.1.2.2.) et se posent la question du pourquoi qui semble importante dans l'évaluation afin d'envisager une régulation. Néanmoins, ils n'évoquent pas explicitement « l'après-constat », soit les remédiations ou les régulations éventuelles.

L'évaluation permet également à l'enseignant de constater si son enseignement a été efficace, peut-être en vue d'une adaptation.

*« Mais je crois qu'elle est indispensable si on veut voir s'il suit dans les démarches qu'on propose. Sinon, si on ne le sent pas, on parle parfois dans le vide. Et pourquoi est-elle*

*justement nécessaire ? Pour ne pas parler dans le vide et... Pour voir s'ils suivent ce qu'on propose. C'est vrai que ça devient lourd. C'est la partie la plus lourde du travail . »*

Cinq enseignants vont au-delà du constat. Ils utilisent le moment de l'évaluation et son résultat comme point de départ à une action ultérieure. L'enseignant peut ainsi adapter son enseignement, sa manière de faire avec les élèves ou encore, leur proposer des pistes d'action. De même, les élèves peuvent être réorientés en fonction des résultats obtenus. L'évaluation acquiert une fonction constructive dans l'apprentissage des élèves et dans l'enseignement.

*« On fait des interrogos et c'est une façon de voir comment ça fonctionne au niveau de l'élève. Et si on constate une difficulté, et là c'est l'occasion ou pas de sanctionner ou de dire, " tu sais, étudier ceci, c'est comme ça que ça se passe, je te propose telle piste, essaie. Prends-la et affine la piste. »*

Un tel discours montre qu'il y a une grande confusion entre évaluation formative et certificative. Ces enseignants, tout en s'inscrivant dans une mouvance formative, se réfèrent toujours au cadre certificatif de l'évaluation.

- **L'équipe des enseignants.**

Onze enseignants **considèrent les rencontres lors des conseils de classe comme des moments privilégiés**. Cela leur permet soit d'avoir une vision plus globale de l'élève et de mieux situer ou comprendre ses forces et faiblesses, soit d'alimenter un questionnement à propos de certains élèves et peut-être, pour certains, de trouver des réponses à ces questions, soit encore, de se réunir pour réfléchir ensemble à un problème plus général.

Certains enseignants vont au-delà du simple constat ou de la réflexion collective et proposent des changements d'orientation pour l'élève ou de pratique d'enseignement pour l'enseignant. L'évaluation permet ici de comprendre les difficultés en vue de réguler l'action.

Ces enseignants estiment que le partage d'opinions et d'impressions ne peut qu'améliorer leur propre enseignement : on s'enrichit des expériences des autres.

*« Je crois que tout conseil de classe, dès qu'un cas difficile se présente, il y a bien sûr l'évaluation habituelle, du style arithmétique qui arrive et puis, on discute toujours, on finit toujours par aborder ces aspects-là, les compétences transversales. Et alors on compare : "Tiens dans ton cours il est comme ceci, il procède comme ceci au niveau de la méthode de travail ". Et on arrive plus ou moins à affiner la vision qu'on a d'un élève et ça s'avère en général positif. »*

### **3.3. L'évaluation des *COMPETENCES TRANSVERSALES***

#### **3.3.1. Difficultés relatives à l'évaluation des compétences transversales**

Ces difficultés concernent la mise en œuvre de l'évaluation des compétences transversales dans les classes. L'enseignant, habitué à réaliser des évaluations certificatives, ne sait comment coter des manières de faire qui sont personnelles à chaque élève. En conséquence,

il est très mal à l'aise avec l'obligation de devoir inscrire une note relative à certaines compétences transversales dans le bulletin. De plus, les discussions et les échanges lors des conseils de classe ne permettent guère d'éclaircir la situation. On perçoit dans ces discours l'incompatibilité entre les compétences transversales et l'évaluation certificative.

### **3.3.1.1. Tâche difficile à mener en classe**

Pour onze enseignants, l'évaluation des compétences transversales constitue une réelle difficulté dans leur activité quotidienne. Ils sont pris entre l'obligation d'évaluer et l'impossibilité de répondre aux questions relatives au sens et à la manière de mener ces évaluations. Souvent, ils estiment que cela demande un investissement particulier avec l'élève afin de cerner ses réelles difficultés et d'y apporter des solutions. Mais les moyens à mettre en place pour clarifier la situation de l'élève manquent. La question fondamentale est : « COMMENT faire pour les évaluer ? ». Les enseignants se sentent démunis, peu aptes à comprendre les difficultés des élèves et à leur venir en aide adéquatement.

Ces enseignants expriment leur besoin d'un référent clair, d'une norme d'évaluation qui leur permettrait d'être assurés de ce qu'il est convenu de faire ou de ne pas faire.

*« La compétence est vraiment très difficile à évaluer. On va obtenir des résultats qui sont le fruit à la fois de travaux et de compétences. Mais évidemment, évaluer des compétences c'est vraiment très difficile sauf dans les petites classes où l'on peut vraiment suivre ce travail de chaque élève de beaucoup plus près et se rendre compte si vraiment il y a des problèmes de mémoire ou si c'est un problème de travail. »*

Mais la nature du concept de compétences transversales laisse penser qu'il n'existe pas une et une seule manière de les évaluer : elles sont personnelles, globales et touchent davantage aux moyens, aux modalités d'apprentissage qu'à ses résultats. Une évaluation certificative est donc loin d'être adaptée à ce type de situation. Il s'agirait plus d'une démarche à intégrer aussi bien par l'enseignant que par l'élève tout au long de l'apprentissage. On parle là aussi en termes de compétences, bien plus qu'en termes de savoirs.

### **3.3.1.2. Incompréhension, perception négative du bulletin**

Le fait d'introduire les compétences transversales dans le bulletin a été un indice concret de l'importance qui leur est accordée au sein de la réforme. L'objectif, peut-être implicite, de sensibiliser à l'évaluation formative par ce biais n'a guère été atteint. La culture de l'évaluation certificative est tellement forte au sein de l'école que tout ce qui est indiqué dans le bulletin appelle nécessairement une notation. En conséquence, les compétences transversales sont évaluées de façon certificative. Néanmoins, certains enseignants soulèvent le non-sens d'évaluer les compétences transversales avec des notes et leur malaise par rapport à cette tâche.

Quatorze enseignants disent manquer d'informations à propos de ces compétences transversales à commenter dans le bulletin : ils ne savent pas comment l'utiliser et estiment qu'un simple commentaire n'a aucun sens. Le manque de compréhension de la part des enseignants au niveau de la démarche d'évaluation des compétences transversales provoque parfois un désinvestissement qui constitue un moyen de montrer sa non-adhésion.

*« J'ai un tout petit peu enseigné en deuxième et je me souviens qu'à un moment, on nous a demandé de remplir ces compétences transversales pour la première fois et bien, on a joué à une partie de « vogel pic ». Pendant 2 ou 3 heures, où on nous demandait si ceci était bien, très bien, on nous demandait d'en remplir quelques-unes mais pas toutes, et puis, on a fait ça et puis rien du tout. On a fait un travail bêtement pendant plusieurs heures pendant le conseil de classe et ça n'a servi à rien du tout. Alors comment peut-on demander à des collègues d'être motivés pour ce genre de chose alors que cela n'a servi à rien. »*

L'acquisition d'une compétence est par essence évolutive, on peut s'interroger sur l'impact que peuvent avoir certaines remarques négatives indiquées dans le bulletin sur l'image qu'un élève a de lui-même. Celle-ci semble en effet être un facteur essentiel de sa motivation qu'il ne s'agit pas de négliger.

*« Cette fois-ci la compétence sur le bulletin, c'était " Est-ce qu'il est capable de répondre aux exigences de l'année dans laquelle il vient de s'inscrire ? Et oui, mais si je dis à un élève maintenant si dans son bulletin il est écrit " n'est pas capable ". Qu'est-ce que ça va changer ? Maintenant, si je vais le trouver en classe et que je lui dis " Ecoute, ça, ça ne va pas, essaie de faire ça » . Et continuellement en classe, concrètement, je le suis, puisque je vois quelque chose qui ne va pas. Et puis en plus, c'est mettre sur papier quelque chose qui ne va pas, ou qui va. Mais quand ça va, ça va, pas besoin d'insister là-dessus. Mais quand ça ne va pas, il y a déjà des échecs, et en plus ça ne va pas. Moi, je trouve que ce n'est pas toujours encourageant. Maintenant, c'est à nous à mettre une note encourageante, mais moi je trouve que concrètement, face à face directement, c'est plus efficace. Donc le fait de noter dans le bulletin n'aide pas. »*

### ***3.3.1.3. Les conseils de classe ne lèvent pas les difficultés de l'évaluation***

Les rencontres entre enseignants, les échanges lors des conseils de classe, ne permettent pas de lever les difficultés relatives à l'évaluation des compétences transversales. Six enseignants disent s'y heurter ensemble sans savoir comment mieux cerner le problème et y remédier. Là aussi, les outils et référents paraissent manquer pour répondre à toutes ces questions d'évaluation.

*« Ce qui me choque le plus au sein des conseils de classe, c'est quand il y a par exemple un gros problème dans une seule branche, et là, parfois, on a du mal, nous, à se rendre compte où est le problème. Est-ce que c'est la compréhension, la mémorisation, est-ce que c'est vraiment l'acquis de la branche ou pourquoi est-ce qu'il y a juste un problème là. »*

### ***3.3.1.4. Compétences transversales et évaluation certificative : deux termes incompatibles***

La réforme et l'évaluation des compétences transversales sont très souvent associées et connotées négativement. Les enseignants reprochent le fait d'avoir dû évaluer des compétences transversales et de les noter dans le bulletin alors que c'est une tâche particulièrement difficile et qui n'a pas beaucoup de sens pour eux. Leur critique semble légitime puisqu'il n'existe pas de modèle unique de méthodes d'apprentissage : celles-ci sont du ressort de l'élève. Dès lors, à quels critères se référer ? Une évaluation des compétences transversales n'est qu'une mesure de la distance entre les manières d'apprendre de l'élève et de celui qui évalue (Romainville, 1995). Elle n'a donc aucun sens dans une perspective certificative.

Mais sur le terrain, les directives alimentent chez les enseignants le sentiment d'être contraints, obligés. Ils les appliquent et mettent une cote « vitrine » sans rien changer à leurs manières de faire. Voilà l'observation faite par 5 enseignants.

*« J'ai l'impression que la réforme n'a pas fonctionné. C'est un avis personnel, dans le sens où ce que les professeurs ont fait, c'est essayer de faire ce qu'ils faisaient encore en prenant la façade qui leur était imposée. Par exemple, dans ce que je peux comprendre, dans les bulletins, par exemple, il y a des tas de cases à cocher, très peu sont cochées, l'une ou l'autre, ou chaque professeur en fait quelques-unes mais personne, je pense, n'évalue en fonction de ça. Donc, finalement, par exemple, le bulletin a changé mais l'évaluation des professeurs n'a pas changé. Ce qui fait que finalement le bulletin est idiot. Alors les professeurs sont mal à l'aise face au bulletin parce que finalement ils ne l'utilisent que comme bulletin et le bulletin a peu de signification. Je pense que de ce côté-là, c'est un flop total, même si probablement que certaines personnes se sont lancées à fond là-dedans et font ça très consciencieusement. »*

### **3.3.2. Apports de l'évaluation des COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

D'autre part, dans l'esprit de 2 enseignants, les compétences transversales ne pourraient être légitimées au niveau de l'enseignement que si elles sont prises en compte au sein de l'évaluation.

*« Donc là il y aurait peut-être quelque chose à faire, c'est-à-dire donner une importance réelle aux conseils de classe qui sont décisionnels en fin d'année pour que justement ils puissent leur accorder plus d'importance. C'est un petit peu comme si on disait : « Vous savez, on va tester ça, mais ça n'a pas d'importance ». Là, je crois que ce serait à faire, mais ça, ça manque un petit peu actuellement. Si vous voulez, ces compétences restent un petit peu quelque chose, de pas flou, mais enfin qui ne restent pas concrètes, qui n'ont pas un gros impact. Par contre, ils vont avoir un échec à tel cours, ça, ils sentent que c'est mauvais. »*

On perçoit ici que les matières n'acquièrent leur statut qu'en fonction du poids qui leur est attribué au sein de l'évaluation. C'est sur cette base que s'est créée la hiérarchie des disciplines : les math et le français en tête suivis des langues anciennes et modernes, des sciences et en dernier lieu, de tous les cours considérés comme secondaires. Le raisonnement de ces enseignants est en phase avec la culture véhiculée actuellement dans le monde scolaire mais elle est en décalage avec ce qui est proposé dans une pédagogie des compétences transversales. Voilà donc levé le voile sur les grosses difficultés de l'établissement des changements. Nous touchons une des questions de recherche: « L'usage des compétences transversales ne serait-il pas davantage certificatif et explicatif que formatif et adaptatif ? ». Ici, c'est apparemment l'usage certificatif des compétences transversales qui est le plus répandu.

De même, pour 3 enseignants, l'évaluation peut également être un apprentissage en soi, un moyen d'exercer les compétences transversales et ainsi se préparer à l'enseignement supérieur. L'évaluation est considérée comme un moment d'apprentissage et pas comme une « mesure » de son efficacité. Pourtant, cette phase d'apprentissage est toujours sanctionnée.

*« Elle est utile pour l'élève et là aussi, l'évaluation en soi, c'est toujours une épreuve mais bon, pour un élève qui continue des études, il va devoir affronter des épreuves de plus en*

*plus difficiles. Et là aussi, quand on donne cours dans le cycle supérieur, dans l'enseignement général, on doit légitimement préparer des élèves à l'enseignement supérieur. Et donc, le préparer à devoir là, affronter des épreuves qui seront parfois nettement plus difficiles. Donc, ceci explique que déjà, dès les humanités, ils doivent s'habituer à affronter le stress de l'épreuve et de l'évaluation. »*

Ne sommes-nous pas face à un paradoxe : les enseignants voudraient pouvoir considérer l'évaluation comme un moment formatif mais d'un autre côté, ils sont tenus, par le contexte et la culture scolaire, de répondre aux exigences administratives relatives à la sanction de l'évaluation.

### **3.3.3. Evaluation certificative versus formative**

Certains enseignants aspirent à un changement au niveau de l'évaluation mais ne savent pas très bien ce que cela pourrait être.

*« Et voilà, justement, à mon avis, si on devait les évaluer mieux, j'aurais peut-être moins l'impression de perdre mon temps mais à mon avis ça devrait être fait de manière plus continue, enfin, plus adéquate. »*

#### **3.3.3.1. Laisser une place à l'évaluation formative**

L'évaluation n'est pas toujours le seul outil pour faire progresser et évoluer les élèves. Quatre enseignants proposent une centration des objectifs sur les aspects formation et progression sans que cela ne réfère automatiquement à une évaluation certificative. Cette opinion est le fait d'une minorité d'enseignants, la plupart considèrent que l'évaluation certificative est quasi toujours indispensable (cf. point 3.2.).

*« Moi, je préfère enseigner. Et en histoire, je préfère, d'ailleurs c'est toujours ce que je fais, et je n'ai jamais eu de problèmes, ils savent très bien que je ne les descends pas en fin d'année, tout le monde le sait ici, et je passe d'ailleurs pour un type qui s'en fout aux yeux de mes collègues, mais donc je leur dis et je fais une sorte de contrat avec eux : « Vous allez faire un effort, on va essayer d'évoluer ensemble, vous allez faire un effort et moi de même » et ça marche toujours. Donc, il y a toujours moyen de faire évoluer les élèves, il ne faut pas passer par les interros, etc. Moi, ça m'embête, je laisse ça à l'université, c'est là qu'on doit arrêter les gens puisque là-bas c'est quand même plus important. Mais ici on doit les former avant tout. On doit essayer de les intéresser et autrement qu'en leur disant : « Si ça ne va pas, si tu te fais descendre, tu auras des examens de passage ou tu doubles... »*

Certains enseignants reconnaissent à cet égard que l'on pourrait ne pas tant évaluer tandis que d'autres pointent l'existence de l'évaluation formative ou continue mais ne semblent pas encore en avoir une idée très claire. « C'est bien, c'est intéressant », les avis sont d'ordre affectif et ne touchent pas vraiment aux fondements de l'évaluation formative. Un enseignant l'utilise comme moyen de régulation mais donne quand même une cote. Il y a ici une tendance au changement.

*« Dans certaines écoles on développe ce qu'on appelle l'évaluation formative, l'évaluation sommative. Donc, on remet des tests, certains dont les points comptent, certains dont les points ne comptent pas. Moi, je vois davantage ça dans des branches essentielles comme les mathématiques, le latin, le français et dans d'autres branches qui sont des branches d'ouverture, l'histoire, la géographie. Nous consacrons notre énergie à faire des choses plus fondamentales, à faire de la recherche, à échanger avec eux, à leur donner l'occasion de s'exprimer. »*

*« Donc, je fais maintenant des évaluations nombreuses mais brèves et je fais pas mal d'évaluations formatives aussi pour tester où ça coince et ça entre en ligne de compte mais pour peu de points. Et ça me permet de rectifier le tir. »*

### **3.3.3.2. L'évaluation formative reste pour beaucoup méconnue**

Même si les enseignants n'y font pas souvent référence, les avis divergent à propos de la mise en place de l'évaluation formative.

Un enseignant estime que les pratiques actuelles d'évaluation ne permettent pas d'avoir une vision globale des acquis au niveau des compétences transversales. Il se situe ainsi dans une optique d'évaluation formative qui pourrait pallier ce manque.

A l'inverse, un enseignant considère l'évaluation formative comme une évaluation de tous les instants encore plus présente que ce qui est fait actuellement. On perçoit le malaise de cet enseignant pour qui l'évaluation formative est une évaluation certificative omniprésente.

De même, un troisième enseignant trouve que l'évaluation formative est un pré-test qui ne présage pas de l'avenir et de ce fait, est inutile. L'évaluation formative peut-elle se réduire à un pré-test ? L'important n'est-il pas de savoir quels sont les buts poursuivis par ce pré-test et l'utilisation qui en est faite : est-ce pour situer les élèves, adapter son enseignement ou anticiper sur ce qui se passera durant l'année ?

*« Par rapport à cette demande d'évaluation presque constante qu'on a maintenant, je suis un peu rétif et je songe à des cours comme le français que je donne où je crois que ça risque de tuer une certaine spontanéité ou capacité de vérité de relation. (...) J' ai soumis aux élèves des tests que j'avais essayé de concevoir sur les démarches fondamentales que j'attendais d'eux. En général, ils réussissent tous, plus ou moins enfin, si on demande à lire un document, l'interpréter mais à partir des questions quand même. En gros la plupart sont capables de le faire. Donc, cela voudrait dire que par la suite tout devrait aller bien. Et bien, non, parce que justement, là je crois que la matière s'accumulant et beaucoup n'assimilant pas régulièrement, ils se trouvent à un certain moment, tout à fait dépassés parce qu'il y a eu une masse d'informations qu'ils ne sont pas capables de gérer. Donc en fait, les pré-tests sont illusoire et c'est vrai qu'au bout d'un mois quand il y a un test plus important, alors là, on voit les choses se départager. »*

C'est l'optique de l'évaluation qui est complètement à revoir. La perception négative de l'évaluation formative provient sans doute de la non compréhension de ses finalités. On perçoit ici le **manque de vision claire** des enseignants de ce que recouvre cette forme d'évaluation.

### **3.3.3.3. Le dilemme de l'enseignement secondaire par rapport au supérieur**

De plus, les enseignants du secondaire supérieur sont pris entre la tendance à faire moins d'évaluation certificative et les exigences auxquelles seront soumis les étudiants dans le supérieur. On perçoit le décalage entre, d'une part, les tensions présentes entre l'enseignement secondaire, sa mission de préparer à l'enseignement supérieur, et d'autre part, la réalité de l'enseignement supérieur où l'évaluation certificative est quasi exclusive.

*« Le bulletin déjà, le fait de devoir faire un bulletin, on pourrait faire autrement, ne pas consacrer des périodes précises à l'évaluation... Mais seulement, en supérieur, il y a des périodes précises, donc on est toujours coincé entre le rythme de l'élève et puis, on sait que dans le supérieur, il devra suivre le rythme qu'on lui imposera. Donc, on est très fort tiraillé au troisième degré entre les exigences du supérieur qu'on connaît un peu et l'envie de les respecter, de respecter leur rythme d'apprentissage. Ça, il faut quand même dire que ça fait partie du malaise. »*

### ***3.4. Mise en perspective de la notion d'évaluation***

Le terme « **évaluation** » est sur toutes les lèvres et alimente bon nombre de polémiques : le manque de temps pour la mener à bien, le temps trop long qui y est consacré, le nombre d'élèves qui pèse considérablement, l'incompréhension et la difficulté de cette tâche, voire la perception de son inutilité, sa place dans la fonction d'enseignant, ...

L'évaluation est avant tout perçue comme une tâche extrêmement lourde

L'évaluation, qu'elle soit certificative ou formative, est avant tout perçue comme un temps pris sur la période d'apprentissage qui lui est complètement indépendante. Il s'agit avant tout d'un moment défini de la formation, dépourvu de toute valeur formative, où on mesure ce qui est acquis ou ne l'est pas.

Vu comme cela, il est logique que ce soit perçu comme une perte de temps sans aucun apport ni pour l'enseignant, ni pour l'élève. Nous sommes loin d'une vision constructive où l'évaluation serait avant tout conçue comme un moment formatif. Une telle vision aurait nécessairement des répercussions :

- **chez l'élève**, qui aurait ainsi la possibilité de prendre conscience de ses atouts et points faibles et surtout, d'être soutenu au niveau des ajustements et des régulations qu'il pourrait opérer dans sa manière de fonctionner;
- **chez l'enseignant**, qui, averti de l'effet de sa méthodologie ainsi que des qualités et difficultés de ses élèves, pourrait leur offrir des pistes de progression adaptées et efficaces en régulant son enseignement si cela s'avère nécessaire.

Le sens que l'on donne au moment de l'évaluation détermine inévitablement la place et la fonction qu'on lui accorde au sein de la classe : c'est en effet une perte de temps si elle ne sert qu'à mesurer les élèves les uns par rapport aux autres ou en fonction de leur connaissance d'une matière. Mais considérée comme un moment crucial pour la suite de la formation, elle en devient un indicateur et un levier indispensable. Une telle perspective rejoint également la fonction première de l'école qui reste de faire apprendre et non de mesurer, de certifier et de noter (Romainville, 1995). Envisager l'évaluation de manière constructive revient à l'intégrer à part entière comme un moment riche en apprentissage et par là, formatif. Cette perspective exige une centration différente sur le sens et la finalité que recouvre cette tâche.

L'évaluation est alourdie par le nombre d'élèves

Inévitablement, avec l'augmentation du nombre d'élèves, les copies augmentent et le travail également. Là encore, les évaluations sont perçues comme des moments indépendants de

l'apprentissage et surtout, exigeant un travail de l'enseignant sur les copies des élèves. Or, si comme cela a été proposé dans le point précédent, le sens de l'évaluation est avant tout d'informer l'élève sur ses forces et faiblesses pour lui permettre de réguler certaines actions, l'enseignant est-il totalement indispensable comme évaluateur ? L'élève lui-même, mais aussi ses pairs, pourraient tout aussi bien jouer ce rôle : l'important étant qu'il y ait une prise de conscience personnelle de l'état d'avancement dans l'apprentissage en cours.

Privilégier les auto-évaluations ainsi que les évaluations collectives permettrait, d'une part, d'alléger le travail de correction tout en dégageant du temps pour l'enseignant et, d'autre part, de placer l'élève au cœur même de son apprentissage : il en est à la fois l'initiateur, l'acteur et le régulateur. De plus, n'est-il pas envisageable d'imaginer des activités telles que des projets ou de l'expression écrite qui ne seraient pas nécessairement cotées ? L'idée que l'on peut apprendre sans être coté pourrait ainsi faire son cheminement aussi bien chez les élèves que chez les enseignants.

L'évaluation est aussi extrêmement contraignante et obligée

Les enseignants se disent contraints d'évaluer d'une certaine façon et au rythme des périodes imposées par l'institution. Leur marge de liberté ainsi que toute adaptation à la progression individuelle des élèves sont donc limitées. Ces obligations ont pour effet de teinter de noir tout ce qui concerne l'évaluation, sans pour autant, et nous le verrons plus loin, mettre en doute l'importance de ces périodes.

Mais, au-delà des obligations administratives, n'y a-t-il pas également une pression socioculturelle forte à son égard ? Les points sont aujourd'hui des indicateurs importants et fortement demandés tant par les parents et les élèves que par les organismes de formation et d'embauche. D'après Tardif (1999, p.7), « Bon nombre d'écrits arrivent à la conclusion que l'évaluation dirige l'enseignement et même l'apprentissage des élèves. Il y a une espèce de triangle évaluation, enseignement, apprentissage des élèves ». Et cette sphère de l'évaluation s'inscrit dans un contexte social qui l'influence inévitablement. Cette question sera également discutée lorsque nous aborderons les freins au niveau institutionnel et particulièrement, la suppression de l'évaluation certificative entre la première et la deuxième année du secondaire. D'ores et déjà, on remarque que toutes ces évaluations certificatives augmentent la motivation extrinsèque des élèves (Viau, 1994). Qu'en est-il dès lors de leur motivation intrinsèque ? On peut s'interroger sur le rôle de l'école à ce niveau : qu'est-il plus utile de développer chez l'élève, la motivation extrinsèque ou intrinsèque ? Il semble qu'une remise en question de l'évaluation puisse s'inspirer de cette réflexion.

L'évaluation certificative des compétences transversales n'a pas de sens

La question est capitale : est-il possible d'évaluer de manière certificative les compétences transversales au sens où on l'entend actuellement, c'est-à-dire mettre une cote dans le bulletin ? La question est ardue. D'une part, l'évaluation des compétences dans le contexte scolaire actuel reste difficile compte tenu de la nature même de la compétence (Tardif, 1999). En effet, elle n'évolue pas rapidement et son acquisition prend plus de

temps que celle de contenus. En conséquence, l'organisation séquentielle de l'année scolaire pousse les enseignants à privilégier l'évaluation de connaissances, dont la progression est plus facilement perceptible.

D'autre part, si l'on se centre sur les compétences méthodologiques, leur évaluation est rendue encore plus difficile par l'absence de critères universels.

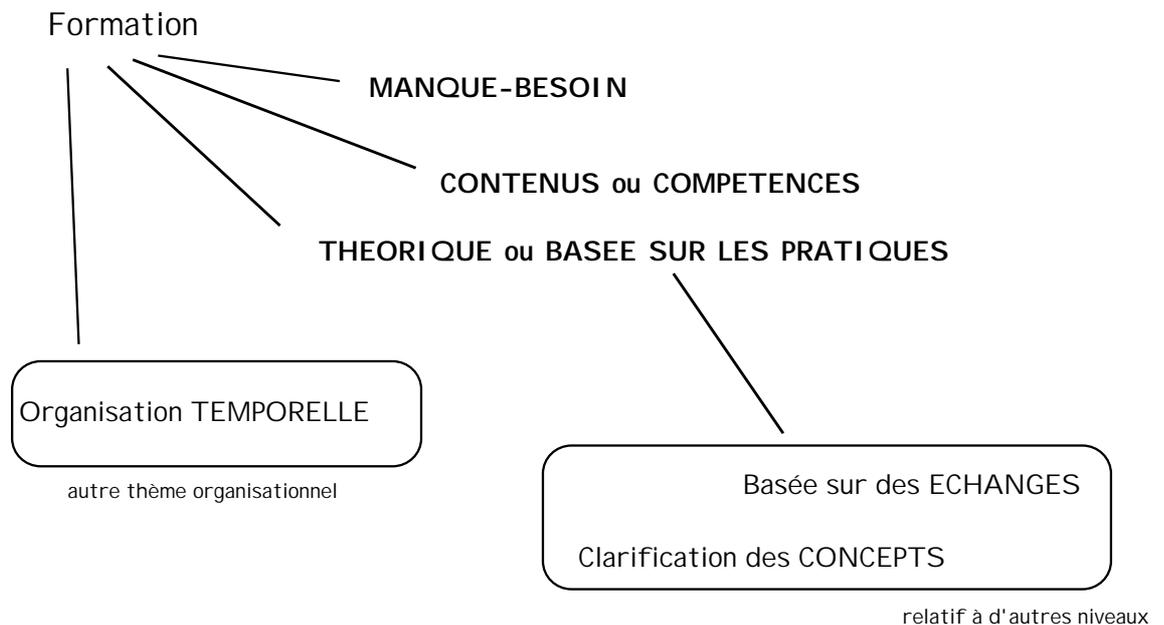
En effet, les méthodes de travail sont avant tout personnelles et vouloir les évaluer reviendrait inévitablement à mesurer l'écart entre l'évaluateur et l'évalué (Romainville, 1995). Ne pas se préoccuper des manières d'apprendre n'est pas non plus une solution, loin de là.

Il est avant tout capital de se rendre compte qu'envisager l'évaluation des compétences transversales, sur un mode prescriptif, en fonction de règles et de modèles, ne semble pas très approprié : c'est ce que les enseignants expriment par leur incompréhension et leurs questions portant sur « le pourquoi et le comment mener cette tâche à bien ? »

Les modalités d'enseignement et d'apprentissage sont appelées à évoluer vers un accompagnement à la prise de conscience, à l'analyse et à l'amélioration par les élèves eux-mêmes de leurs propres manières d'apprendre (Romainville, 1995). On se rapproche inévitablement des pratiques d'évaluation formative encore mal connues même si certains enseignants, mais cela reste de l'ordre de l'initiative individuelle, l'appliquent au sein de leur classe à propos de la prise de notes notamment : vérification de la bonne mise en œuvre, discussions, corrections en groupe, ...

Pour ajouter à la complexité ambiante, la manière dont les évaluations des compétences transversales ont été mises dans le bulletin et le statut du bulletin lui-même, ont sans doute contribué à cette confusion qui nourrit le discrédit des instances supérieures.

## 4. La formation



Certains enseignants ont pointé de grosses lacunes au niveau de la formation. 15% des freins organisationnels (soit 6% de l'ensemble des freins) sont consacrés à ce manque manifeste. En contre partie, ils proposent des changements quant au statut à accorder à la formation des enseignants ainsi qu'aux contenus qu'ils voudraient voir y figurer. Ce besoin concerne 14% des ressources organisationnelles (soit 5% de l'ensemble des ressources). Les enseignants semblent en accord sur la question des formations : il en faut plus !

Les considérations relatives au statut de la formation seront suivies par les remarques et aspirations des enseignants au niveau de son organisation et de ses contenus.

### 4.1. Un manque et un besoin de formation

**Le manque d'informations et de formations** spécifiques à propos des compétences transversales, de leur mise en œuvre, de la manière de les aborder, de les évaluer, de venir en aide aux élèves, de repérer les difficultés, est exprimé par 13 enseignants. Face aux difficultés des élèves, ils se sentent parfois démunis et en manque de formation. En effet, il n'est pas toujours facile de percevoir si les matières ou techniques abordées sont effectivement comprises et intégrées par les élèves. Et surtout, comment y remédier efficacement ? Les outils et la formation sont souvent absents.

Des besoins émergent ici et sont confirmés dans les ressources proposées par les enseignants que ce soit au niveau de la compréhension du concept ou des manières de faire. Ce besoin montre que les enseignants ont du mal à rattacher les compétences avec ce qu'ils font actuellement dans leur classe.

« Il y a aussi le **manque de qualification**. On n'est pas qualifié. Moi, je ne suis pas un prof qualifié pour apprendre à mon élève à prendre des notes. Moi, je ne sais pas comment je devrais faire. Parce que pour nous, ça paraît tellement évident de savoir mémoriser, de savoir prendre notes que moi, je ne sais pas expliquer à un élève qui par exemple ne sait pas mémoriser les différentes listes de capitales, ... Je ne sais pas quoi lui dire : "Ecoute, ben , tu apprends et c'est tout ce que je sais faire. Tu prends la liste, tu dors avec elle », c'est tout. On est vraiment démuni face à ça, un élève qui dit "Je ne sais pas le faire " , parce qu'on pense souvent que, quand un élève a des problèmes de mémorisation, je dis qu'il y a un manque de travail. Il ne travaille pas à la maison et puis voilà, moi j'ai résolu le problème. Mais si ça tombe, il ne sait pas mémoriser. Moi, je ne sais pas comment faire pour l'aider à mémoriser. »

Quatre enseignants se sentent parfois démunis face à des problèmes qu'ils ne considèrent plus de leur ressort. Ils s'en remettent dès lors à des **instances spécialisées** (PMS, ...).

« On va voir le PMS qui essaye de trouver une méthode de travail, qui essaye de voir pourquoi il est distrait ? Est-ce qu'il a de gros problèmes ? En général, on discute avec le PMS, ils ne sont pas mal. Il y a une collaboration assez importante. »

« Oui, quand on se rend compte que des lacunes se présentent dans différents cours et qu'on se rend compte que c'est dû à une mauvaise compréhension de l'énoncé, oui, on va mettre en avant ce problème de méthode de travail et à ce moment là, on va voir le centre PMS. Pour que ce soit évalué par quelqu'un qui a plus la compétence d'expliquer la façon dont on pourrait s'y prendre pour que les choses se passent mieux. C'est le PMS qui prend ça en charge. »

Ces contacts peuvent être perçus de deux façons, soit l'enseignant se décharge de la responsabilité de l'élève, soit il considère ces spécialistes comme des référents qui peuvent l'aider dans son action avec l'élève. Cette dernière situation exige un rapport de partenariat entre enseignants et spécialistes.

## **4.2. Rendre une place à la formation**

Il s'agit donc en premier lieu de **trouver du temps** pour se former. Le temps imparti aux enseignants pourrait aussi bien être partagé entre l'enseignement et la formation.

« Il faudrait pour les enseignants beaucoup plus de temps pour se former, pour prendre du recul, pour se concerter et toutes ces choses qui n'existent pas. Il doit toujours le prendre sur du temps de correction ou de préparation. Tant qu'on n'intégrera pas des heures qui permettent à ces enseignants d'avoir le recul nécessaire, cela ne changera pas et on pourra toujours accuser les enseignants d'être paresseux ou de ne pas être à la hauteur. »

De ce fait, faut-il augmenter les heures consacrées au travail des enseignants (le temps d'enseignement reste le même mais on ajoute des heures pour se former) ou répartir la distribution des deux types d'activités différemment, avec une diminution des heures consacrées à l'enseignement au profit de la formation ? Il semble que le discours de 6 enseignants s'oriente davantage vers la seconde proposition. La formation devrait automatiquement être intégrée à la pratique d'enseignement sans que ce soit une démarche individuelle de quelques novateurs.

« Il peut y avoir bien sûr la formation ou le recyclage des enseignants, formation initiale sûrement, recyclage après, mais ça, je crois que ça existe. Maintenant, là aussi certains y vont, d'autres n'y vont pas. Certains trouvent que ça n'intéresse pas, mais bon, on pourrait imaginer, si on avait les moyens financiers, tout simplement d'inclure ce genre de recyclage, appelez ça comme vous voulez, dans l'horaire. C'est un rêve évidemment, et à partir du

*moment où les enseignants seraient payés pour, ils n'auraient plus le choix, ça ferait partie simplement de leur travail. »*

Néanmoins, les démarches personnelles d'auto-formation, même si elles ne sont pas fréquentes pourraient être porteuses.

*« Moi, ce que j'ai appris au niveau des méthodes, au niveau des méthodes actives, au niveau de tout ce qui est rapport avec l'élève, je l'ai appris en consultant moi-même des livres de pédagogie ou des revues spécialisées en français qui se rapprochaient du point de vue pédagogique et pas seulement du contenu. Et je crois que les enseignants ne demanderaient pas mieux. Et, à la limite, moi aussi, je suis à deux ans de la pension mais j'apprendrais encore des choses avec plaisir. Ça ne pourrait que développer mes compétences. »*

Une intégration institutionnelle légitimerait et pourrait mettre fin à toutes les contraintes organisationnelles qui dissuadent souvent les enseignants qui veulent aller en formation. Il est vrai qu'un recyclage signifie des enseignants en moins et des élèves à « caser » ou un horaire à revoir. Cela pose de nombreux problèmes au sein de l'école elle-même. Et dans un sens, c'est aussi un paradoxe : si on pousse les enseignants à se former, ne faudrait-il pas leur permettre de se former en donnant la possibilité aux établissements de libérer des heures pour cela et de les intégrer à part entière dans les horaires ?

*« Je ne sais pas. Chaque année, on peut envoyer deux professeurs de chaque établissement pour des informations. Et la direction décide qu'il n'y en aura qu'un qui ira parce que quand il y a deux ou trois professeurs qui sont absents, ça désorganise. Ça, on le sait bien, mais il faut quand même savoir ce que l'on veut. Mais on n'est pas tellement encouragé à se recycler, malheureusement. »*

### ***4.3. Sur quels aspects centrer ces formations ?***

#### ***4.3.1. Privilégier les méthodes plutôt que les contenus***

La centration sur les contenus plutôt que sur les méthodes dans le cadre des formations initiales ou les recyclages apparaît pour un enseignant être un obstacle dans le travail des compétences transversales. En effet, cela révèle une non adéquation des formations à la réalité de l'enseignement : les enseignants apprennent le plus souvent, sur le tas.

*« Mais même, lorsqu'on parle de recyclages pour les professeurs, ce ne sont pas des recyclages de méthodes, ce sont des recyclages de théories. Les études pédagogiques ne préparent pas les professeurs. Nous avons quelques jeunes ici, ils se sont déjà frottés à une classe lors des stages mais ce n'est pas suffisant. Je crois que les enseignants ne sont pas formés et ne sont pas recyclés au niveau méthodologique. Si bien que les enseignants doivent se débrouiller et chercher des moyens pour y arriver. Apparemment, hélas, ça n'a pas changé depuis 68, quand moi j'ai quitté l'université. Je crois que l'on n'apprend absolument pas aux enseignants à enseigner. Je crois que l'université ne forme absolument pas des enseignants. L'université forme de fabuleux chercheurs. Pour ceux qui veulent faire de la recherche, c'est parfait, car ça forme à l'esprit de recherche. Et ne parlez pas des cours d'agrégation ... Les professeurs, je parle des licenciés encore plus que les régents, apprennent sur le tas. »*

En dégageant ces aspects, quelques enseignants prennent conscience que l'aspect méthode a au moins autant d'importance que le contenu.

### ***4.3.2. Avoir des informations claires au niveau des concepts et des manières de faire***

D'après 9 enseignants, les formations doivent pouvoir clarifier une situation particulièrement floue et ce, aussi bien au niveau des concepts que des actions à mener dans les classes. Elles doivent être des ressources auxquelles l'enseignant pourrait avoir recours lorsqu'il se sent démuni. A ce titre, les informations se doivent d'être bien structurées et basées sur l'action concrète.

*« Je pense aussi qu'il serait bon qu'on ait des informations plus claires parfois, parce qu'on parle de compétences transversales ou autres expressions utilisées par des psychopédagogues, que sais-je encore. Il serait peut-être bon parfois qu'il y ait des éclaircissements. Tout le monde n'a pas la formation requise pour, ne fut-ce que pour savoir si c'est bien ce à quoi on pense. Le problème des représentations internes est très important. Vous allez parler de certains concepts avec certaines personnes et ceux-ci auront une résonance tout autre ou recouvriront d'autres notions. »*

*« Développer une formation des enseignants, notamment pour la prise de notes et la mémorisation, c'est quelque chose qui n'est pas facile à enseigner. Je dis souvent aux élèves : « il faut que vous trouviez votre technique de mémorisation ». Mais je ne suis pas à même, je ne suis pas formé, parce que c'est quelque chose de très personnel, donc là je crois que des formations d'enseignants ne seraient pas mauvaises. »*

### ***4.3.3. Quelle méthodologie privilégier ?***

L'échange d'expériences, d'informations concrètes entre praticiens semble être préféré par cinq enseignants. Ils ne ressentent pas le besoin d'exposés théoriques, trop éloignés de ce qu'ils vivent et préfèrent les discussions, les échanges entre professionnels et avec des personnes ressources. Cela leur permettrait plus facilement de faire le lien avec ce qu'ils vivent réellement dans les classes et d'appliquer ce qu'ils ont vu. De même, ils se sentiraient impliqués et acteurs dans ce processus de formation.

*« Par ailleurs, les enseignants tout seuls dans leur classe bien souvent, ils sont démunis parce qu'ils n'ont pas le temps non plus de faire des choses ou alors ils essayent de faire des choses. Et puis, ça réussit avec plus ou moins de bonheur, donc ils ne sont pas toujours reconnus par rapport au travail qu'ils peuvent fournir. Donc, le fait de travailler avec eux et de développer des outils, ça a permis de valoriser un petit peu leur travail et puis, à eux, de pouvoir échanger. On s'est retrouvé avec une petite farde comme ça avec différents fascicules qui traitent des différentes méthodes d'études. Si un enseignant s'est investi dans la mémorisation, il a eu en contrepartie aussi toute une série de choses qui pouvaient l'aider dans ce type de travail. »*

Mais, il n'y a pas que la formation continue ... N'oublions pas la formation initiale ! Des critiques relatives à son manque d'adéquation ont été formulées. Quelques enseignants proposent une meilleure préparation, plus proche de la réalité du terrain.

*« Je crois que les profs sont suffisamment flexibles pour qu'il y ait moyen d'y arriver. Mais il faudrait mieux les préparer. »*

#### ***4.4. Mise en perspective de la notion de formation***

Enseigner est une tâche extrêmement complexe et qui, en vertu de l'évolution du contexte social, le devient davantage. Dès lors, les enseignants se sentent démunis : comment faire face à cette complexité grandissante ? Bon nombre d'entre eux répondent « Se former ».

**La formation** apparaît ici comme une solution possible à ces difficultés. Néanmoins, derrière ce besoin de formation se cache l'idée qu'il faut nécessairement savoir, être expert pour développer et travailler les compétences transversales. Est-ce réellement le cas ?

Il est vrai que les théories de l'apprentissage, la psychologie cognitive et particulièrement les travaux menés sur la métacognition, soutiennent l'attention portée aux méthodes de travail. Mais il s'agit bien plus **d'accompagner et de soutenir sur la base d'un questionnement réflexif** que d'analyser en fonction de modèles théoriques. Cet entraînement à la métacognition est « l'affaire de tous et pas seulement d'un spécialiste de la méthodologie ». (SeGEC cahier n° 7, p. 29). Il ne faut pas être un expert de la métacognition ou des processus de mémorisation pour pratiquer ce type d'activités en classe.

Toutefois, on peut comprendre que certains enseignants, estimant qu'ils n'ont pas suffisamment de connaissances à propos du fonctionnement de la mémoire ou bien que la gestion du groupe est trop différente de ce qu'ils connaissent et maîtrisent, hésitent à travailler avec leurs élèves sur leurs manières de mémoriser par exemple. Le fait de disposer d'outils pour la gestion d'un groupe ou de cadres de référence à propos de certaines méthodes de travail pourrait les guider dans cette démarche.

Néanmoins, le fait de disposer de notions relatives à ces différents aspects, même si ça peut guider l'action, n'est pas toujours une condition nécessaire ou suffisante pour que l'enseignant puisse amener l'élève dans une démarche de compréhension de sa propre manière d'apprendre. Il faut encore le décider et s'y atteler en dépit de premières expériences peu concluantes et ce, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. En effet, les uns comme les autres sont peu habitués à ce type de travail. Ainsi, pour les élèves, intégrer la réflexion sur ses propres manières d'apprendre et pour les enseignants, amener, guider et soutenir dans une telle démarche, demandent **un temps d'appropriation**.

**La formation** est donc plus à considérer **en termes de processus** qu'en termes de contenus. Car si les savoirs sont nécessaires, pourquoi ne pas s'arrêter à ce qui en permet la mobilisation dans l'action professionnelle quotidienne (Perrenoud, 1996) ? Pour enseigner, il faut maîtriser des contenus mais aussi des contenants permettant de planifier ces savoirs, de les introduire dans des cours, de partir des questions des élèves, de leurs projets, et d'intervenir dans la régulation de situations d'enseignement-apprentissage pas toujours planifiables. Certains enseignants ont d'ailleurs clairement exprimé la nécessité d'aborder les démarches et d'arrêter de se centrer prioritairement sur les contenus pour lesquels leur maîtrise est assez importante vu les années d'université presque exclusivement consacrées à cet aspect.

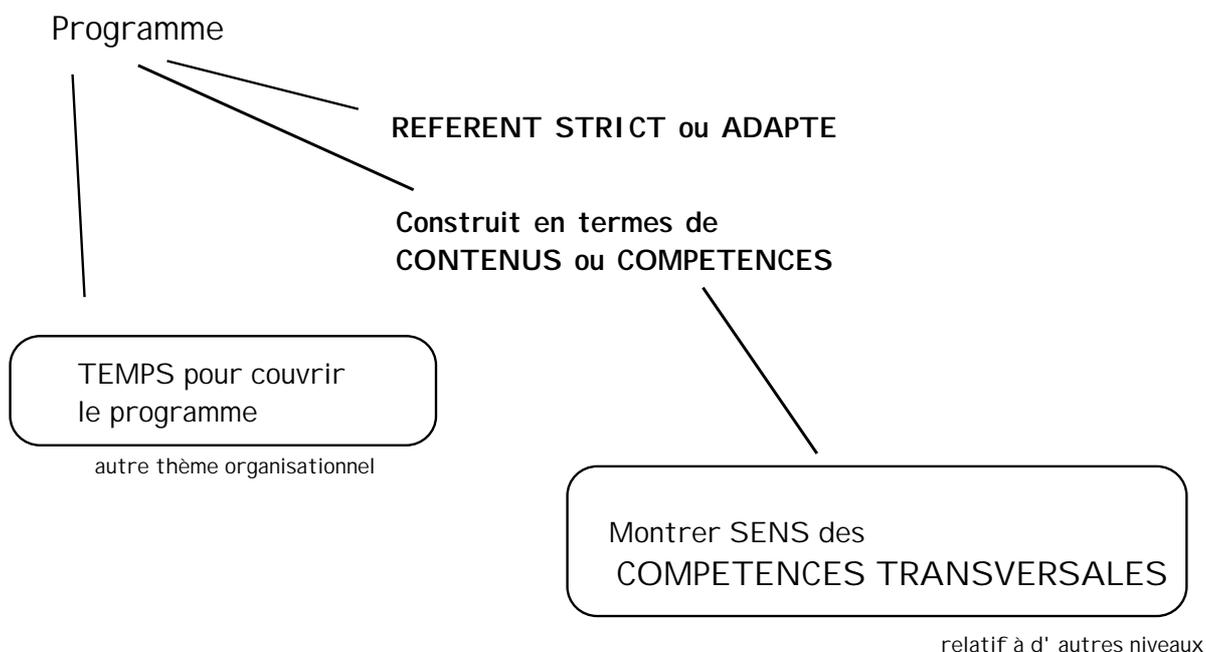
Mais la formation ne se réduit pas à ce qu'elle propose. La démarche de formation en elle-même, ses objectifs propres mais aussi les attentes des participants à son égard ainsi que l'investissement personnel qu'ils sont prêts à accorder sont des éléments sur lesquels il est bon de se pencher.

En effet, que ce soit au niveau des entreprises ou au niveau scolaire, un des constats actuels est que le temps et l'argent consentis pour les formations sont considérables, compte tenu de leur efficacité toute relative. Les situations de formation où un expert apporte ou expose des démarches, outils ou contenus ne provoquent pas les effets escomptés sur le terrain. Dès lors, depuis une dizaine d'années, se dessine une nouvelle approche de formation inspirée par de nombreux champs disciplinaires (psychanalyse, sociologie, anthropologie, psychologie sociale) et toutes les réflexions des formateurs et des professionnels du terrain : celle d'un praticien réflexif, constructeur actif, méthodique et lucide de sa propre théorie d'action.

Les formations basées sur le **développement professionnel** ont ainsi émergé. Elles partent du principe que « les ressources sont parmi nous ». Cela marque un profond changement dans les perspectives : il n'y a plus d'expert, mais tous les participants sont partenaires pour s'aider mutuellement. La définition précise du problème rencontré par un des participants, aidé en cela par ses partenaires, lui permettra de relever chez lui et dans son propre contexte des solutions aux difficultés qu'il rencontre. Chaque participant est avant tout considéré comme acteur principal du développement de sa profession.

Envisager les formations des enseignants dans cette nouvelle perspective, c'est faire en sorte qu'ils se considèrent comme acteurs et interlocuteurs valables, capables de trouver la ou les solutions adaptées aux problèmes qu'ils rencontrent. La formation devient dès lors un acte de confiance et d'investissement personnel dans lequel il est capital de **choisir de s'engager**.

## 5. Le programme



Le programme souffre de nombreuses critiques. 7% des freins pointés au niveau organisationnel (soit 2 % de l'ensemble des freins) portent sur le programme, soit parce que le temps prévu est trop court pour réaliser tout ce qui est à faire, soit pour d'autres raisons relatives à son utilisation et à sa structure. Les propositions qui ont été faites au niveau des ressources (5 % des ressources organisationnelles soit, 2% de la totalité) recouvrent ces différents aspects. Les critiques et apports sont considérés conjointement.

## 5.1. La surcharge des programmes

Le programme est surchargé ! Dix enseignants semblent unanimes sur cette question.

Face aux contraintes temporelles, l'enseignant se voit obligé de faire des choix au niveau du programme qui lui est présenté. Deux alternatives sont proposées par les enseignants : augmenter le temps imparti ou diminuer le contenu du programme. Et pourquoi ne pas envisager une troisième : réfléchir au statut accordé aux compétences transversales et à celui à leur accorder compte tenu des finalités de l'enseignement ?

*« Disons que le gros problème sur le terrain avec lequel on est confronté, c'est le manque de temps, parce que tout ça c'est très beau, mais ça prend énormément de temps. S'il y a une phase d'exploration et de discussion, etc. On a un peu l'impression, et surtout avec la nouvelle version des programmes, que l'on a repensé le nombre d'heures en fonction des élèves tels qu'ils étaient il y a une dizaine d'années. Or, à la limite, on pourrait dire qu'une heure de plus, si on pouvait nous accorder une heure de plus par rapport à la quantification pour justement permettre la réalisation de ce genre d'activité, ce serait beaucoup mieux. Pour l'instant, on est obligé dans le nouveau programme de faire un tri. Donc on a devant soi des tas de documents, de sujets, malheureusement, on ne sait pas les aborder tous. Pour l'instant on manque de temps. »*

La surcharge ne gêne pas que les enseignants, les élèves eux aussi sont dépassés par les travaux, ils ont trop à gérer.

*« A mon avis, on les freine plus que les encourager. Evidemment, c'est la période des examens mais on les assomme tous de quantités de matières. Alors, ils me disent « Vous savez monsieur, tel prof il est fou, celui-là est encore plus fou, vous voyez la quantité de matière que l'on a ... ». Effectivement, ils ont beaucoup. Ils sont étouffés par la matières. »*

Afin de pallier cette difficulté, un enseignant propose **d'augmenter le temps** avec les élèves pour permettre un meilleur approfondissement des matières présentées dans le programme. Approfondissement et maîtrise sont atteints par une exercices plus systématique, un drill.

*« Si on pouvait avoir un peu plus de temps pour pouvoir s'attarder parce que les programmes sont surchargés, on n'a pas le temps de beaucoup s'investir là-dedans. Parce que si on veut vraiment aider un élève, il faut insister, insister, faire des tas d'exercices et ça, on n'a pas beaucoup de temps. On a de moins en moins d'heures consacrées au cours pour un programme de plus en plus touffu au niveau du contenu. »*

Mais tout cela n'est-il pas une question de priorité plutôt que de temps ? Pourquoi, dans ce cas ne pas se centrer sur quelques contenus importants et prendre le temps de les approfondir. Comme le disait déjà Montaigne, il vaut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine.

*« Non, si ce n'était un souhait, mais ça ce n'est pas de votre compétence, c'est qu'on nous mette un programme moins chargé et qu'on puisse s'attacher à vraiment faire passer la*

*matière, au lieu d'être obligé d'avoir terminé un programme. Donc, là, on a des impératifs d'horaire, quelque part. Pour moi l'idéal, ce serait de pouvoir avancer au rythme des élèves. Et puis, tant mieux si on arrive au bout du programme et tant pis, si on n'arrive pas à la fin. Parce qu'alors ils comprendraient peut-être beaucoup plus de choses parce qu'on pourrait passer plus de temps sur chaque chose. »*

La réforme en cours semble aussi s'inscrire dans cette lignée : « Il vous est proposé de centrer votre action éducative sur le développement de démarches globales d'apprentissage qui font que chaque élève, peu à peu, dans les diverses situations où il est placé, organise ses facultés intellectuelles, enrichit ses outils de connaissance et devient capable d'apprendre chaque jour davantage » (Socles de compétences, 1994). Le tout est d'adapter les programmes à ces finalités.

## ***5.2. Rédiger les programmes en termes de compétences et non de contenus***

Un décalage est à observer entre ce qui est demandé aux enseignants et les référents auxquels ils ont accès qui, dans le contexte actuel, semblent inadaptés. Le programme ne paraît pas être une ressource dans le travail des compétences transversales.

Or, c'est à ce niveau que les enseignants sont en recherche. Trois enseignants soulèvent ici le paradoxe des programmes : les enseignants sont invités à se tourner vers les compétences transversales, à les développer au sein de leur classe et le principal référent qu'ils sont censés utiliser ne suit pas cette mouvance. Que faire ? Les enseignants sont dépourvus et se retrouvent assis entre deux chaises : suivre le programme ou la réforme ?

*« D'un côté il y a des décrets qui permettent de supprimer des cours, et d'un autre côté dans les programmes ils n'en tiennent pas compte. Ils continuent à quantifier. On sent encore le poids de la bureaucratie qui est quand même très lourd. Ils ont un peu l'impression que si on avait eu une heure en plus, on ne ferait rien. On est quand même capable d'imaginer des choses. On voudrait bien un peu plus de souplesse. On en a eu plus dans la période de transition entre les anciens et les nouveaux programmes. Finalement, cette période de transition n'était pas mal. »*

### **Dès lors, pourquoi ne pas éviter la simple référence à des contenus matières et favoriser les situations-problèmes et les compétences ?**

La référence aux situations-problèmes dans les programmes est une ressource relevée par 3 enseignants. Ils savent ainsi par quoi commencer et ont des indications par rapport au sens qu'ils doivent donner à leur contenu-matière. Ça part de situations concrètes, disent-ils.

*« L'idéal, ce serait qu'il y ait un nouveau programme. En math, vous savez qu'il y en a un. En principe, on travaille par situations-problèmes. Il se fait qu'à partir de la 5ème, on pourrait utiliser un certain nombre de situations concrètes vécues par les élèves, et là, fatalement on fait appel à toutes les autres matières. Et là, j'ai envie de dire que c'est l'idéal, mais seulement en 5ème c'est la première fois qu'on le fait. Donc, il faudra que l'on s'adapte. »*

**Cela permettrait aussi de mettre en évidence l'apport des compétences transversales.**

Des indications concernant les compétences transversales sont déjà données dans certains nouveaux programmes, 2 enseignants estiment que ces initiatives auraient tout bénéfice à se développer.

Le fait de savoir pourquoi des directions innovantes sont données à l'enseignement permettrait aux enseignants de se sentir impliqués et de pouvoir y répondre concrètement dans leur classe en ayant recours au programme.

*« C'est vrai qu'on a commencé en abordant l'évaluation continue. On a certaines pistes et puis, avec le nouveau programme de géographie, on a eu des informations. Et c'est clair que là, on sentait vraiment l'apport des compétences transversales. Mais elles étaient déjà perceptibles avant. Donc pour moi, c'est pas quelque chose de révolutionnaire mais pour certains, c'est du chinois. »*

### **5.3. Quel statut accorder aux programmes ?**

Les enseignants sont coincés entre la contrainte de suivre les programmes et la volonté d'aborder les compétences transversales. On constate qu'une telle situation les déstabilise. Cela donne à réfléchir : cet outil est avant tout destiné à guider les enseignants dans leur tâche quotidienne c'est pourquoi il occupe une place de référent. Les critiques des enseignants à son égard semblent montrer que ce statut est remis en cause. Mais, vu sa position antérieure, maints enseignants ont du mal à s'en détacher. Les plus novateurs ou intrépides se lancent dans l'aventure en l'adaptant, tandis que les plus anxieux restent accrochés au contenu et sont mal à l'aise avec ce paradoxe.

Trois types de réactions sont donc observées :

- **Soit, le programme reste le référent**

Les enseignants continuent à considérer le programme comme principal référent, c'est le cas de trois d'entre eux : ils avancent dans les contenus matières et se disent liés à un tel fonctionnement. Le travail des compétences transversales passe après toutes les matières et est souvent « oublié » vu la surcharge des contenus.

*« Ce qui freine ce type de travail, le programme à respecter et que ces programmes sont relativement chargés donc, on n'a pas toujours le temps de voir, de s'arrêter un peu et d'essayer d'évaluer spécifiquement des compétences ou de développer particulièrement telle ou telle compétence parce qu'il y a de la matière à voir et donc, on est fort lié par cela. »*

- **Soit, le programme est adapté**

Cinq enseignants disent se référer au programme avec plus de souplesse : ils « en prennent et en laissent » tout en ajoutant des thèmes personnels.

Le tout est de voir sur la base de quels critères, l'enseignant opère ses choix : est-ce en fonction des matières qu'il aime donner, qu'il considère importantes pour la suite ou que les élèves apprécient ?

*« En tout cas pour moi, ça c'est difficile parce que j'ai un programme, j'ai envie de voir des thèmes avec eux, donc, on a envie d'avancer mais je pense qu'on doit se forcer à avancer à leur rythme et pas au nôtre. Il serait intéressant que les programmes mettent davantage l'accent sur des compétences que sur des contenus mais je pense que les enseignants, de plus en plus, en prennent et en laissent, en tout cas c'est mon cas, et que comme je disais tantôt,*

*j'allège, je vois moins de thèmes, de contenus, mais je fais autrement. Et si on parle avec les inspecteurs, ils sont d'accord de la façon dont on procède. Par exemple en comptabilité des points de détails qu'ils ne feront jamais parce que ce sont des spécialistes qui le font et pas eux, et bien c'est sûr qu'ils vont dire de s'attacher plutôt à des choses importantes que le milieu du travail va demander et de ne pas s'occuper de ces petits points-là qui ont évidemment été pensés en chambre par des gens qui sont d'anciens enseignants qui ont tendance à en rajouter plutôt qu'à remplacer. Le programme, c'est en remettre encore un peu plus au lieu d'en enlever. »*

- **Soit, ils ne savent plus que faire**

Deux enseignants se trouvent au centre de ce paradoxe et ne savent plus où donner de la tête.

*« Moi, en ce qui concerne les mathématiques, j'ai un programme à voir, je ne peux même pas y arriver. Mon inspecteur est au courant, je l'ai vu. Parce que, ou je pratique du survol et je ne donne pas cours, ou je donne cours correctement et alors, je ne peux pas tout voir. Alors maintenant, leur expliquer en plus du peu de cours que l'on donne au niveau humanités, parce qu'il ne faut quand même pas rêver, comment faire ? »*

#### ***5.4. Mise en perspective de la notion de programme***

La **paradoxe** qui anime la relation entre les programmes, où les savoirs à aborder ne cessent d'augmenter, et la réforme qui prône le développement de compétences est soulevé à juste titre par les enseignants.

Il est vrai que, comme l'a clairement exprimé Perrenoud (1995), développer des compétences exige plus de temps que de transmettre des savoirs. En contre partie, une centration sur les contenus importants s'avère nécessaire : on s'attend dès lors à un allègement réfléchi des programmes. Et c'est là que naît le paradoxe : les programmes tendent bien plus à se développer qu'à se centrer sur des contenus importants. Tant qu'un terrain d'entente ne sera pas trouvé à ce niveau, les enseignants ne seront pas aidés pour trouver un équilibre entre contenu et compétence au niveau de leur pratique.

Néanmoins, il semble que **de nouveaux programmes** soient en cours d'élaboration dans certaines matières. Espérons que cela puisse se généraliser à l'ensemble des disciplines. Il est vrai que des programmes définis par compétences seraient utiles, mais Tardif (1999, p.6) souligne « qu'il faudrait aussi que les enseignants sachent que telle compétence, telle autre et telle autre mobilise des connaissances différentes, de sorte que dans les situations d'apprentissage, ils puissent faire référence aux connaissances qui sous-tendent la compétence qu'ils veulent faire acquérir aux élèves ». C'est le lien entre les aspects théoriques et la pratique qui doit être facilité.

D'ailleurs, comme le soulèvent Joutard et Thélot (1999, p.215), « ce qui importe, ce ne sont pas les programmes, ni même les instructions qui les accompagnent, mais les pratiques effectives dans chacune des classes ». Tout dépend donc de la manière dont ils sont interprétés par les enseignants, la réelle préoccupation étant celle de la cohérence à assurer d'un niveau à l'autre sans quoi les apprentissages perdent leur sens et leur efficacité.

**L'adaptation à la classe et au rythme des élèves** semble capitale et nécessite de faire des choix au niveau des matières à aborder. Le travail en concertation, les contacts

interdisciplinaires et entre niveaux d'enseignement faciliteraient sans doute cette tâche en permettant de définir qui voit quoi et quand.

De plus, suivre les manuels et les programmes à la lettre, c'est se référer à des sujets abstraits, des modèles qui ont permis la construction de ces cadres de référence mais qui sont bien éloignés des élèves que l'enseignant a devant lui, sans compter les contraintes institutionnelles et organisationnelles qui doivent nécessairement être prises en compte.

Ainsi, l'enseignant doit **opérer des choix, s'adapter, réguler en fonction de sa propre situation**. Nous soulevons ici la part de bricolage inavouée et peut-être inavouable de la fonction enseignante (Perrenoud, 1996). Les démarches de choix sont personnelles : elles seront plus ou moins importantes selon les enseignants, certains prenant plus de liberté, d'autres restant plus attachés au programme. La confiance qu'ils ont en leurs capacités, leurs atouts, leurs faiblesses ainsi que leurs expériences antérieures jouent un rôle dans la manière dont ils se référeront au programme. Peu importe donc la présence de la réforme, ce dilemme sera toujours présent, car le programme doit avant tout être réapproprié par chaque enseignant avant d'être utilisé dans l'organisation des apprentissages.

## 6. L'hétérogénéité dans les classes

Cet aspect n'est pas souvent évoqué. Il recouvre 4% des freins organisationnels et seulement 1% de l'ensemble des freins. La différence au sein des classes reste une chose extrêmement difficile à gérer pour 7 enseignants.

*« Comme le niveau était fort élevé, c'était aussi un peu à double tranchant, parce que d'un côté, j'avais les autres qui étaient très bons et je devais aller en profondeur avec eux parce qu'ils en demandaient et puis, d'un autre côté, je devais penser à cet élève-là qui était plus faible et que je ne pouvais pas non plus larguer, laisser là, abandonner. C'était plus difficile, car disons, que les minima et les maxima... Avec d'autres, je pouvais facilement aller aux maxima, mais avec lui pas. »*

### *Mise en perspective de la notion d'hétérogénéité*

La massification de l'enseignement, en dépit de ses vertus d'égalisation des chances, a eu pour conséquence d'augmenter l'hétérogénéité des classes : les élèves arrivent avec des bagages cognitifs, culturels, sociaux, relationnels très différents. Ce nouveau contexte amène inévitablement de nouvelles difficultés, notamment au niveau de la gestion des groupes.

Mais, contrairement à ce que l'on aurait pu croire vu l'augmentation des différences de niveaux dans les classes engendrée par la massification et l'instauration du passage de cycle, les enseignants ne pointent quasi pas cette situation comme un obstacle au travail des compétences transversales. L'hétérogénéité semble être perçue comme une caractéristique inhérente au groupe. Plusieurs hypothèses peuvent être envisagées, nous en relèverons deux :

- soit, la gestion d'un groupe hétérogène fait partie intégrante de la fonction d'enseignant ;
- soit, l'hétérogénéité de la classe est peut-être assimilée au nombre d'élèves. Comme ça a été exprimé au point 2 de ce chapitre, ce n'est pas le nombre qui provoque l'effet de lourdeur dans les classes mais le fait que certains élèves sont en difficultés et demandent une attention particulière (Joutard et Thélot, 1999).

Mais le contexte de la réforme tend à envisager les différences de façon constructive : elles sont importantes à pointer à partir du moment où elles peuvent être utilisées à des fins de développement au sein de la classe. Les différences sont riches, elles mettent en mouvement, elles permettent l'enrichissement mutuel : le tutorat, la différenciation, les travaux de groupes en usent abondamment. Les différences doivent aussi, à certains moments, être reconnues et traitées comme telles : un élève en difficulté a des besoins spécifiques qu'il s'agit de prendre en compte par le biais de regroupements ponctuels ou de travaux individualisés. Dès lors, faut-il considérer l'hétérogénéité des classes comme un obstacle ou comme une richesse ? C'est une question de choix et de volonté d'investissement peut-être, mais surtout des rôles que l'on s'assigne en fonction des objectifs et finalités que l'on poursuit.

## 7. Ouvrir un espace pour les élèves

L'école est avant tout le lieu des élèves. Quelques enseignants proposent une recentration sur cet aspect en accordant des espaces exclusivement destinés aux élèves.

### 7.1. Matériel à disposition des élèves

L'organisation des locaux, la mise en place d'un matériel didactique à disposition des élèves peuvent aider à travailler les compétences transversales : des fiches méthodes auxquelles l'élève pourrait se référer en cas de difficulté, des casiers pour soutenir les élèves dans leur organisation, les ressources multimédia.

*« Si l'élève vraiment ne sait pas, alors on a les fiches méthodes qu'on lui donne. Et alors, il se débrouille à la maison ou bien alors, il revient en remédiation s'il ne sait pas le faire. Mais ça, il faudrait vraiment se mettre d'accord dans une école. C'est chaque école qui devrait organiser cela . »*

Ce type de discours s'inscrit dans une perspective où le développement des compétences est du ressort de l'élève. L'enseignant ne risque-t-il pas de sentir délogé de toute fonction à cet égard ?

## ***7.2. Temps d'étude après les cours***

Certains élèves issus de milieux peu propices à l'étude pourraient trouver, à l'école, un environnement qui leur permette de réaliser leurs travaux en étant soutenus et orientés par des personnes spécialisées.

*« Encadrement des élèves, de plus en plus on en a qui sont laissés à eux-mêmes, donc je dirais que de plus en plus, il faudrait leur fournir des moyens de rester à l'école après 4 heures, pour étudier, pour faire leurs devoirs, pour se faire donner des explications. Hélas, ce n'est pas aux éducateurs qu'on va le demander puisqu'ils ne sont pas spécialisés dans telle ou telle branche. C'est pour essayer d'imaginer que chaque jour, il y a au moins un professeur de chaque branche qui est disponible à l'école de 4h30 à 7h00, ça pourrait quand même être utile. »*

## ***7.3. Structure d'accueil, d'écoute des difficultés des élèves***

L'école est le lieu des élèves. Néanmoins, les élèves ont très peu l'occasion de s'exprimer à propos de leurs problèmes ou difficultés, si ce n'est avec quelques personnes avec qui le « courant passe ». Suite à une initiative réalisée dans un établissement scolaire visité, un enseignant propose de multiplier des structures d'écoute des élèves. Un local et des personnes sont mis à leur disposition.

*« Il faudrait pour cela multiplier les structures d'accueil, d'écoute. »*

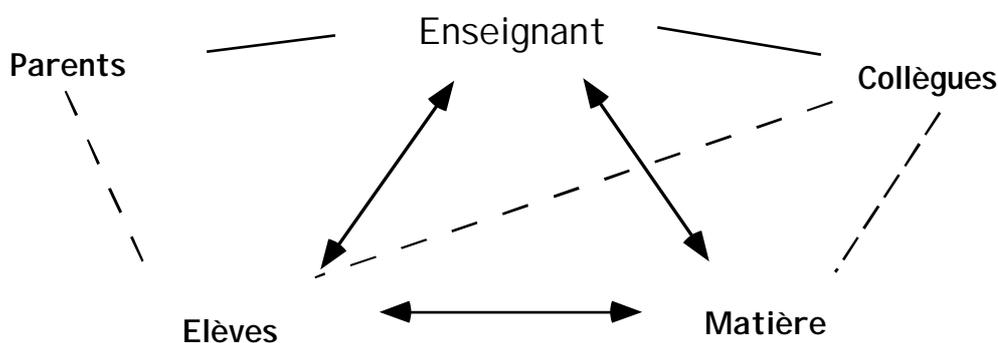
## ***7.4. Organiser une deuxième année bis***

Un enseignant relève un point plus organisationnel qui est la mise en place effective des secondes bis non plus comme une année redoublée avec le même programme. Il est vrai que même si ces classes sont prévues dans le décret, peu d'écoles ont réellement mis en place une structure pour ces élèves en difficultés et ce, faute de moyens ou d'indications claires à ce propos.

*« Si un élève est en échec, on ne le met pas en échec pour le plaisir, c'est qu'il manque certaines bases. Mais c'est vrai que c'est moche pour certains élèves qui sont en échec pour une seule branche. Alors là, c'est injuste de suivre des cours que l'on a réussi. Et pour cela, la réforme a du bon. Pour certains cours, mais il faudrait permettre à certains élèves qui ont eu des échecs dans certains cours de première de resuivre ces cours mais pas de suivre celui de 2ème. »*

## CHAPITRE 2

### *Le niveau relationnel*



Les ressources proposées au niveau relationnel arrivent en première position : elles recouvrent plus de 35 % de l'ensemble des ressources. Leur position « quantitative » est particulièrement intéressante à observer : l'aspect relationnel est en effet celui qui est le moins fréquemment évoqué au niveau des freins (17% des freins), mais le plus souvent, au niveau des ressources. Les éléments discutés dans ces deux sections sont majoritairement du même ordre. En effet, à un manque constaté correspond un besoin.

Malgré les difficultés relatives à la mise en place d'un travail en commun, les enseignants proposent de nouvelles manières de travailler. C'est au niveau de la pratique professionnelle de l'enseignant dans sa classe que l'on constate le plus de ressources. Malgré les freins pointés aux niveaux personnel, relationnel, organisationnel et institutionnel, des enseignants se sentent encore investis d'une mission. Ils ont un pouvoir, des atouts à mettre au service de l'école.

Dans une situation de crise comme celle que traverse actuellement le monde scolaire, les enseignants prônent un resserrement des liens. Le fait d'entrer en relation constitue une ressource importante que chacun est capable de mettre en œuvre.

Nous nous centrerons donc sur toutes les actions que peut mener l'enseignant dans sa classe, avec ses élèves et plus largement dans son école avec ses collègues et même, avec les parents, sans compter les relations qui se construisent entre les élèves. La relation semble être le nœud de la fonction d'un enseignant : c'est là que tout se joue,

qu'enseignement et apprentissage peuvent trouver un terrain d'entente et que les différents partenaires associés entrent en piste !

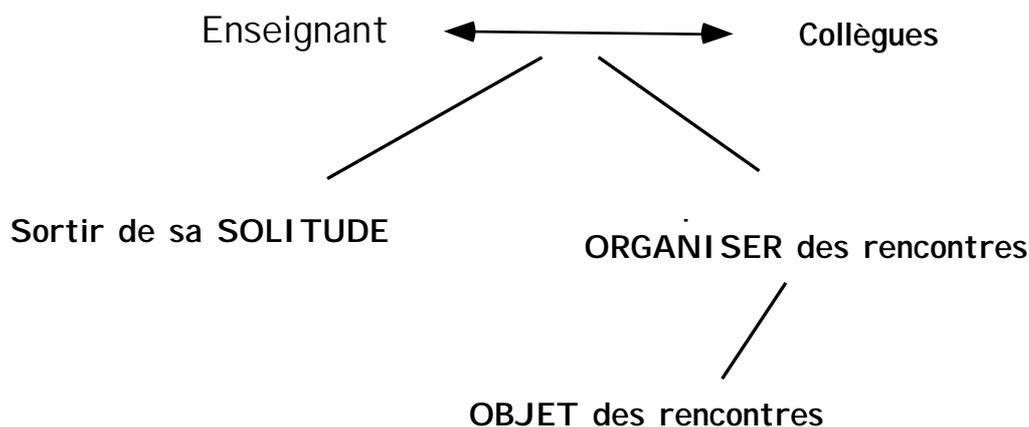
## ***1. La relation entre enseignants***

Les enseignants éprouvent le besoin de travailler en équipe. Cependant, de nombreuses difficultés sont relevées à ce niveau : les habitudes solitaires, les délicates mises en accord par rapport aux buts à poursuivre, la communication au sein d'un groupe, l'organisation des temps de rencontres.

La communication, les échanges, la concertation, le partenariat sont des valeurs en vogue. Pour plusieurs auteurs ( Koffi et al., 1998), une nouvelle dynamique relationnelle constitue un atout non négligeable pour l'avènement d'une école nouvelle, efficace au sein de notre société.

Les enseignants semblent s'inscrire dans cette mouvance en prônant le travail interdisciplinaire. Néanmoins, entre le dire et le faire peut encore couler beaucoup d'encre... En effet, le tout est de voir réellement comment les enseignants envisagent ce travail en commun : Que signifie pour eux « se concerter » ? Sur quelles matières pensent-ils échanger ? Dans quels buts ? Pour faire évoluer quelle situations ? Pour quels bénéfiques ? Pour quels bénéficiaires ? Que sont-ils prêts à mettre réellement en œuvre dans leur école ? Comment se perçoivent-ils en tant qu'enseignant au sein de cette nouvelle dynamique relationnelle ?

N'oublions pas que les échanges restent un moyen parmi d'autres afin d'améliorer l'apprentissage des élèves et de permettre le développement des compétences transversales. Assimiler les compétences transversales au travail interdisciplinaire est donc réducteur. Le simple fait de se concerter ne veut pas dire que l'on travaille des compétences transversales : les conseils de classe sont d'ailleurs des moments de concertation où il est rare d'aborder les compétences transversales. Le tout est donc de voir ce qui est discuté lors des concertations et ce qui est réellement fait lors des travaux interdisciplinaires : est-ce simplement une mise en accord sur l'avancée dans les contenus ou une vision plus large de la formation et de l'apprentissage des élèves ? Quand les enseignants parlent de travailler en interdisciplinarité, qu'entendent-ils réellement faire ?



## 1.1. Sortir de sa solitude

Le principal obstacle au travail interdisciplinaire, relevé par 15 enseignants, est leur **individualisme et leurs habitudes solitaires**.

*« Ils n'ont pas non plus toujours envie qu'on aille un peu voir ou gratter dans leurs affaires, jardin secret. Je sais que j'ai des problèmes, je sais que je ne m'y prends pas bien, mais je n'ai quand même pas envie qu'on vienne voir ce que je fais parce que j'ai mauvaise conscience.. Il y a une réticence, par exemple, au niveau des profs qui n'ont pas toujours envie qu'on aille voir ce qu'ils font ou qu'on en parle. »*

### 1.1.1. Une volonté de changement

Deux enseignants ne se contentent pas de relever cet état de fait mais pensent que c'est une situation qui est appelée à évoluer vers plus de dialogue, de synergie. Le travail interdisciplinaire est difficile mais nécessaire à la mise en place d'une pédagogie des compétences transversales.

*« Il faut évidemment dialoguer et qu'il y ait une relation entre les disciplines et ça, c'est un obstacle majeur, essentiel. Je vous dis parce que tout simplement, je suis parfois confrontée à l'obligation de dire à mes étudiants : la manière dont je vous interroge maintenant est une manière qui me semble à moi intéressante pour développer votre esprit critique, votre esprit de synthèse, mais je sais très bien que ce n'est pas du tout la manière de répondre ou d'étudier dans certaines autres disciplines. Or, c'est vraiment le genre de choses qui ne devrait pas se passer. Par ailleurs, compétence transversale, ça peut être intéressant à condition que l'on puisse avoir vraiment, je vais dire, une mise en relation des disciplines, notamment des disciplines proches, je pense, par exemple, aux cours de français et d'histoire. Or il y a un monde entre ce que nous enseignons en français et le programme d'histoire. Je dis un monde, parce que, par exemple, des éléments qui me seraient utiles en rhéto sont appris en 4<sup>ème</sup>. Or quand les élèves arrivent en rhéto, ils ont oublié. Donc, je dois tout revoir... Perte de temps énorme. Je pense que c'est le développement **de synergies** entre les enseignants. Ce n'est pas du tout au niveau des élèves, c'est au niveau des enseignants. »*

Même si les enseignants sont souvent qualifiés de solitaires, ces propos pourraient constituer un levier capital pour la mise en œuvre d'une pédagogie des compétences transversales. Il y a une intention de se tourner vers l'extérieur et de jeter des ponts entre les classes.

Quelques enseignants croient dans la force du corps enseignant de faire bouger les choses. Ils expriment clairement que la balle est dans leur camp et qu'il faut se mettre ensemble pour agir.

*« Faciliter, c'est justement ce que je vous disais tantôt, c'est que tout le monde s'y mette. Si chacun, je pense aux enseignants, avait les mêmes exigences et décidait vraiment d'un commun accord de faire ceci dans son cours, décidait de ça et ne pas vraiment relâcher la bride à certains moments, je pense que ça apporterait déjà beaucoup de choses. J'en suis même certaine, d'ailleurs. »*

*« Que les profs s'y mettent eux-mêmes, c'est ça. »*

Ces discours témoignent de la volonté des enseignants de s'engager et d'être acteur du changement. Ce message est donné par quatre enseignants.

Mais cette volonté et même ce besoin d'ouverture constituent un changement capital dans les pratiques et dans les conceptions de l'enseignement.

*« C'est un peu maintenant, ça dépend des écoles bien sûr, mais ici, on essaie de travailler ensemble, de parler avec des professeurs d'autres disciplines. Mais on n'a pas vraiment de réunion de travail. Ici, on serait plutôt favorable à ce genre de travail mais ailleurs, dans certaines écoles, les profs font ce qu'ils veulent dans leur classe. »*

On peut dès lors se demander si ouvrir la porte de sa classe est toujours aussi facile. N'oublions pas qu'il s'agit de briser une tradition ancrée.

### ***1.1.2. Les conséquences négatives de ces habitudes relationnelles***

L'individualisme et la solitude des enseignants ont nécessairement des répercussions sur leur manière de travailler et d'envisager leur cours. Tout d'abord, les enseignants sont peu habitués à travailler de concert et ne sont pas préparés à affronter toutes les difficultés que cela représente : le partage et la défense d'avis, les résistances, les frustrations, les sentiments de ne pas être écouté. Et puis, la solitude des enseignants a provoqué un cloisonnement entre les disciplines qui est maintenant bien en place dans les esprits.

#### ***1.1.2.1. Le peu de familiarité avec le travail en équipe***

Même dans le cadre de leur formation initiale ou lors des recyclages, les enseignants n'ont pas appris à travailler en équipe, à échanger, à communiquer des manières de faire, ... On observe, chez 2 d'entre eux, une réticence par rapport à cet inconnu.

*« Mais ça ne donne pas bien parce que nous ne sommes pas habitués à travailler en équipe, ça c'est clair. On fait surtout des constats : « Celui-là à ceci, celui-là à cela. » »*

Les divergences d'opinion qui se manifestent alors sont assez difficiles à gérer pour 5 enseignants.

*« On peut en parler entre collègues tout en sachant que chacun a ses limites et que dans le cadre d'une même discipline, entre deux écoles, les personnalités sont très diverses. Je sais très bien que certains collègues n'ont aucune réceptivité. C'est une question de personnalité et puis certains sont en fin de carrière et ne tiennent pas à se remettre en question, tout en disant que leurs cours sont fort intéressants. Ce n'est pas une critique, ils ne vont pas se réorienter maintenant pour les quelques années qu'il leur reste, à changer fondamentalement*

*leur façon de travailler. Donc là, ça ne sert à rien de jeter des ponts, c'est un échange de documents, ce qui est déjà bien. »*

Cette nouvelle dynamique relationnelle s'essouffle souvent car les enseignants, non préparés aux difficultés du travail en commun et ne percevant pas d'effets immédiats, se découragent.

### **1.1.2.2. Le cloisonnement disciplinaire est ancré dans les esprits**

L'organisation scolaire fait en sorte que les enseignants travaillent les uns à côté des autres et restent centrés sur leur propre discipline. Les enseignants se rattachent au connu et **restent centrés sur les contenus**. Six enseignants disent ne pas avoir une vision claire des relations qu'ils peuvent opérer entre différents contenus. Pour eux, ce sont des éléments extrêmement distincts qui exigent un niveau de spécialisation. Le programme reste le référent et les compétences transversales passent bien après les compétences disciplinaires. Un enseignant explique que les concertations actuelles sont essentiellement centrées sur les contenus-matières en vue d'une avancée en parallèle.

*« Il faut beaucoup de circonstances favorables pour que ça se fasse. Il faut que les notions de mathématique aient été vues, il faut que les notions, si j'ai fait ça avec le professeur de bio, aient été vues aussi dans une classe en commun. Le prof de bio, il a peut-être 10 classes, moi, je n'en ai que 3 ou 4, donc il faut que dans ces deux ensembles là il y ait une classe en commun et il faut que les matières aient été vues dans les deux disciplines. C'est seulement à ce moment-là qu'on peut faire ça. Donc, il faut beaucoup de circonstances favorables. Il faut dire que ça n'arrive pas souvent. »*

En conséquence, les élèves, inscrits dans un tel fonctionnement, **étudient pas tiroirs** : au cours de math, ils activent les connaissances relatives aux math et ainsi de suite. Ils n'ont pas l'habitude de faire des liens entre les différentes matières. C'est ce que font remarquer une douzaine d'enseignants. De même, ce cloisonnement va au-delà de la matière et concerne aussi bien les exigences des profs, les attitudes à adopter que les connaissances même du prof : le prof de math connaît des choses en math, ça se limite à ça.

*« Un élève m'a quand même demandé si ce n'était valable que pour mon cours alors que j'avais bien expliqué, il m'a dit : « Ah, ce n'est que pour votre cours, Mme ». Je dis « Ah Non ! ». Bon, les autres ont rigolé, évidemment, mais il était persuadé que j'allais reprendre son cahier après chaque heure de cours, que je contrôlais. Parce qu'ils disent quand même que prendre notes, ils ne le font pas forcément, les professeurs dictent encore à certains moments : « Ça, vous devez noter ». »*

*« Ah mais à ce propos là, je me souviens d'un très bon élève, maintenant je me resitue. Et bien lui, il faisait des fautes d'orthographe grosses comme des montagnes, partout sauf au cours de français. Là il n'en faisait pas. »*

Les **degrés d'études sont également cloisonnés**. Les enseignants se parlent plus facilement s'ils appartiennent au même niveau d'étude et à la même discipline. Le réseau relationnel des enseignants est construit sur la base de « corporations ». Et cela constitue un frein pour 10 enseignants.

*« On n'en pas encore beaucoup parlé au cycle supérieur, c'est-à-dire qu'on a eu une ou l'autre réunion mais c'est plus difficile au cycle supérieur parce que c'est quand même souvent par classe, les conseils de classes, etc. On en parle quand même parfois accessoirement et il y a beaucoup plus de monde en cycle supérieur dans une classe et c'est beaucoup plus difficile, je trouve, de provoquer ce genre de réflexion dans le cycle supérieur. »*

*« Ça c'est quelque chose qu'on sait, je ne vais pas dire que tout est idéal. Je crois qu'il y a une scission qui ne disparaît pas entre l'inférieur et le supérieur et finalement on a assez peu de contact avec nos collègues et avec ce qui se passe. »*

Ce cloisonnement entre degrés a des répercussions indéniables sur l'adaptation des élèves lors des passages de degrés ou de cycles. Selon 3 enseignants, il y a un décalage entre la façon dont on aborde l'apprentissage ce qui est particulièrement déroutant pour les élèves.

*« La scission est difficile, je pense, à se marquer parce qu'il y a toujours entre la 3ème et la 4ème le changement d'enseignants, de passer des régents aux licenciés et ça c'est quelque chose qui concrètement pose un gros frein au développement. Ce n'est pas quelque chose qu'on peut considérer comme homogène. C'est peut-être le degré avec lequel ils ont le plus de difficultés et j'ai l'impression qu'ils le laissent pour la fin, je ne sais pas. Mais c'est vrai que c'est un peu curieux, on aurait pu se dire : « Voilà, il y a une réforme du premier degré et puis elle va arriver au deuxième degré ». Ça semblait tout à fait logique, au moins les élèves qui suivent ce rythme-là ont, je vais dire, une habitude de fonctionnement parce que je crois que les enseignants doivent s'habituer à fonctionner comme ça mais les élèves aussi. Quand on change trop les habitudes, ça peut être déstabilisant. Et là, je crois qu'il va y avoir une belle coupure entre les deux, ce n'est pas très évident. »*

Cet oubli du second degré est manifeste et ne facilite pas l'installation de la réforme.

Il est vrai que ce degré d'enseignement est nouvellement créé puisqu'auparavant il n'y avait que deux cycles de trois années au terme desquelles un certificat était attribué. De même, les enseignants n'avaient pas la même formation : le cycle inférieur rassemblait les régents et le cycle supérieur, les licenciés. Aujourd'hui, le deuxième degré regroupe ces deux populations qui ont des habitudes de travail assez différentes. Les confusions entre cycles et degrés observées dans le discours des enseignants montrent le difficile passage d'une structure par cycles à une structure par degrés.

## ***1.2. Organiser des rencontres***

### ***1.2.1. Besoin d'une inscription structurelle***

Se mettre en mouvement implique un dépassement de ces obstacles. Pour ce faire, 3 enseignants ont besoin que les choses soient clairement établies. Les rencontres sont importantes mais il faut **qu'elles soient reconnues** par les enseignants eux-mêmes, mais aussi par les élèves, les parents et toutes les instances qui gravitent autour de l'école. **L'inscription structurelle** de telles rencontres paraît donc capitale pour les enseignants. C'est un moyen pour eux de l'intégrer dans leur fonction.

*« Avec d'autres collègues, ça peut être envisagé mais ça doit être encouragé, reconnu dans une certaine structure éducative. »*

La dispersion des enseignants entre plusieurs établissements a été pointée comme frein.

*« Le fait d'avoir toutes ses heures dans la même école facilite les contacts. Le fait d'avoir un horaire complet dans une école est vraiment très bien pour établir des contacts avec les collègues. »*

L'enseignant ne se sent plus attaché à aucun établissement, il y a une perte d'identité et une perte de contacts entre collègues d'une même école. Etre dans un seul établissement faciliterait ces rencontres.

### ***1.2.2. Utiliser des structures mises à disposition***

**Des projets européens** notamment, Comenius, Socrates, sont également mis en place pour inviter les enseignants à sortir de leur classe et de leur école. Les contacts avec d'autres établissements par le biais de tels projets et par le biais des **multimédias** semblent être dynamiques et constructifs et permettrait certainement aux enseignants d'avoir une vue plus large de ce qu'il est possible de faire avec leurs élèves. Le réseau relationnel des écoles est appelé à se développer : les moyens techniques sont d'ailleurs mis à leur disposition pour permettre ces échanges et l'installation d'une nouvelle dynamique relationnelle au sein du monde scolaire. Six enseignants témoignent de cette expérience positive.

*« Et puis alors, un élément influent ici à l'école, on a un projet Comenius : toute école de l'enseignement secondaire peut introduire un projet à condition de trouver deux partenaires dans l'école. Et nous, on a été choisi par l'Espagne et on travaille en dehors des heures de cours pour l'instant. Et là, j'ai vu des jeunes qui se sont révélés dans ce type de travail et qui s'investissent en dehors des heures, j'ai compris là l'importance des compétences transversales. J'ai eu l'impression qu'on avait compris, sur le plan européen, ce que c'était que des compétences transversales. »*

*« Surtout au niveau des projets que je propose qui permettent de développer des compétences transversales. Les élèves, surtout l'an passé, ça a été un enthousiasme terrible. Ils ont suivi des choses qu'ils n'auraient jamais suivies. Ils devaient construire un jeu de coopération sur les droits de l'homme, j'ai fait venir des formateurs en jeux, des personnes très compétentes. Ils ont créé le jeu, ils ont appréhendé le problème des droits de l'homme, ils ont rencontré des tas d'autres jeunes qui faisaient la même chose, on est allé ensemble à Strasbourg, à Genève, on est allé à l'ONU, on est allé au conseil de l'Europe, c'est une richesse totale. Je n'ai pas pu le faire pour tout le monde et ça a débouché au mois de mai sur une journée sur les droits de l'homme où on a fait plein d'ateliers différents. Là, pour moi, on arrive vraiment à des compétences transversales et par le biais de choses même ludiques, agréables et là, j'y crois vraiment. »*

### ***1.2.3. Se donner le temps***

Néanmoins, comme le disent quatre enseignants, tout cela exige du **temps**.

*« Je pense un peu au projet d'établissement tel qu'on est en train de le concevoir maintenant. On peut le réaliser parce qu'il y a eu une journée entière consacrée à ça où on a pu enfin se parler clairement et se dire des choses. Ça demande énormément de temps entre collègues pour se concerter. La concertation est importante et demande du temps. Je dois reconnaître que l'administration que les professeurs doivent faire vis-à-vis des élèves avec les recours, avec les décrets, etc., devient chaque année plus importante. Alors, on nous demande d'être de parfaits administrateurs, on nous demande d'être des pédagogues hors ligne, mais on ne nous donne pas plus de temps. »*

### 1.3. L'objet des rencontres

S'inscrire dans une démarche, sortir de sa solitude : le cadre de l'action est donné. Maintenant, que font les enseignants lors de ces rencontres ? Quels buts poursuivent-ils ? Deux grandes tendances se dessinent : il s'agit, d'une part, d'établir une cohérence entre enseignants pour agir de concert et, d'autre part, de se mettre ensemble pour avoir une meilleure vision de l'élève. Dans ce dernier point, on peut percevoir une certaine centration de l'action sur la personne de l'élève.

#### 1.3.1. Assurer une COHERENCE

En tant que solitaire, l'enseignant poursuit ses propres objectifs, ce qui l'oblige souvent à recontextualiser son action en fonction de ce qu'il fait, dans sa classe, dans son cours, avec ses élèves. Une telle situation engendre une adaptation nécessaire des élèves en fonction des exigences et des attentes de chaque enseignant et peut-être aussi, de nombreuses redites dans les cours qui peuvent amener un discrédit des enseignants qui se répètent sans cesse. Cela entraîne certainement une vision morcelée de l'enseignement où la ligne de conduite globale devient difficile à définir par les enseignants et par les élèves.

La concertation semble importante. Sept enseignants pensent réellement qu'il serait mieux d'agir tous dans le même sens, et ce, aussi bien pour eux que pour les élèves. Le **besoin de vision commune** émerge et peut constituer un levier de changement.

*« En fait, le problème pour le moment c'est que dans beaucoup de cours on n'a pas les mêmes compétences. Donc, elles sont peut-être transversales mais ce dont on se rend compte c'est que dans chaque cours des compétences, qui pour moi sont en acquisition, sont soi-disant déjà acquises dans d'autres et inversement. Donc, parfois on n'est pas homogène dans nos demandes face aux élèves. Ça ne doit d'ailleurs pas être facile pour les élèves parce que, par exemple, il y a des profs qui trouvent que faire un résumé c'est quelque chose qu'ils peuvent demander tout le temps, n'importe quand. Ils peuvent donner un texte à un élève et leur demander de faire un résumé. Le professeur de français, lui, considère que c'est sa matière en 4ème de leur apprendre à le faire. Or, dans d'autres cours, on considère que c'est un acquis et à partir de là on exige d'autres choses. Donc, après, quand on se rencontre et qu'on discute de nos compétences, si moi je dis qu'il n'a pas acquis celle-là et que mon collègue la considère comme un point de départ, forcément on a du mal à s'entendre et il ne va pas forcément accepter facilement qu'on dise que... et inversement d'ailleurs. Donc ça pose plus de problèmes que ça n'en résout. »*

Cependant, les discussions, mises en accord s'inscrivent dans une dynamique relationnelle pas toujours facile à gérer. Le manque d'habitude à ce niveau peut constituer un obstacle à ce type de travail et décourager les enseignants qui, dans un premier temps en tous cas, y voient plus d'inconvénients que d'avantages.

On pourrait aussi envisager qu'à la longue, ce type de travail **rassure les enseignants** qui sauraient mieux s'ils sont dans « la bonne voie ».

Un quart des enseignants interrogés (22) propose d'établir une plus grande cohérence au niveau de leur action dans les classes à **propos des compétences transversales** : certains optent pour des réunions destinées à établir des « lignes de conduite », c'est-à-dire, déterminer ce qui sera abordé par qui et comment. Ce cadre d'action établi de concert peut

guider les enseignants tout au long de l'année. Echanger, communiquer des idées, tout cela peut être constructif aussi bien pour le travail mené par chacun dans sa classe que pour l'élaboration d'un projet commun.

*« Avec les enseignants, ce qui peut favoriser, c'est évidemment des réunions où on parle, où on échange ses idées. Ça c'est toujours intéressant. »*

*« Autrement, on a eu des réunions l'année dernière en compagnie des profs de physique, justement, pour essayer d'établir en commun un programme pour que notre programme de mathématique rencontre les exigences du cours de physique, surtout, et un petit peu celle de chimie. C'était d'ailleurs un souhait de l'inspection, c'est notre inspecteur qui nous avait demandé de faire ce travail de façon à essayer de travailler de façon plus cohérente. Oui, d'abord, on travaille surtout entre collègues de mathématique, étant donné qu'on a des classes qui ont le même nombre d'heures de mathématique, donc on a le même programme à voir. Donc, on essaye vraiment d'évoluer de la même manière, au niveau des questions d'examen, on s'arrange pour faire le même type de difficultés de façon à ce que nos élèves, finalement, qu'ils aient machin ou machin, ont les mêmes chances de réussite, qu'on ne dise pas : « Tiens, c'est plus facile chez elle ou c'est plus facile chez lui ! »*

Les discussions portent sur les contenus enseignés plus que sur les méthodes, sur les moyens utilisés pour envisager la matière, ou encore sur la place accordée à l'élève dans son apprentissage. On constate également que les enseignants entrent plus facilement en contact s'ils enseignent la même discipline dans le même niveau d'étude et s'il y a des affinités entre eux.

*« Oui, bien sûr on en parle souvent et alors, c'est en ce qui me concerne, c'est souvent avec des professeurs qui font partie de la même discipline. Ça se passe comme ça et puis, nous aussi on a parfois des affinités avec certains profs, d'ailleurs vous avez interrogé d'autres professeurs. Ce sont des gens qui sont attentifs à cela. Donc, avec eux, ensemble, on va en parler. Mais il faut bien reconnaître que ça n'intéresse pas tout le monde. »*

Ces éléments pointés comme atouts par les enseignants le sont-ils dans une approche des compétences transversales ? Les disciplines restent quand même un point d'ancrage important pour l'ensemble des enseignants. Cette appartenance disciplinaire est forte et leur permet de se situer les uns par rapport aux autres. Cette dimension est à considérer et à intégrer dans la dynamique relationnelle du corps enseignant.

Mais, ces échanges sont autant un atout pour les enseignants **que pour les élèves**. N'oublions pas que l'enseignant ne travaille pas que pour lui !

*« A partir du moment où les étudiants se trouvent devant des demandes concrètes, qui en fait se rejoignent, ils sont tout à fait à même de pouvoir se dire à ce moment on va travailler de façon cohérente. »*

### ***1.3.2. Avoir une vision globale de l'élève***

Le fait de se réunir permet aussi pour un enseignant de constater les difficultés de certains élèves et de voir si c'est particulier à son cours ou si c'est généralisé.

*« C'est vrai qu'éventuellement un avantage que je pourrais voir à cette méthode-là, c'est que chaque prof peut voir l'attitude de l'élève. On ne voit plus l'élève rien que dans son cours, on a une vue d'ensemble de l'élève, et on peut éventuellement se concerter dans ce sens-là. »*

On peut aussi aller plus loin et estimer que le dialogue entre enseignants peut aller au-delà du simple constat de certaines problématiques globales. A partir d'une meilleure

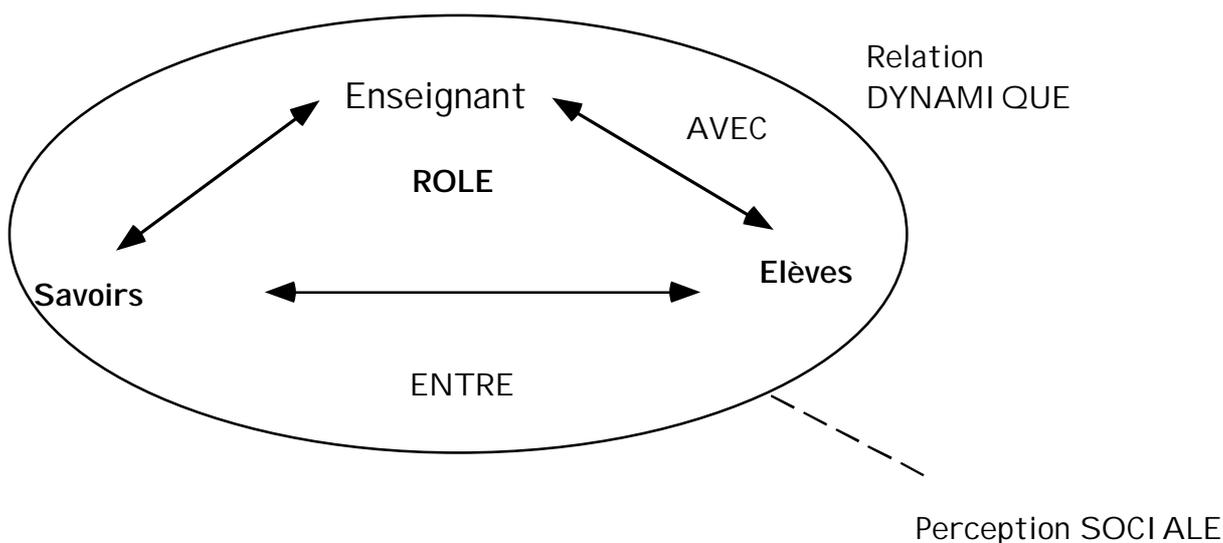
connaissance de l'élève, les enseignants pourront mieux agir ou tenter de le faire : on dépasse le constat pour aller vers l'action.

*« Déjà les titulaires, en général, font des démarches auprès des professeurs de branche quand quelque chose se présente, ou que l'élève nous a parlé de quelque chose. Et moi, comme prof de branche aussi, je relève par exemple, l'attitude en classe, l'ordre, l'expression d'un élève qui est toujours tout seul ou qui est triste ou des choses comme ça. Et bien, on a envie d'en parler aux autres, pour voir si c'est de la même façon aux autres cours. Si ce n'est rien qu'à notre cours ou pas, parce que parfois, enfin, on se rejoint sur beaucoup de choses et à ce moment-là, on peut mieux agir, enfin agir, essayer. »*

Permettre de construire des moyens d'aider l'élève à combler ses lacunes, à surmonter ses difficultés. Le but de ces rencontres est donc de mieux percevoir et comprendre les difficultés des élèves pour mieux leur venir en aide dans la mesure de ses possibilités.

## 2. La relation pédagogique

Le principal travail de l'enseignant se situe au niveau de la relation qui s'établit entre lui et ses élèves. C'est là que l'apprentissage et l'enseignement se rejoignent. Les enjeux de cette relation sont particulièrement importants puisque ce sont eux qui fondent véritablement le métier d'enseignant. Beaucoup de choses gravitent autour de ce nœud : les éléments relatifs à l'organisation de l'école, à l'institution scolaire en tant que telle, à tout ce qui est personnel à chaque partenaire, sa famille, son contexte de vie. Tous peuvent constituer des moteurs ou des obstacles à ce qui se passe réellement au sein de cette relation pédagogique. Mais il est capital de relever ici les éléments au sein de cette relation qui peuvent travailler à sa construction. Nous sommes au cœur de l'action !



## ***2.1. Une relation dynamique***

Pour 10 enseignants, la relation pédagogique se construit en premier lieu sur la base d'une relation entre deux personnes qui agissent l'une envers l'autre. La relation peut exister et surtout se construire à partir du moment où, de part et d'autre, il y a du répondant. Sans cela, peut-on parler de relation ?

*« Vous me dites dans ma discipline, c'est donc ce que moi j'ai fait avec eux. Moi je procède comme cela mais il faut qu'il y ait du répondant du côté des élèves et c'est vrai que dans des classes de cours fort comme celle que je viens d'avoir maintenant, j'ai du répondant. Donc automatiquement, on s'investit, on fait des choses ensemble, etc. »*

Si elle est reconnue, la relation est le moteur de l'action et de l'apprentissage. La dynamique qui s'y établit peut favoriser le travail des uns et des autres et faire en sorte que chacun s'épanouisse au sein de la classe, l'inverse est possible aussi. Ce jeu d'influence au niveau affectif a déjà été relevé dans la partie I.

*« Les élèves décrochent pour des raisons précises qui sont l'ennui, ou bien le bruit dans les couloirs, la cour ou n'importe quoi, une abeille dans la classe, l'impuissance du prof à passionner ses élèves. »*

## ***2.2. Rôle-fonction de l'enseignant par rapport à ses élèves***

Les entretiens avec des enseignants ont permis d'aborder la relation pédagogique par le pôle enseignant. Nous relèverons ici les fonctions et actions que les enseignants considèrent comme des leviers ou des difficultés dans l'apprentissage des élèves.

Dès lors, comment les enseignants se positionnent-ils par rapport à leurs élèves et à la matière ? Comment se représentent-ils leur rôle ?

En préalable, 3 enseignants relèvent qu'ils ne sont pas tout puissants : leur action reste limitée au contexte scolaire. Cette influence relative de l'enseignant en classe a été évoquée dans la partie I. Ici, l'enseignant la pointe explicitement comme limitant son action.

*« Le problème aussi, c'est que, en tant que prof, on peut agir comme un épiphénomène. Mais leur vie, c'est pas seulement la vie scolaire. Le "ailleurs", on ne sait pas faire grand chose si ce n'est convoquer les parents, qui ne viennent pas toujours. Donc, on est un peu coincé. Car aussi, on a une matière à donner, un savoir à partager, donc il faudrait pour résoudre certains échecs, au moins partager le cours en temps de partage du savoir et après, en assistantat social. »*

Cela peut parfois pousser à un certain fatalisme « c'est ainsi et on ne sait rien y faire » ou encore, à la déresponsabilisation « ce n'est pas ma faute, ils arrivent comme cela ».

### ***2.2.1. Evolution du rôle social de l'enseignant***

Quatre enseignants sont relativement négatifs quand ils évoquent leur statut actuel. Ils constatent une dévalorisation, une précarisation. Il y a une nostalgie du temps passé, déjà

manifeste dans certains extraits précédents. Ils ne se sentent pas reconnus ni par l'ensemble de la société et encore moins par les parents d'élèves.

*« Ça m'est arrivé avant-hier. J'ai fait une remarque à une élève. Et le lendemain, j'avais la maman qui venait parce que sa fille est très sensible et voilà. Je ne sais plus, maintenant, si je dois continuer à la rappeler à l'ordre ou non, ... »*

Quelles positions prendre envers les élèves si l'on pense qu'il n'y a pas de soutien de la part des parents ?

## 2.2.2. L'enseignant AVEC ses élèves

**L'enseignant tient compte de la personne de l'élève.** Ce dernier reste au centre du système éducatif. C'est pour lui et son apprentissage que de nombreuses structures se mettent en place.

Pour ce faire, 4 enseignants estiment que le fait de **connaître l'élève** en tant que personne et pas seulement au niveau des apprentissages est important pour la suite. L'enseignant recueille des informations par le biais de questionnaires ou lors de discussions. Ces indices lui permettent de savoir : où en sont les élèves et quelles sont leurs difficultés.

*« Pour essayer déjà de les connaître. En fait, le premier travail que je leur donne en français, c'est : « Qui suis-je ? ». En rhéto, on appelle ça : « Regard sur le monde actuel ». Alors je leur demande de se situer un peu par rapport à leur rhéto, par rapport à leur famille, et par rapport aux problèmes du monde, etc. Et comme ils le font assez sérieusement, ça me permet déjà de savoir un peu ce qu'ils pensent, leurs idées, leur motivation, ce qu'ils envisagent pour l'avenir, etc. J'aime bien les connaître parce qu'on vit quand même 6, 7 heures avec eux par semaine, donc plus tôt on les connaît, mieux ça vaut. »*

Six enseignants sont conscients que l'intérêt joue un rôle important dans l'apprentissage. **Tenir compte des désirs, des attentes des élèves** peut être bénéfique pour la démarche d'apprentissage.

*« Vous savez ce que je crois, c'est que si on tenait un peu plus compte des capacités de l'élève, des désirs de l'élève puisqu'il n'a pas uniquement des désirs de jouer, et bien, je crois que ça n'irait vraiment pas plus mal. Je crois que dans le temps quand un prof vous appelait, c'était mal vu, on était mal à l'aise parce qu'on était sorti du rang. Mais maintenant, c'est différent, c'est dépassé et ça vaut la peine de s'intéresser. »*

Partir des capacités de l'élève mais aussi de ses centres d'intérêt sont des points d'appui intéressants pour l'enseignant. C'est là que la connaissance de l'élève peut trouver son bénéfice.

**Etre attentif aux difficultés** des élèves semble également un atout pour une bonne partie des enseignants et recouvre souvent leur fonction « d'encadreur ».

La simple mise en présence de l'élève et de la matière n'engendre pas nécessairement un apprentissage. L'enseignant accompagne l'élève tout au long de son apprentissage et lors des allers et venues qui jalonnent cette démarche progressive : **il explique, remédie.**

Neuf enseignants sont conscients de cette réalité et intègrent la remédiation à leur fonction. Néanmoins, celle-ci prend souvent place en dehors des heures de cours.

*« Oui. Disons qu'ici nous avons un système de remédiation. Chaque élève qui a un problème dans un cours et dès que ce problème a été découvert, et bien il y a un système de*

*remédiation qui est mis en route pour combler le petit trou dès qu'il se présente. Et donc c'est décidé en commun ,au cours de délibérations, par exemple, on veille à ne pas accumuler. »*

Vu l'inefficacité des remédiations « redites » constatée par les enseignants et pointée dans la partie I, il semble que les cours particuliers dispensés par une autre personne que l'enseignant permettent parfois de voir la matière sous un autre angle.

*« Je vais dire que le fait que ce ne soit pas le même prof qui explique la même chose de la même façon, je trouvais qu'effectivement, ça permettait à certains de mieux s'en sortir. »*

Dans ce sens, les difficultés des élèves sont autant d'indices dont il est bon de tenir compte aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. **Se pencher sur ces difficultés avec l'élève** peut être constructif et informatif ! Treize enseignants considèrent qu'il est important d'en tenir compte pour mieux comprendre une situation et y apporter des solutions immédiates et efficaces.

*« La métacognition, on essaie un petit peu quand on a un élève qui a vraiment des problèmes : on le prend à part, on essaie de voir, on lui demande comment il étudie, par exemple, à l'examen oral. Très souvent, je leur demande de m'expliquer comment ils ont préparé leur examen écrit quand c'est le jour même. Moi, ça m'apprend beaucoup de choses : d'abord, le fait qu'ils considèrent que préparer un examen en une demi-heure ça suffit entre autres. Et comme je les oblige à expliciter un peu ce qu'ils ont fait, j'espère que par là, ils commencent à se rendre compte que peut-être il y avait autre chose à faire ou .. enfin oui. »*

Deux enseignants considèrent qu'il est bon **d'indiquer la voie à suivre et d'orienter** les élèves dans les bonnes directions, adaptées à leurs désirs et à leurs capacités. L'avis de l'élève est parfois oublié au profit de la bonne conscience de l'enseignant. Le guide semble plutôt directif et ne tient pas nécessairement compte des besoins des élèves.

*« Moi, la réussite de tous, moi, je trouve qu'il faut les orienter beaucoup plus tôt et ne pas leur laisser le choix de dire comme des gens disent maintenant, "il faut quand même qu'ils aient leur diplôme d'humanité". Mais ça ne sert à rien ça. Si c'est avoir un papier pour avoir un papier ... »*

L'enseignant est aussi celui qui cadre l'action des élèves : il leur donne une ligne de conduite afin de les préparer à la vie future. C'est en quelque sorte l'image de l'autorité de l'enseignant qui est approchée ici.

*« On devrait probablement être beaucoup plus sévère. On aurait un taux d'échec beaucoup plus grand. Si on voulait vraiment les habituer, je dirais, à la fois à la vie et à l'enseignement supérieur. Je crois qu'on les maternelle encore. »*

### ***2.2.3. L'enseignant ENTRE les élèves et les savoirs***

L'enseignant doit présenter un contenu aux élèves : **il est par là médiateur de savoir**. La façon dont il envisage ces contenus par rapport à l'élève influence son enseignement. Les choix qu'il fera au niveau des contenus et au niveau des démarches ou méthodes seront déterminants pour le rapport au savoir que l'élève construira par la suite.

Le fait de **dispenser ses savoirs** sans essayer de voir si les élèves accrochent constitue un frein important pour 2 enseignants. L'enseignant comme transmetteur de savoir semble incompatible avec l'approche actuelle.

*« Le professeur en chaire de vérité qui proclame un discours que des élèves avalent et consignent ça par écrit à la virgule près. C'est une caricature. C'est un grand frein et pas seulement au niveau des compétences transversales, c'est un frein à l'enseignement tout court. »*

Dès lors, pourquoi ne pas être attentif à l'élève et le replacer au centre du système éducatif ? Pour certains enseignants, l'enseignant doit alors agir auprès de l'élève sans être interventionniste **mais bien facilitateur d'apprentissage**. Il soutient l'élève, l'encourage, le guide. Il intervient de façon constructive dans la relation positive qui se construit entre l'élève et la matière.

*« Et l'inverse, ce qui peut faciliter la dispersion dans son sens poétique des compétences transversales, c'est l'enseignant qui reste ouvert à ses élèves, qui pratique le dialogue, qui fait travailler ses élèves. Un professeur, c'est quelqu'un qui n'a rien à faire au cours. Je ne vais pas dire qu'il ne fait rien, je ne dis pas qu'il vient là pour surveiller, mais c'est celui qui donne des pistes de travail, des pistes de réflexion, des pistes de traduction si on reste dans le domaine des langues anciennes et qui amène ses élèves à découvrir un texte ou à le faire découvrir en le comparant avec d'autres thèmes, d'autres textes. »*

Un quart des enseignants (21) est préoccupé par **la question du sens que l'on donne à son enseignement** : les justifications des choix occupent progressivement une place.

Donner du sens, dire le pourquoi de la direction prise, sont des indices qui permettent à l'élève de se situer par rapport à la matière et ainsi, trouver l'utilité de ce qu'il fait. Ces enseignants sont conscients que ces informations ont un impact sur l'implication du jeune dans son travail : il devient partenaire de l'action. Mais ces explications ont avant tout un sens pour l'enseignant et pas nécessairement pour les élèves. Cela exigerait un travail approfondi au niveau de leur prise de conscience qui n'apparaît pas ici.

*« Leur dire vraiment nous allons travailler ceci ou ça. Ce ne serait pas plus mal, c'est bien de leur expliquer ce que l'on fait. La plupart d'entre eux ne voient pas toujours où on veut en venir. Donc, pourquoi pas. Il y en a parfois qui posent des questions, « Mais enfin pourquoi est-ce qu'on fait cet exercice là ? », et je dis « Tu vas voir, c'est un approfondissement ou bien, tu vas voir, il y a du vocabulaire très intéressant à tel endroit ou tel endroit. » Oui, je trouve que c'est bien de leur expliquer. »*

*« Mais enfin, je vous dis, moi, mon fil conducteur, ça a toujours été de répondre à la question : « Mais à quoi ça sert ? ». Parce que j'avais connu en humanité, les cours de math traditionnel où avec  $x$ , « Qu'est-ce que c'est que  $x$  ? ». On me répondait que c'est quelque chose. « A quoi ça sert ceci ? », « Vous verrez ça l'année prochaine ». Donc, pour moi, ça a toujours été un défi depuis longtemps d'essayer de motiver, et c'est pour ça que je suis à l'affût. Je vous parlais du recyclage permanent, je suis à l'affût d'idées que je peux découvrir, des applications, même dans un bête magazine de la vie courante, on trouve des situations qu'on peut mathématiser. Alors j'essaie que ce soit le plus en rapport avec les centres d'intérêt des élèves. »*

La façon d'aborder les matières varie d'un enseignant à l'autre. Six enseignants semblent conscients de l'impact que **l'organisation des contenus** peut avoir au niveau de l'apprentissage de cette matière. Les élèves ne se ressemblent pas et certaines méthodes sont plus adaptées à certains qu'à d'autres. D'où l'importance de varier les approches, les démarches tout en s'adaptant au public des élèves.

*« Mais quelqu'un qui n'est pas vraiment de mauvaise volonté, oui, il y a moyen d'attirer son attention, ne fut-ce qu'en donnant un cours par transparents. On n'est plus au tableau, du coup, on n'est plus en train d'écrire. Or l'élève distrait, il ne demande qu'une chose, c'est que vous tourniez le dos, que vous écriviez des trucs que lui va bêtement copier. Si vous donnez cours par transparents, vous circulez dans les bancs et à côté de lui, il est obligé*

*d'écrire quelque chose sinon vous allez lui tomber dessus. Rien que la présence physique, le fait d'être à 10 m ou 1 m, c'est pas la même chose quand on est prof. Donc il va dire, « Oh là, le prof est juste à côté de moi, j'écris quoi ». Oui, là, il y a moyen. De nouveau, il faudrait aboutir à un enseignement différencié où le moins avantage socialement soit pris en charge 20 h/semaine alors que le plus avantage serait pris en charge seulement 10 heures par semaine. »*

## **3. La relation avec les parents**

### **3.1. Un désinvestissement de la matière scolaire**

Selon les enseignants, les parents jouent aussi un rôle dans la formation de leurs enfants (cf. Partie I).

Mais dans les faits, certains parents ne sont pas spécialement intéressés par ce qui se passe en classe au niveau du processus d'apprentissage, des contenus abordés ou des nouvelles méthodologies. On constaterait un sérieux désinvestissement et un report des responsabilités sur la personne de l'enseignant. **Seuls les résultats attirent l'attention des parents.**

De plus, les parents impliqués dans la scolarité de leur progéniture sont souvent **ceux dont les enfants se débrouillent le mieux**. Encore un paradoxe : ce sont ceux qui en ont le moins besoin dont les parents s'informent et se posent comme référent entre l'enseignant et l'élève.

En conséquence, **16 enseignants ne se sentent pas reconnus et soutenus** par les parents. Ils ont l'impression d'être les seuls à essayer de faire progresser l'élève. En outre, ce n'est pas parce que les parents se reposent sur les enseignants qu'ils leur accordent un grand crédit. Ce sont, pour les parents, les premiers responsables de ce qui arrive à leur enfant : la déresponsabilisation des parents est importante et déstabilise les enseignants qui se sentent seuls, démunis, non reconnus et critiqués quand un problème se révèle.

*« Mais d'un autre côté les parents devraient jouer un rôle beaucoup plus important, et c'est là qu'on remarque une démission pour l'instant. Les parents devraient au minimum s'intéresser à ce que l'enfant fait. Et chacun est pris par le stress de sa vie, puis alors les cellules familiales éclatées, etc. Les problèmes familiaux font qu'ils ne sont pas toujours soutenus à domicile. Alors on a des expériences comme ça d'élèves qui étaient dans des situations familiales très difficiles, une fois qu'ils ont été pris en charge par une espèce de tuteur pédagogique, les résultats se sont nettement améliorés. Simplement parce qu'il était là pour les suivre un petit peu de temps, pour les encourager, pour regarder simplement leurs notes. Moi, je crois que les parents là aussi, une grosse partie des échecs commencent à la maison, malheureusement. Il y a des parents qui ne se manifestent qu'en fin d'année pour venir voir « Ah, il a raté son année ». Alors qu'il y avait moyen d'agir toute l'année. On est presque obligé maintenant de les convoquer par téléphone, d'insister, d'insister, et il y en a qui ne viennent pas. On ne sait rien faire dans ce cas-là. Moi, je crois que c'est ce qui a changé depuis une vingtaine d'années. La méthode n'a pas tellement évolué, je vais dire, elle est déjà le souci de motiver, d'insister sur le pourquoi des choses, mais au niveau de la famille, il y a de moins en moins de répondant. »*

« Disons que les parents, ils posent deux questions. 1/ « Si ça va, est-ce qu'on peut envisager tel profil de carrière, etc. ? » et 2/ « Si ça ne va pas, qu'est-ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce qu'il faut améliorer ? Est-ce que c'est un manque de travail ? Est-ce que c'est la méthode qui n'est pas bonne ? ». Donc pour les parents, ça reste toujours à ce niveau-là. On a posé le diagnostic, quel est le remède proposé ? Alors je crois que les compétences, ça ne passe pas tellement bien. Ce n'est pas vraiment leur principale préoccupation. »

Les parents se situeraient dans la mouvance sociale actuelle de rentabilité, d'efficacité et de valorisation de la réussite.

### 3.2. Volonté de rendre les parents partenaires

Dix enseignants estiment que **les contacts** avec les parents pourraient être plus **constructifs** c'est-à-dire destinés à mieux comprendre la situation de l'élève et ainsi lui venir en aide efficacement. Ces enseignants sont en demande d'un partenariat avec les parents pour soutenir l'enfant dans son apprentissage.

« Moi, j'essaie toujours d'expliquer à une réunion de parents, il y en a une aujourd'hui, d'expliquer un petit peu comment moi je vois l'échec d'un élève, et ce qu'il devrait faire pour que ça change. J'essaie chaque fois, normalement l'élève est avec, de lui expliquer devant les parents comment il doit travailler à l'avenir pour qu'il y ait une amélioration. Il y en a qui tiennent compte de cela. Il y en a qui écoutent gentiment, mais ça ne sert à rien. Mais je crois qu'il est important que la communication passe auprès des parents, qu'ils puissent éventuellement contrôler la chose. »

**Des structures de rencontres existent.** Notamment, les réunions de parents et les rencontres lors de la remise des bulletins. La communication des difficultés de l'élève constatées par l'enseignant semble être importante. Le tout est de déterminer le moyen le plus adéquat pour faire passer le message. Comment dès lors mettre à profit ces moments de rencontre ?

Les avis divergent, un enseignant estime que le bulletin ne se suffit pas à lui-même, le contact direct entre deux personnes permet une explication plus approfondie des difficultés et des possibilités de remédiation tandis qu'un autre pense que cela suffit et peut être mis à profit.

« Il me semble qu'il est important qu'ils entendent ce qui a été dit au conseil de classe de fin d'année, de fin de trimestre, pour pouvoir en tenir compte. Et je crois qu'il est important de dire, d'écrire dans le bulletin pour que ça reste ce qu'on y a dit, parce que le dire comme ça, oui, on l'a entendu une fois, on l'a déjà oublié. Moi, je suis assez réaliste dans mes notes, je dis platement les choses comme je pense. Parfois, ça heurte des gens, mais ça ne me dérange pas. Une fois qu'il faut appeler les choses par leur nom et que les gens soient avertis surtout dans la situation dans laquelle nous vivons actuellement où tout doit être mis par écrit et pour que les gens soient avertis s'il y a un problème d'échec en fin d'année ou un problème quelconque. »

« Le bulletin n'est jamais qu'un papier. Parfois, il y a des messages que vous pouvez passer de vive voix qui sont plus importants, surtout pour les parents. Parce que les parents doivent quand même avoir un reflet. Alors si on dit des choses aux étudiants, s'ils n'en parlent pas chez eux, c'est dommage. Donc le bulletin ou le journal de classe peut donner quand même quelque chose, soit un avertissement positif ou négatif aux parents qui eux, ne croient pas toujours ce que leur fils ou leur fille raconte. »

## 4. Les relations entre élèves

L'apprentissage ne se réduit pas à la relation entre l'élève et l'enseignant. La dynamique de la classe se construit autour de la relation de l'enseignant avec ses élèves mais aussi, en fonction des relations établies entre les élèves. Ce réseau relationnel peut être un point d'appui à l'apprentissage. Les élèves peuvent eux aussi se mettre ensemble, se guider l'un l'autre et devenir, l'un pour l'autre des facilitateurs d'apprentissage. L'enseignant n'est pas obligé d'être le seul référent : la classe est pleine de ressources.

Ainsi, 3 enseignants sont conscients que des choses exprimées par des pairs passent différemment et même mieux que quand ce sont eux qui les expriment.

*« C'est pendant les vacances qu'ils vont chercher de l'aide chez de bons étudiants, donc, à ce moment-là, ils remettent le cours en ordre, ils posent des questions : « qu'as-tu compris, etc. » Ou alors, ils se font aider. J'ai eu un étudiant, mais alors là, c'est en 5ème, mais qui par exemple s'est fait aider pendant les vacances et finalement, on vient à presque redonner le cours individuellement. »*

*« J'ai remarqué qu'au sein de ce genre d'exercice, ils en parlaient entre eux. Ils échangeaient des documents, bon chacun y prend un thème, donc forcément il fait un travail de recherche, mais il sait bien que son voisin a un thème différent. Et bien, ils se communiquent l'information quand ils la rencontrent. Donc les compétences transversales amènent les jeunes à se parler sur des thèmes qu'ils ont choisi eux-mêmes. »*

La dynamique relationnelle est différente, le rapport de force est autre et l'image d'évaluateur que véhicule l'enseignant disparaît entre élèves. Les enjeux sont différents et permettent dans certains cas une approche plus constructive même si le regard de l'autre, parfois perçu comme « juge », a une influence sur la construction d'une image de soi.

L'échange, la coopération, la collaboration entre élèves ne sont-elles pas toutes des activités à développer au sein des classes ?

Le tutorat, le partenariat, le "coaching" sont peut-être des démarches à explorer.

## 5. Mise en perspective de l'aspect relationnel

L'aspect relationnel est particulièrement présent au sein de l'enseignement : il en constitue un des fondements et en établit toute la complexité. « L'éducation est un métier complexe qui oblige à affronter des contradictions irréductibles tant dans l'esprit des acteurs que dans les rapports sociaux » (Perrenoud, 1996, p. 17).

La relation entre enseignants

L'enseignant est avant tout un agent relationnel et pourtant, on le qualifie ici de solitaire. Pourquoi cette impression de métier individualiste ? Serait-ce une façon de se protéger de la complexité ambiante ?

Cette **solitude** est parfois légitimée par certains enseignants comme choix d'une condition d'autonomie, de créativité ou d'efficacité, renforcée par le scepticisme recouvrant le travail en équipe et son efficacité toute relative.

Elle est surtout évoquée comme un frein au travail des compétences transversales car travailler ensemble, dans un métier de l'humain, c'est, comme le dit Perrenoud (1996, p. 78), « partager sa part de folie » avec toutes les craintes que cela recouvre : le fait de devoir se confronter à d'autres, de défendre ses pratiques, voire d'être poussé à les changer, de prendre le risque de s'engager davantage dans le travail et donc, d'être ébranlé au niveau identitaire.

**Décider de sortir de sa solitude**, c'est prendre des risques. Une telle action reste un choix personnel, une volonté de s'inscrire dans la dynamique de changement et d'accepter la nature complexe de l'enseignement.

**Se mettre ensemble** pour discuter, échanger, trouver une ligne directrice complexifie davantage le métier d'enseignant. L'efficacité de ces réunions, vu le peu de familiarité avec les travaux de groupe, leur semble limitée. Bien souvent, beaucoup d'enseignants s'en détournent n'en voyant pas les effets positifs. Il est vrai que cette démarche est nouvelle pour certains d'entre eux et demande un temps d'adaptation. Etablir une nouvelle dynamique relationnelle prend nécessairement du temps avant de pouvoir être réellement efficace : c'est un travail de longue haleine. Il faut être conscient de cet aspect avant de s'y engager afin d'éviter de rechercher des effets dans le court terme alors qu'ils se situent dans le moyen voire, le long terme.

Le manque et le besoin de cohérence entre enseignants, exprimés ici, s'associent pour définir un terrain propice à l'échange et à la communication au sein de l'équipe éducative. Le tout est de voir les objectifs poursuivis lors de ces rencontres.

L'objectif premier est d'assurer une formation plus ou moins semblable. Il s'agit d'avoir une cohérence au niveau de l'action : une avancée en parallèle dans les contenus (Quand ?, Comment ? Par qui ?) et des exigences communes.

Le deuxième objectif est d'avoir une vision globale de l'élève. Cette centration a pour premier bénéficiaire l'enseignant qui peut être rassuré vis-à-vis de l'attitude de l'élève : « C'est normal qu'il soit comme cela dans mon cours, c'est partout pareil ». Le second bénéficiaire est l'élève puisque les enseignants peuvent essayer de trouver des solutions générales au problème qu'il rencontre. Il s'agit d'aborder les difficultés de front et d'agir de concert.

Ces objectifs et leur importance relative montrent la prépondérance des contenus : c'est avant tout en fonction d'eux que l'on évolue dans les apprentissages proposés. L'élève et ses difficultés viennent après. On comprend dès lors le clivage disciplinaire qui s'en suit. Certains enseignants estiment plus facile de se rassembler par discipline, par cycle ou encore par affinités, alors que d'autres pointent cela comme obstacle au travail des compétences transversales. Mais aller à l'encontre des groupes préexistants est bien plus inconfortable. Cela permet-il un véritable travail des compétences transversales ? Que choisir dès lors : partir des groupes constitués ou en imposer ?

Les deux offrent des avantages et des inconvénients. Les groupes de discussions évoqués sont la plupart du temps construits sur la base d'une coopération volontaire : ce sont des gens qui ont envie de travailler ensemble et cela crée une certaine émulation non négligeable. Mais au niveau de la mise en œuvre, peut-on parler de groupes « stricto sensu » basés sur une véritable collaboration par rapport à un même travail ? On a plutôt l'impression qu'il s'agit de groupes « lato sensu » tel que l'entend Perrenoud (1996) : un groupe où on échange sans rien imposer et qui constitue un environnement stimulant mais où chacun reste centré sur ses tâches concrètes.

Le simple fait de se réunir ne revient donc pas automatiquement à favoriser le travail des compétences transversales. Ce dernier exige davantage : notamment, l'inscription dans une démarche de remise en question personnelle suite à la confrontation à l'avis des autres et de collaboration en vue d'atteindre des objectifs communs pour le groupe et non centrés sur des contenus disciplinaires. L'enseignant est appelé à revoir son propre rôle, son propre rapport au savoir et à l'apprentissage.

La centration commune sur les difficultés des élèves est elle aussi une démarche à explorer et à exploiter encore davantage qu'elle ne l'est actuellement. Les enseignants expriment ici les prémices d'un travail en termes de compétences transversales. Dépasser le simple constat est une démarche à structurer, à entretenir, à développer et à approfondir.

## La relation pédagogique

L'école n'est pas seulement conçue comme un lieu d'apprentissages mais comme un lieu de vie. La dynamique relationnelle s'exerçant entre enseignants et élèves y occupe donc une grande place : c'est elle qui constitue un contexte d'apprentissage et peut de ce fait être facilitatrice ou inhibitrice. Il ne faut pas perdre de vue que la classe n'est qu'un milieu de vie parmi d'autres pour l'élève.

Dès lors, même si l'enseignant a une influence sur l'attitude de l'élève en classe et face à ses apprentissages, elle reste relative. Les milieux familiaux, sociaux, culturels et économiques sont autant d'éléments qui influencent le contexte scolaire. Les enseignants sont conscients de leur influence au niveau des apprentissages des élèves mais il faut qu'ils acceptent qu'ils ne pourront jamais agir que, comme le dit un enseignant, en tant qu'« épiphénomène ». Mais cela dépasse-t-il le constat ?

Les différents rôles que s'attribuent les enseignants tendent à dépasser celui de simple leader placé au centre de la classe : il est **facilitateur d'apprentissage et guide**. Néanmoins, lorsqu'ils évoquent la remédiation ou la centration sur les difficultés des élèves, ces aspects semblent être envisagés en dehors de l'espace de la classe et donc, des apprentissages proprement dits.

De même, la question de **l'importance du sens des apprentissages**, même si elle est capitale et à développer dans une approche par compétences, va plus dans la direction « Dire aux élèves quel sens recouvre pour moi le fait d'enseigner cette matière » que « Faire découvrir aux élèves, le sens que peut avoir pour eux le fait d'aborder ces thèmes ». La prise de conscience nécessaire au niveau des élèves n'est pas encore une priorité chez ces enseignants.

Ainsi, même si certains discours laissent présager une évolution au niveau du rôle que l'enseignant s'accorde, il reste difficile de se détacher de l'identité professionnelle de l'enseignant perçu comme un transmetteur de savoirs, de leur évaluation et de leur régulation. L'enseignant a du mal à partager son rôle et à remettre en cause ses fonctions.

## La relation avec les parents

Les enseignants appellent à **plus de contacts**. Cela serait bénéfique pour l'apprentissage des élèves.

Mais qu'entendent-ils par partenariat enseignants-parents ? Est-ce simplement une écoute, un relais au niveau des conseils, directives donnés par l'enseignant ou un véritable travail de compréhension des difficultés des élèves avec mise à profit des informations et ressources que peuvent apporter les parents ?

Ces derniers, afin de s'investir réellement, doivent pouvoir se sentir considérés comme personnes dont les avis ont autant d'importance que ceux de leur interlocuteur. Les relations tumultueuses entre les parents et l'école limitent certainement qu'une réelle relation puisse s'y construire. Les procès d'intention règnent en maîtres dans ce domaine : pour les parents, les enseignants sont des favorisés avec leurs « trois mois » de congé par an et pour les enseignants, les parents délaissent l'éducation de leurs enfants et s'en remettent de plus en plus à une école qu'ils ne soutiennent même plus. Mais on peut aussi montrer que la plupart de ces préjugés se révèlent très partiels. Ainsi, Dubet (1997) a bien montré que l'apparent désintérêt de certains parents recouvrait bien plus une crainte d'être jugés et une incompréhension à propos des modes de fonctionnement de la « forme scolaire ».

Une **relation constructive** entre eux participerait certainement à une meilleure compréhension des actions menées par les uns et les autres : les parents comme les enseignants considérant l'autre comme réel partenaire et donc, interlocuteur valable dans l'éducation de leurs enfants ou dans l'apprentissage de leurs élèves. Il faut cependant veiller à un certain équilibre car l'enseignant posé comme seul et unique référent par certains parents risque d'être investi d'une mission qui dépasse largement sa fonction : il a le monopole des décisions concernant l'enfant en matière d'éducation, il devient tout puissant et/ou les parents se désinvestissent de leur mission d'éducation. Au sein d'une réelle relation de partenariat, chacun constitue une ressource pour l'autre.

## La relation entre élèves

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le point concernant les freins relatifs au nombre d'élèves en augmentation dans les classes, l'enseignant n'est pas le seul moteur d'apprentissage.

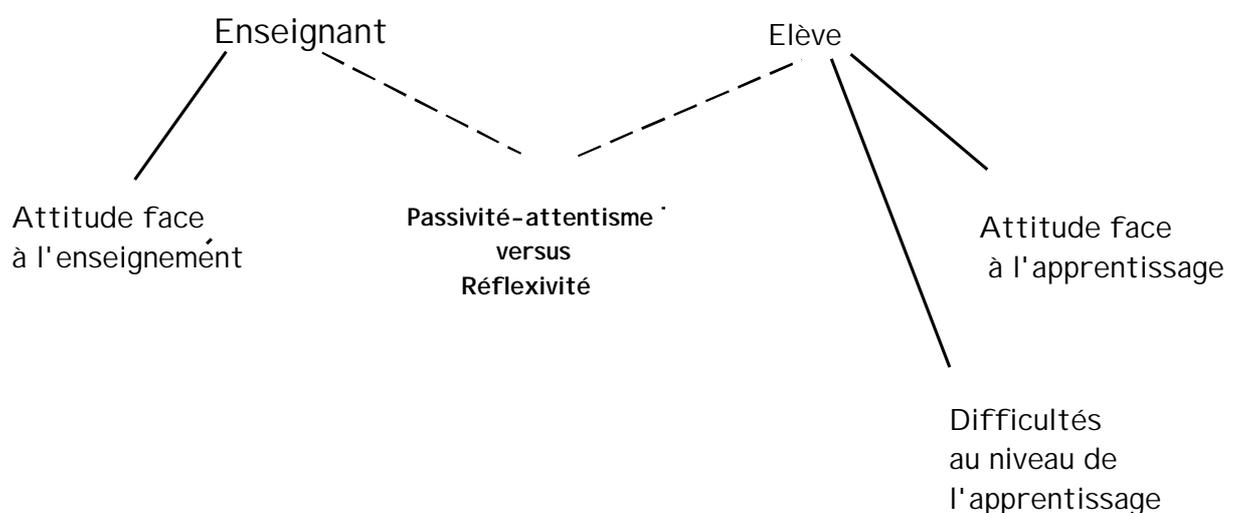
**La relation entre pairs est une ressource à exploiter au sein de l'apprentissage.** En plus d'apporter une solution au problème du nombre d'élèves dans les classes, elle permet un apprentissage dégagé de toute relation de pouvoir hiérarchique et teinté d'évaluation. De même, elle apporte autant à celui à qui on explique les matières qu'à celui qui les

explique : ce dernier est obligé de reformuler ce qu'il a compris, de le restructurer et de l'adapter à celui à qui il est destiné. Une certaine émulation se construit au sein de la classe, des revalorisations sont possibles en fonction des compétences de chacun.

**Entrer en relation, échanger, communiquer, agir ensemble, coopérer, se coordonner :** ces facettes du métier d'enseignant deviennent de plus en plus importantes. Certains enseignants y perçoivent une ressource importante pour un travail dans l'optique d'une pédagogie des compétences transversales et s'y essaient. Le travail de réflexion sur ce que chacun entend par « travailler en groupe », les objectifs à poursuivre dans ce cadre et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre doivent encore être affinés. Ces questions sont nécessaires et doivent être explicitées autant que soutenues pour tout ceux qui s'engagent dans une telle démarche si l'on ne veut pas voir l'aspect relationnel être progressivement désinvesti en raison de son peu d'efficacité à court terme et des nombreuses difficultés rencontrées.

## CHAPITRE 3

### *Le niveau personnel*



Le niveau personnel recouvre les attitudes des enseignants face à l'enseignement et celles des élèves face à l'apprentissage. Ces attitudes sont soit pointées comme obstacles (un quart d'entre elles porte d'ailleurs essentiellement sur la personne de l'élève), soit comme favorisant le travail des compétences transversales, mais elles sont moins nombreuses (elles couvrent 14 % des ressources).

Cette centration importante sur la personne de l'élève montre une tendance des enseignants à reporter le problème à l'extérieur de leur personne (cf. attributions externes). Néanmoins, la responsabilité du changement n'incombe pas exclusivement aux élèves : les enseignants semblent conscients de leur influence au sein de la classe (cf. partie I) et considèrent que le manque d'habitude à travailler les compétences transversales constitue une difficulté pour les élèves. Une présentation plus régulière de ces activités au sein de la classe pourrait faciliter leur abord par les élèves. Les enseignants proposent d'ailleurs de nombreuses pistes d'action au niveau des attitudes constructives à adopter mais principalement, au sein de la relation enseignant-élève en termes d'encadrement, de remédiation et de contextualisation.

# 1. Les élèves

Des éléments inhérents à l'élève peuvent être des freins ou des ressources à l'apprentissage. Il s'agit des capacités, dons, talents, que possèdent certains et dont d'autres sont dépourvus. Cet aspect a été largement débattu dans la partie I.

*« Le fait qu'on a fait croire à tout le monde qu'il allait réussir tout ce qu'il entreprenait. Tout le monde n'est pas capable d'être un intellectuel. La condition sine qua none est que pour réussir dans la vie, il faut être intellectuel, il faut avoir réussi le secondaire. »*

## 1.1. Attitude face à l'apprentissage

Les élèves désinvestissent le travail scolaire et ne s'impliquent pas dans l'étude des matières. Beaucoup d'enseignants dressent ce constat général et alarmant de désinvestissement, de démotivation, de passivité et de non anticipation. Une cause évoquée par quelques enseignants pourrait être le manque de perception de l'utilité des activités proposées.

### 1.1.1. Construire un rapport au savoir, s'investir

Selon la moitié des enseignants interrogés, leurs élèves adoptent parfois des attitudes minimalistes, attentistes, non orientées vers l'effort ou le dépassement de soi. Or, on a pu lire dans la partie I combien la motivation, l'investissement et l'intérêt pouvaient influencer la réussite.

#### 1.1.1.1. Désinvestissement

Selon ces enseignants, les élèves manquent d'investissement, d'initiative et de motivation dans l'apprentissage. Ils ne sont plus intéressés par ce qui se passe en classe et se lassent très vite des activités proposées. Celles-ci n'ont pas toujours beaucoup de sens à leurs yeux et ils se demandent à quoi peut bien leur servir l'école. L'école est d'ailleurs reléguée au second plan, après toutes les activités parascolaires et les loisirs.

*« On se rend compte, j'ai vraiment l'impression, je me dis, je vais avoir 40 ans et j'ai l'impression d'être à des générations de ceux qui sont ici. Ils rentrent à la maison, l'optique, c'est pas du tout de faire d'abord le travail pour l'école et puis on verra bien après s'il reste du temps. C'est on va voir un peu ce qu'il y a à la télé ou on va se balader un peu et puis le soir vite on regarde ce qu'il y a à faire et éventuellement, on le fait. Au point de vue mémorisation ils font peu. Parce que pour les élèves, si on n'écrit pas, c'est comme si on ne faisait rien. Moi, j'ai déjà entendu des élèves qui sortaient de ma classe et qui disent : « Ouah dis ! On n'a rien fait aujourd'hui ! Et pourquoi, parce qu'on a passé l'heure à parler ». Alors qu'en langues justement il faudrait pouvoir faire un maximum d'oral et un minimum d'écrit. Mais ça, c'est incompatible avec leur état d'esprit malheureusement. »*

### 1. 1. 1.2. *Passivité*

Au niveau du rôle à adopter dans l'apprentissage, les élèves sont perçus comme relativement passifs. Ils attendent beaucoup de la part de l'enseignant et acceptent le contrat didactique traditionnel en se posant rarement des questions. Apprendre, c'est pour eux attendre les propositions de l'enseignant, reproduire, recevoir, étudier par cœur. Ils sont perturbés et dérangés quand on leur propose de réfléchir, de chercher, d'aller à la rencontre des matières et de se mettre en route pour vraiment se les approprier. La position d'acteur dans l'apprentissage ne leur est pas familière. Pour certains élèves, les activités différentes sont perçues comme des moments de détente, de récréation, où, en soi, on n'apprend pas grand chose...

*« Les élèves, comme tout le monde, se font des idées, essaient de mettre des frontières à un inconnu et c'est très difficile de déplacer les frontières. Par exemple, pour eux le cours d'histoire c'est du par cœur et des textes et alors dès qu'on leur demande autre chose, ils sont perturbés car ils viennent déjà avec des idées bien arrêtées. Ce qui fait que ça nuit aux compétences transversales puisque eux, leur but c'est de reproduire une date sur un contrôle et pas de savoir comment retrouver cette date ou que c'est simplement une date comme un jalon. Il y a un temps d'adaptation aux questions. On s'arrête aussi au côté " Que dois-je attendre de vous, qu'est-ce que j'estime important ? ". Ils ne sont pas habitués aux pourquoi puisqu'ils préfèrent le par cœur. Je ne leur demande pas un travail de photocopieuse mais un travail de réflexion. »*

*« Parfois aussi et même souvent, ils ont une vue assez conservatrice de l'enseignement. C'est confortable pour un élève de s'installer, de prendre notes, de bloquer par cœur, d'être en règle avec ce qu'on lui demande. Ça c'est une position confortable. On rencontre ces attitudes-là chez les élèves. »*

Or, l'attitude des élèves face à la tâche semble importante notamment au niveau de la réussite.

### 1. 1. 1.3. *Etre motivé*

Pour 7 enseignants, la réussite **est facilitée par la motivation et l'intérêt des élèves** pour les cours.

*« Mais je crois que ce qui est peut-être le plus important pour moi, c'est que ça vienne de leur part, qu'il y ait un intérêt à la chose. A ce moment-là, on écouterait et on en retiendrait quelque chose plutôt que de leur dire : « Aujourd'hui je vais vous parler de... ». J'ai l'impression qu'ils vont se dire : « Oh, encore quelque chose qui ne nous intéresse pas », ou bien « Ah oui, c'est bien, comme ça on ne fait pas cours ». C'est souvent une réflexion, moi, j'ai déjà remarqué ça. Je voulais parler de choses qui me semblaient importantes à moi, et que je voyais que ça ne les intéressait pas du tout, sauf le fait qu'on ne travaillait pas, on passait une heure agréable à discuter de ceci ou ça. Je crois que c'est important que ça vienne de leur part. Ils y pensent, ils s'en rendent compte quand il y a des problèmes de ce genre chez eux, et à ce moment-là, il est utile de prendre le temps de discuter avec eux. »*

### 1. 1. 1.4. *Se sentir acteur dans l'apprentissage*

Les enseignants disent devoir se baser sur l'investissement des élèves. C'est avant tout à eux de s'investir et de travailler. Dix enseignants estiment ne rien savoir faire sans qu'il y ait une certaine implication ou une demande des élèves.

**Travailler, s'investir, être en demande** en cas de difficulté, prendre conscience que chacun a sa part de boulot à réaliser pour apprendre et progresser sont les principaux éléments à relever dans le discours des enseignants.

*« Ce n'est pas tellement cela. C'est que, quoi qu'on fasse, on réussira quand même, ça c'est une erreur. Même en professionnel, il va falloir travailler. C'est la notion de travail qui est mal gérée dans notre société. C'est de laisser croire cela aux gens. C'est un leurre. Donc, la réussite de tous oui, mais dans un certain créneau et avec un certain travail. Ce que l'on sait, il faudra travailler. C'est pas l'école qui va changer un fils d'ouvrier en intellectuel, c'est le fils d'ouvrier qui va se dire « Oui, ce sera peut-être un petit peu plus dur pour moi (ça je crois que c'est clair) mais je fais l'effort nécessaire ». On peut l'aider mais on ne le fera pas contre sa volonté, on le fera avec lui. »*

Il est important **qu'ils se sentent impliqués et responsables de leur formation**. Il est vrai qu'actuellement les contraintes administratives, structurelles et institutionnelles donnent parfois l'impression à l'élève qu'il ne contrôle plus rien. Leur rendre une place d'acteur dans l'école peut être bénéfique. Néanmoins, même si l'élève est le premier responsable de la formation, l'enseignant a toujours un rôle important à jouer à ses côtés en créant un terrain propice à l'investissement dans l'apprentissage.

### ***1.1.2. Réfléchir sur ses manières de faire***

Huit enseignants ont été attentifs à cet aspect dans le cadre de leur cours : ils ont posé des questions, incité les élèves à réfléchir à leur situation, conseillé de se préparer à l'avenir. Cela leur a permis de constater que les élèves n'anticipent pas les difficultés à venir (dans le supérieur par exemple). On a beau leur répéter d'être attentif aux méthodes de travail, ils n'y prennent pas garde et continuent à fonctionner comme par le passé.

Ils ne sont pas non plus habitués à mener une réflexion sur leur apprentissage, sur les résultats de cet apprentissage ou encore sur son évaluation. Ils restent centrés sur les résultats quantitatifs et veulent tout traduire en points. C'est ce qui leur parle le mieux.

*« Et ce que je fais volontiers avec eux, une fois qu'un travail a été fait, c'est de le revoir avec eux en classe, individuellement, voir où ça n'a pas marché, ça c'est quelque chose de très important, quoique eux n'attachent peut-être pas l'importance suffisante à cela me semble-t-il. Je suis toujours frappé quand on leur remet un travail et qu'on dit : voyons ensemble ce qui n'a pas été là-dedans, ce qu'il y a à corriger. La première chose qu'ils regardent, c'est les points qu'ils ont eu. A la limite même, faire le calcul des détails, voir si le prof ne s'est pas trompé, on ne sait jamais, mais se concentrer réellement sur la correction à faire, ça c'est accessoire. C'est terminé, c'est une page classée. »*

Et pourtant, **le fait de réfléchir sur ses pratiques** semble être un atout dans la formation des élèves pour 3 enseignants.

*« L'idéal serait de les amener à ce qu'ils se posent eux-mêmes les questions. Et alors, ils travaillent beaucoup mieux car le travail de réflexion préalable est entamé. »*

Cette démarche est propre à l'élève qui doit prendre conscience de cet aspect mais l'enseignant peut également travailler à cette prise de conscience chez ses élèves.

### ***1.1.3. Perception de l'apport des compétences transversales***

Les avis sont assez partagés sur cette question : certains élèves sont demandeurs tandis que d'autres trouvent cela superflu.

D'après 15 enseignants, les élèves réagiraient assez positivement au travail des compétences transversales dans les classes. Certains pensent même qu'ils sont demandeurs et qu'ils s'impliqueraient d'autant plus qu'ils en comprennent le sens. De même, il semble que l'âge ait une influence sur la réactivité des élèves. Les plus âgés seraient plus conscients des retombées, notamment au niveau de la préparation aux études supérieures, que les plus jeunes.

*« Je crois que ça les intéresse quand même. Je ne sais pas ce qu'ils ont dans la tête mais je pense qu'ils se rendent compte que c'est pour les aider qu'on fait des exercices de compétences ou de restitution de matière. En fin d'année, comme les rhétos ont un examen oral, je les exerce à l'oral. Donc on a une période de révision et je leur dis : « Préparez telle matière ». Et au cours, entre élèves, celui qui se propose pour s'exercer va au tableau, exprime, expose et alors on l'aiguille un petit peu, on lui dit ce qui va, ce qui ne va pas, etc. Ils aiment bien, ils sont demandeurs. »*

### ***1.1.4. Non perception du sens, du besoin ou de l'utilité de ce qui est présenté***

Selon 9 enseignants, les élèves ne perçoivent pas pourquoi on leur propose d'être attentifs à leur manière d'apprendre. Cette prise de conscience est un travail de longue haleine qui prend du temps.

*« S'ils sont convaincus que ça ne sert à rien. Donc s'ils sont convaincus que ça ne sert à rien, on s'en fiche quoi. »*

Cela constituerait, dans une certaine mesure le nœud du problème. Comment s'investir dans une activité dont on ne perçoit ni le sens, ni l'utilité ? Dès lors, pourquoi ne pas systématiquement présenter le cadre de l'action dans laquelle on propose de s'engager ?

De plus, les compétences transversales peuvent paraître élémentaires pour les élèves brillants et constituer pour eux une perte de temps puisqu'aucun besoin n'est ressenti.

*« Alors, certains sont convaincus que c'est important « Ben oui, plus tard, on va me le demander, c'est important aussi pour moi de savoir faire cela, pour toujours ». Et puis il y en a qui disent « madame, c'est l'année prochaine, cette année-ci on est en sixième, c'est la dernière année où on peut encore être cool. Après on le fera mais maintenant... »*

« Avant l'heure, c'est pas l'heure. Après l'heure, c'est plus l'heure » : voici soulevé le paradoxe de la formation méthodologique qui vise à prévenir les difficultés qui sont souvent sous-estimées par les élèves tant qu'ils n'y sont pas confrontés. Mais quand ils le sont, c'est bien souvent trop tard : le besoin non ressenti devient une nécessité qu'ils n'ont plus le temps d'assouvir.

## ***1.2. Difficultés des élèves au niveau de l'apprentissage***

Les difficultés éprouvées par les élèves constituent pour la moitié des enseignants un obstacle au développement des compétences transversales. Ces difficultés peuvent être relatives à un manque de capacité ou à certaines caractéristiques personnelles de l'élève (tendance à la distraction) associées à des compétences transversales, à des disciplines, à des méthodes de travail inappropriées ou encore à un contexte familial non porteur. Le statut accordé ici à ces difficultés est tout à fait particulier : ce sont des obstacles présents chez les élèves qui bloquent les enseignants dans leur action. Le rôle de l'enseignant par rapport à ces difficultés sera évoqué au niveau des ressources : gestion des difficultés, remédiations et encadrement.

### ***1.2.1. Difficultés relatives aux compétences transversales***

Passé scolaire, non compréhension, non mise en pratique, peu l'habitude... Ces difficultés sont évoquées par 20 enseignants, soit près d'un quart d'entre eux.

Les élèves semblent peu habitués à travailler ou à être attentifs à ces aspects de leur apprentissage. Ils éprouvent donc certaines difficultés à aborder les choses sous un nouveau point de vue. Le rôle de l'enseignant occupe ici une place : n'est-ce pas lui, par ses actions en classe, qui peut créer cette habitude et lever les résistances auprès des élèves ?

De même, le fait de rassembler des compétences disciplinaires ou de faire des liens entre les matières augmentent les difficultés de certains élèves dans ces différentes matières. Les compétences transversales sont alors perçues comme des choses extrêmement compliquées, alors qu'elles sont destinées à pallier les difficultés des élèves. Ce paradoxe a déjà été soulevé à propos de l'approche méthodologique (Biémar, Philippe & Romainville, 1999) qui nécessite des compétences d'abstraction élevées.

*« Pour les élèves qui sont en difficulté, ça en a beaucoup plus évidemment que pour ceux qui se débrouillent bien. Celui qui naturellement trouve tout seul comment se débrouiller, il n'y a peut-être pas de raison à aller l'ennuyer avec la façon dont il fonctionne quoique ça pourrait lui arriver d'avoir des difficultés. C'est toujours bien de savoir comment on fonctionne. Enfin c'est vrai qu'a priori, il a peut-être envie de fonctionner lui tout simplement et pas toujours de s'analyser. Par contre un élève en difficulté, si on peut lui montrer que dans les interrogos c'est toujours sur les mêmes compétences qu'il se trompe, comme on a classé les différentes parties du programme en compétences, quand un élève se plante dans un paragraphe, on peut retrouver la compétence et donc, parfois, on peut trouver des constances et voir que c'est chaque fois au même endroit. Beaucoup d'élèves et c'est très constant ont beaucoup de mal de passer d'un langage à l'autre, d'un texte français à un schéma ou d'un texte français à une équation. »*

*« Je pense à la mémorisation et à la prise de notes. Il y a un certain déclic qui doit se faire et qui ne se fait jamais chez certains qui étudient toujours de manière scolaire, c'est dramatique. Quand j'entends des parents de 6ème me dire « Vous savez, il connaissait tout hier, je l'ai fait réciter ». Bon, ça me donne un stress dans le dos, parce que ça ne m'étonne pas, si on récite encore le cours de math en 6ème, que ça n'aille pas. Je crois qu'il y a les freins du milieu social et de la manière dont on leur a appris à apprendre quand ils étaient petits. Il y a le fait qu'ils doivent changer leur manière d'appréhender la matière, et qui dit changement dit toujours deuil de quelque chose. Donc, ils ont un frein au changement, comme nous en avons tous. »*

*« On aborde les compétences transversales, mais uniquement quand il y a un problème, ce qui n'est pas toujours très bon, parce qu'en fait on a des gens qui réussissent tout en ayant une mauvaise méthode, mais en travaillant énormément. Alors ça évidemment, c'est peut-être une cause d'échec plus tard. Il y en a qui travaillent jusqu'à minuit tous les jours en rhéto. Là, il y a un problème de méthode, on peut lui dire, on le signalera, mais je crois que les parents ne seront pas sensibles. Il réussit, c'est bon, espérons que ça dure. »*

### **1.2.2. Difficultés relatives à des compétences transversales associées à une caractéristique personnelle de l'élève**

La distraction, le manque de compréhension sont des difficultés propres à des compétences transversales. Celles-ci sont associées par 10 enseignants à des caractéristiques personnelles : manque de capacité, non maîtrise d'une compétence (symptôme d'un manque d'aptitude d'une non adaptabilité). Ces enseignants considèrent donc ces compétences transversales comme des entités stables chez l'élève et sur lesquelles ils ont peu de prise.

*« Mais, comment les aider, c'est très difficile selon le caractère des étudiants. On a des étudiants qui sont extrêmement distraits par nature et quand c'est vraiment une distraction naturelle... »*

*« Mon point de vue à moi peut se comprendre, tout comme d'autres n'ont peut-être rien à faire du cours de sciences ou du cours de math. Seulement le problème, c'est qu'on constate au niveau de la délibération ou du conseil de classe, que les élèves inattentifs sont souvent, pas toujours mais souvent, des élèves qui sont inattentifs dans toute une série de branches. Et là, évidemment c'est un problème qui dépasse la branche, un problème interdisciplinaire. »*

### **1.2.3. Difficultés relatives à un don**

Les difficultés des élèves dans l'approche des compétences transversales peuvent être attribuées à leur capacité, élément propre à chacun, stable et totalement hors de prise de l'enseignant. C'est un constat d'impuissance fait par 6 enseignants.

*« Qu'est ce qui freine ? C'est un peu leur lenteur, leur capacité intellectuelle, c'est un peu ça qui freine la prise de notes correcte. Ils ne voient pas l'essentiel de ce qui est inscrit au tableau mais ça c'est quand même difficile à inculquer à partir du moment où ils ne suivent pas la leçon, où ils ne comprennent pas, leur prise de notes est mauvaise. Ça c'est leur potentiel à eux, je peux améliorer mais ce n'est pas évident. »*

L'un d'entre eux va même jusqu'à associer la capacité des élèves à des indices physiques...

*« En général en un mois, étant donné qu'on rentre début septembre, le temps de démarrer les cours et vers le 20 septembre, je fais une grosse interro récapitulative qui me donne un bon aperçu de la valeur de l'élève. Comment faites-vous pour vous faire un avis ? Grâce aux interrogos, et il y a d'autres signes : l'activité des élèves en classe et, je ne sais pas si vous l'avez déjà remarqué, moi en tous cas quand je vois entrer des élèves pour la première fois en classe, il y a des aspects physiques qui montrent que l'élève est intelligent ou pas. A quoi pensez-vous en particulier ? Le regard, l'énergie, ce sont des aspects physiques qui sont rarement trompeurs. »*

### ***1.2.4. Difficultés relatives à certains contenus-matières***

Les difficultés pointées par 5 enseignants portent sur des contenus matières spécifiques comme le français ou le latin. Les connaissances de vocabulaire et les activités de lecture restent des éléments attachés à un cours. On perçoit une certaine centration sur les contenus plus que sur les méthodes, même si ces contenus ont une composante transversale importante.

*« Mais d'un côté, parfois, il y a des gens que l'on ne connaît pas en 4ème, que l'on connaît mieux après et l'on se rend compte qu'il y a des carences plutôt de vocabulaire. Et que souvent, c'est trop tard. Sans parler des acquis qui devraient l'être à l'école primaire, comme l'orthographe, ... Même en rhéto, c'est carrément phonétique ! »*

## ***1.3. Influence du contexte***

### ***1.3.1. Le contexte familial***

L'école n'est pas exclusivement le lieu des apprentissages, elle est au carrefour de l'ensemble de la vie des élèves. C'est ainsi que des problèmes extérieurs à l'école (affectifs, relationnels, familiaux, socio-économiques) occupent une certaine place au sein des classes. Les problèmes d'ordre affectif, relationnel, socio-économique se répercutent sur l'attitude générale de l'élève qui est moins disponible pour apprendre.

Pour 17 enseignants, le milieu familial a une influence incontestable sur la progression scolaire et sociale des élèves. En effet, comme le dit un enseignant : il n'agit que comme un épiphénomène, le plus important étant tout ce qui se passe en dehors de l'école et bien sûr, au sein du milieu familial.

Certains milieux familiaux possèdent plus de ressources intellectuelles ou financières qui permettent à l'élève de se retourner vers son milieu pour continuer à progresser, à renforcer différentes compétences développées ou exigées en classe ou pour combler certaines lacunes par des conseils, des cours particuliers. Au contraire, certains élèves proviennent de milieux où les livres sont absents, où le français n'est pas la langue usuelle, dont les parents se sentent dépassés par tout ce qui se passe à l'école, notamment s'ils n'ont pas eu l'occasion de faire des études.

La question du milieu est assez souvent évoquée, elle apparaît à plusieurs endroits dans ce rapport : au niveau de l'influence relative des enseignants (partie I) et de la reproduction sociale (partie IV).

*« Je crois qu'il y a un moyen radical. Vous prenez tous les élèves en échec dans n'importe quelle école et vous regardez les parents. 90% sont des parents divorcés. Les élèves arrivent à l'école avec les problèmes de chez eux, et les élèves en échec sont des élèves de parents divorcés, séparés, en problème. Je dis divorcés d'une manière générale, défavorisés effectivement sans aucun doute. »*

*« Mais il y a un environnement social qui empêche les élèves de profiter de l'école, ça c'est sûr. Quand je dis qu'on doit lutter contre la famille, c'est quelque chose qui, en latin c'est quelque chose qu'on ressent d'une façon incroyable en 1ère où tout le monde a dit : « Tu ne dois pas faire du latin, ça ne sert à rien ». Dans la famille, on sent qu'ils sont préparés*

contre le latin. « Ça ne sert à rien le latin, tu n'en feras quand même jamais rien ». Donc ça veut dire qu'on se dégage difficilement de son milieu social. Il intervient quand même. Ah, oui ! Mais, ça on ne peut pas faire autre chose, il est là. Un enfant qui vit quand même souvent dans sa famille, est influencé par sa famille et l'école, même si elle lui donne les mêmes chances, parce que moi je crois quand même qu'un enfant qui en veut, il réussira, quelque soit son milieu social, par exemple M. Di Ruppo, il s'en vante, bien oui, c'est vrai. C'est peut-être une exception mais justement, ça, ça dépend des capacités de l'enfant et je crois que s'il est capable de se dégager de son milieu intellectuellement et par son ouverture, etc., il réussira. Donc, il n'y a pas que le social. C'est-à-dire que le social entraîne, voilà, un manque d'intérêt intellectuel, un manque d'intérêt culturel, etc. Et ça, ça, oui, c'est comme ça, on ne peut rien y faire. »

### **1.3.2. Le contexte socioculturel**

Le modèle de l'école et de l'instruction n'est plus une référence dans la société actuelle. On parle plus souvent de bien-être, de loisirs, d'activités de toutes sortes (télévisuelles, sportives, ...).

L'école passe donc en seconde position et les habitudes de plaisir, de facilité véhiculées par les valeurs culturelles sont en désaccord avec celles d'effort, d'investissement prônées par le monde scolaire. (Le statut de l'établissement scolaire et sa fonction sont davantage développés dans le partie IV du présent rapport).

*« La plupart des élèves, il faut bien se mettre dans la tête qu'une majorité, plus de 50% des élèves, l'école, c'est une activité secondaire. C'est quelque chose qui vient après, quand on a fini de jouer avec les copains, quand on a fini de faire du sport, de la musique, d'aller au cinéma, d'écouter des disques, d'aller à la campagne avec les parents pendant le week-end, etc. C'est ça et puis quand on a le temps, on étudie un petit peu, quoi. Je n'ai pas dit pour tous, pour une majorité. Alors à partir du moment où on fait abstraction de l'environnement, de ce qui entoure l'école, euh, de toute façon on n'y arrivera jamais. »*

## **2. Les enseignants**

### **2.1. Attitude face à l'enseignement**

Les enseignants constatent deux grands types d'attitudes à leur égard, l'une plutôt passive et l'autre active. La première est plus fréquemment pointée.

#### **2.1.1. Immobilisme, habitudes, non remise en question**

L'immobilisme, le poids des habitudes ou le manque de remise en question sont pointés comme freins au changement par 9 enseignants.

*« C'est encore à mettre sur le compte des immobilismes, en tous cas le mien. Ce qui fait que comme toute société qui vieillit, les remises en question, l'approche d'autres choses se fait plus difficilement. Pas par manque de volonté, mais par manque d'informations, on n'y pense pas, ou par aussi des illusions. »*

Selon 7 enseignants, la lenteur du changement peut être due au fait que chacun évolue à son rythme. Cet élément personnel est particulièrement stable et constitue une réalité à laquelle nous sommes tous confrontés en de nombreuses situations. Dès lors, que faire pour favoriser l'évolution personnelle ? La contagion progressive est évoquée ici mais ne peut être contrôlée.

*« Actuellement, c'est le fait qu'elles ne sont probablement pas encore toutes exploitées partout. Ce n'est pas une accusation, je crois que nous devons nous, enseignants, et je respecte cela, nous évoluons à des degrés différents. On peut faire partie entre guillemets des chanceux qui ont compris et je crois qu'on peut partager l'enthousiasme qu'on peut avoir par rapport à cela. »*

## **2.1.2. Volonté de progresser**

Cinq enseignants relèvent les potentialités présentes chez les enseignants eux-mêmes. Ils sont motivés, impliqués et veulent continuer à progresser. Ils ont la possibilité de s'engager dans l'action et peuvent ainsi être des moteurs au sein du changement. L'investissement des enseignants varie aussi selon leur âge et leur situation familiale.

*« Même s'il y a, quoi qu'en dise des enseignants, et bien il y a chez beaucoup d'entre eux une volonté d'aider, une volonté de faire. Et quand c'est ça, j'ai l'impression que je veux m'envoyer des fleurs mais je pense vraiment que j'ai rencontré pas mal de gens qui étaient prêts à donner de leur temps. Je crois que c'est peut-être mieux, pour aider des élèves qui n'ont pas demandé un merci ni quoi que ce soit, qui n'ont pas demandé une reconnaissance pour ça mais qui l'on fait parce qu'ils y croyaient. Mais cette bonne volonté-là n'est pas suffisante parce que l'école reproduit quand même des problèmes sociaux qui doivent être traités à un autre échelon que celui de la bonne volonté individuelle, même si c'est important. Ça peut aider. Mais c'est pas efficace, je vais dire que comme rentabilité, c'est très peu efficace. Vous êtes là, vous pouvez aider une personne, c'est déjà pas mal d'ailleurs, de pouvoir aider une personne. Quand vous pensez que vous avez 30 élèves, on parle en terme de rentabilité, c'est peu, vous avez fait ce que vous avez pu avec ce que vous aviez, ça demande parfois déjà pas mal de disponibilité de votre part. »*

Se mettre en mouvement est une chose, mais pour faire quoi ?

Deux perspectives sont ouvertes ici par quelques enseignants : s'interroger sur ses pratiques pédagogiques et ainsi poser un cadre à l'action et étendre ses horizons.

### **2.1.2.1. Développer une démarche de réflexion sur ses pratiques**

Quatre enseignants évoquent la réflexivité : mieux réfléchir sur leurs propres comportements d'enseignants est important. Cette préoccupation est pour eux un levier pour faire avancer les choses.

*« Je trouve que, à ce niveau-là, on pourrait très bien pouvoir se dire qu'il y a moyen d'atteindre une synergie. Maintenant, au niveau des compétences transversales, je pense aussi que certains de mes collègues, certains d'entre nous, je vais me mettre dans le lot, devraient peut-être, parfois s'interroger sur ce qu'ils souhaitent vraiment obtenir de leurs élèves. »*

*« Pour le moment, on est persuadé que la remise en question est indispensable, j'ai l'impression qu'on va dans le bon sens mais il y a des freins. »*

### 2.1.2.2. *Etendre ses horizons*

L'enseignement ne doit pas être un domaine fermé, il peut s'enrichir de ce qui se passe ailleurs, dans le monde professionnel, par exemple. Un enseignant exprime cet atout pour lui-même mais cela peut être étendu à l'ensemble de la formation des élèves.

*« Et puis, c'est parfois bon d'aller voir dans d'autres domaines que l'enseignement. Si on va voir dans d'autres domaines que l'enseignement, on s'ouvre à d'autres horizons. On entend d'autres personnes que le monde enseignant et c'est très enrichissant. Mais, les collègues sont-ils disponibles pour tout cela ? Ça dépend de chacun. Moi, il me faut tout cela pour vivre. Je ne saurais pas rester exclusivement dans un cadre scolaire. Je ne saurais pas. J'ai besoin de m'investir dans d'autres choses. Et puis, l'école, c'est aussi pour nous, un moyen d'être heureux. »*

## 2.2. *Perception de la fonction d'enseignant*

Deux enseignants déplorent une dévalorisation de la fonction d'enseignant. Cela se ressent très fort au sein des établissements scolaires qui perdent le crédit social qu'ils avaient auparavant. Les enseignants ont besoin d'être reconnus comme des personnes ayant une fonction sociale importante pour l'ensemble de la société (et non comme des gardiens d'enfants) et surtout, de se sentir écoutés par les instances supérieures.

*« Je crois qu'il y a une énorme demande mais elle n'est pas toujours exprimée. Ça s'exprime parfois avec des discours très négatifs et hostiles. Il y a une demande pour travailler mieux et dans une plus grande concertation. Ce que l'enseignant demande c'est d'être reconnu dans ses revendications qui sont légitimes. »*

## 3. *Mise en perspective de l'aspect personnel*

« Eduquer ou instruire, c'est permettre à l'apprenant de changer sans perdre son identité, c'est concilier invariance et changement » (Perrenoud, 1996, p27).

Ainsi, l'école est par essence au confluent du vieux et du nouveau : elle transmet un héritage tout en préparant à une société nouvelle. Vu la mouvance de notre société, il est aisé de comprendre que le rapport entre ancien et nouveau est en constante évolution.

Pourtant, au niveau du système scolaire, le changement reste difficile : **l'immobilisme** et **l'attentisme** sont bien souvent constatés aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. Cela incombe entre autres à toutes les résistances aux changements et deuils à faire lors du passage du connu à l'inconnu.

**Au niveau des enseignants**, cela engendre une série de changements identitaires (leur rapport au savoir, leur rôle, leur pratique) en vue de développer de nouvelles compétences professionnelles (négociation, analyse, médiation de groupes, autonomisation, ...). Mais tout cela nécessite un travail de deuil des pratiques pour lesquelles les repères sont bien installés : il s'agit donc pour lui de sortir de la conception innéiste de l'intelligence et des possibilités limitées d'apprendre, de prendre conscience qu'il n'y a pas une et une seule

bonne méthode mais qu'il est préférable de s'adapter à chaque situation, que le pouvoir de l'enseignant est modifié, qu'il n'est plus le seul à pouvoir faire apprendre, qu'il n'est pas seul dans la relation pédagogique et que le plaisir de l'enseignant n'est pas nécessairement celui des élèves.

On le voit, un travail sur les représentations, les rapports au savoir et au contexte de vie s'avère nécessaire. Mais avant tout, ce changement doit impérativement **s'inscrire dans le projet** de l'enseignant : il doit **décider** de sortir de ses certitudes, de sa tranquillité relative pour s'engager dans « une mission impossible » qui est, au sens où l'entend Perrenoud (1996, p. 10) : éduquer et instruire ceux qui n'aiment pas l'école, qui ne s'y rendent pas de leur plein gré, qui n'en voient pas le sens.

Si l'on veut rejoindre les enseignants dans ce qu'ils sont en train de vivre, il ne s'agit pas de nier ce nécessaire travail de deuil mais bien de le reconnaître pour qu'il soit assumé sans être minimisé (Perrenoud, 1995). Une piste à explorer en vue de dépasser ces résistances serait de reconnaître la complexité du travail de l'enseignant et d'accepter de remettre les problèmes et les solutions sur le métier, de changer régulièrement de paradigme (Perrenoud, 1996). Mais cela, tout en étant difficile, reste un CHOIX personnel : d'où le constat de certains enseignants qui attendent ou évoluent à leur rythme.

Souvent, les enseignants, outre les quelques constats qu'ils font à leur égard, ont tendance à faire « porter le chapeau » des problèmes rencontrés à quelques coupables désignés : il peut s'agir des parents, de la direction, des autres enseignants, de l'organisation, de l'administration, de la hiérarchie, des politiciens ou encore, et c'est particulièrement le cas dans cette section, des élèves (leurs attitudes de désinvestissement général ou face à l'apprentissage, leurs difficultés). Perrenoud (1996) classe cette « recherche d'un bouc émissaire » dans les stratégies sans avenir, c'est-à-dire des stratégies qui ne règlent rien et ne font que déplacer les problèmes ou différer les décisions.

Pourtant, **il existe des résistances chez les élèves**. Ceux-ci restent attachés à la pédagogie de la transmission qu'ils connaissent et qui est pour eux très confortable. Ils sont peu habitués à être placés au centre du dispositif d'apprentissage, à devoir se mettre en recherche, à se poser des questions sur le sens des matières et sur les stratégies mises en œuvre. Certains élèves sont très réticents vis-à-vis de leurs nouvelles manières de fonctionner. De nouvelles habitudes pourraient sans doute être créées par la confrontation régulière à des dispositifs pédagogiques où ils devraient nécessairement se mettre en route et peut-être découvrir, dans l'action, les apports de ces démarches actives.

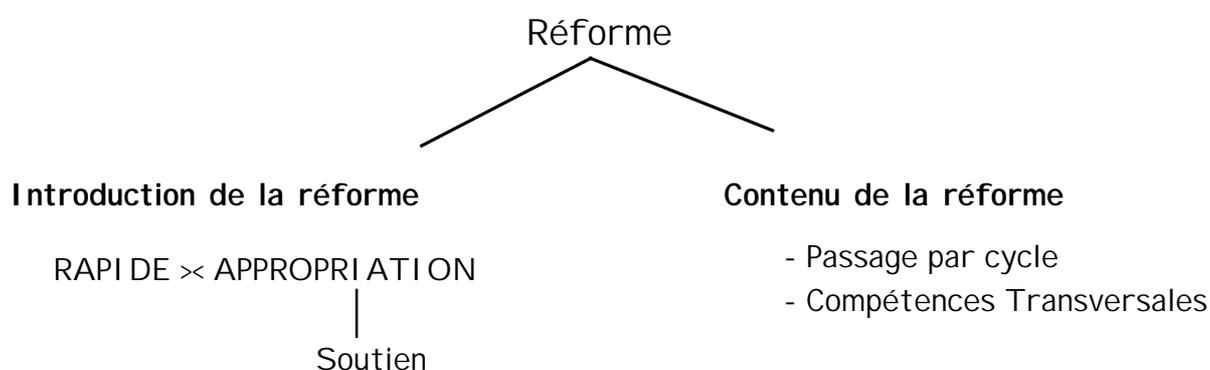
Néanmoins, certaines observations à propos des difficultés relatives aux compétences transversales restent légitimes. La formation méthodologique suppose **des compétences d'abstraction élevées** alors qu'elle est bien souvent destinée prioritairement aux élèves en difficultés. Il est vrai que l'attention portée aux compétences transversales pousse les élèves à développer une attitude réflexive vis-à-vis de ses manières d'apprendre. Cet apprentissage exige un niveau d'abstraction plus élevé puisque l'élève est invité à considérer son apprentissage comme objet de réflexion. Une grande difficulté liée à ce paradoxe réside dans le fait de déterminer quelle est la méthode de travail la plus adaptée à ses besoins, à ses capacités, ... Un enseignant relève ce point en doutant de l'existence de telles capacités chez les élèves du secondaire. Mais que faire : les laisser tomber ou les

laisser pour plus tard ? Tout cela est question du rôle que l'enseignant s'accorde. Au niveau méthodologique, il est appelé à être un soutien dans la réflexion personnelle. De même, passer du temps à faire réfléchir sur les manières de faire est un choix à réaliser en fonction de l'importance que l'on accorde à ces compétences. Néanmoins, l'intégrer dans la trame de la formation et y consacrer des moments sous forme de **questionnement réflexif** peuvent être particulièrement riches et **pour l'élève** et **pour l'enseignant**.

Même si l'on reconnaît que certains facteurs nous dépassent en partie (le milieu de provenance de l'élève, sa vision de l'école, sa volonté, ...), il est important que l'enseignant prenne conscience qu'il a un pouvoir réel au sein de sa classe et qu'il est capable, en prenant appui sur ses propres ressources, de dépasser les difficultés qu'il rencontre avec ses élèves : désinvestissement, démotivation, incompréhension de certains contenus, mauvaises méthodes de travail. Ses actions peuvent être de l'ordre d'un soutien à la réflexion sur les manières de fonctionner par exemple, ou encore, de l'ordre d'une incitation à la prise de conscience de l'utilité et du sens de certaines matières, par la confrontation à des situations paradoxales notamment.

## CHAPITRE 4

### *Le niveau institutionnel*



La réforme à laquelle est associée l'introduction des compétences transversales est perçue assez négativement par les enseignants qui lui attribuent une bonne partie des problèmes et difficultés auxquels ils doivent faire face : le nombre d'élèves en augmentation, le temps limité, la nécessité accrue de concertation, les nouvelles manières d'envisager l'apprentissage, le fait de parler en termes de compétences... Cet aspect couvre 17% des freins et 14% des ressources.

La Communauté française est souvent mise à mal et considérée comme le grand responsable des problèmes dans l'enseignement. Ne serait-ce pas là encore un bouc émissaire ? Jamais les enseignants n'évoquent les fondements des directives mais bien leurs conséquences désastreuses. Ils soupçonnent que tout a été fait pour les embêter dans leur travail...

*« C'était la volonté de la Communauté française aussi, on a de plus en plus d'élèves par classe et le fait de se retrouver déjà en option avec 28 ou 29 élèves, ça empêche de pouvoir consacrer des heures à ce genre de travaux de remédiation. Je vois mal comment on peut s'en sortir si on ne change pas de système ? Ou bien on nous demande d'en faire plus ? C'est ce que l'on nous demande déjà ! Il y a des limites ... »*

Les critiques et propositions portent principalement sur la façon dont cette réforme a été introduite et présentée aux enseignants ainsi que sur son contenu proprement dit.

# 1. Introduction de la réforme

## 1.1. Réforme installée trop rapidement

La façon dont cette réforme a été introduite gêne les enseignants à plusieurs titres. D'une part, ils ne se sont pas sentis reconnus ni même écoutés dans toutes ces directives et, d'autre part, les expériences antérieures de réformes non achevées déforcent a priori tout nouveau changement, sans compter les difficultés qu'ils rencontrent quand ils doivent l'expliquer aux élèves et à leurs parents.

### 1.1.1. Réforme perçue comme une contrainte

La manière dont la réforme a été introduite et présentée constitue pour 13 enseignants un obstacle majeur à son installation.

*« Si on va nous pondre un texte et qu'on va nous dire voilà, vous devez appliquer tels ou tels éléments. Même si ça vient et que c'est le fruit de recherches très valables, ça, je n'en disconviens pas, c'est voué à un échec total. D'abord parce que les enseignants vont vraiment ruer dans les brancards et vont peut-être même saboter quelque chose qui peut être valable. »*

Les sentiments d'être contraints, obligés de faire des choses sans que cela ait été préparé ou même présenté est ressenti comme un rappel à l'ordre, une négation et même une dévalorisation de tout ce qui a été entrepris auparavant. Certains ont même l'impression qu'on les empêche d'avancer, de travailler correctement.

C'est dire comme les objectifs de la réforme sont bien loin d'être intégrés ou encore approuvés. De même, pour l'un d'entre eux, la façon dont cela a été présenté à l'ensemble de la population dévalorise le métier d'enseignant en en montrant une image négative : ils rouspètent tout le temps, ne sont jamais contents, ne veulent pas travailler...

### 1.1.2. Le poids des réformes passées

Les réformes passées influencent également la réaction des enseignants. Trois d'entre eux ont le sentiment qu'elles ne sont jamais qu'éphémères et ne sont pas là pour les aider à évoluer, au contraire.

Les « a priori » sont nombreux concernant les réformes qui viennent du haut, qui sont conçues « en chambre », bien loin de la réalité et simplement destinées à marquer le passage d'un ministre dans une instance de décision.

*« Ce sont des réformes, ce qui se dit, on fait des réformes pour faire des réformes. On change constamment de bulletin, de directives, de programme, il est fort probable que lorsqu'on changera de ministre, on changera encore de programme, on aura encore de nouvelles directives et on changera encore les bulletins. Je suis persuadé que des compétences transversales, on n'en parle plus dans 5 ans, on parlera d'autre chose. »*

Alors pourquoi changer si de toute façon, c'est inutile, inapplicable et en plus, un ingrédient d'une petite gloriole personnelle ?

### ***1.1.3. Diffusion impossible***

Les enseignants qui ont déjà des difficultés à comprendre et à accepter le changement ne savent pas non plus comment le présenter aux parents. C'est un obstacle supplémentaire pointé par 2 enseignants.

*« Maintenant, ce qui pourrait les freiner, c'est de leur donner une feuille trop compliquée, trop technique et même trop abstraite. Il faut les mettre à leur niveau. Parce que dans les textes que l'on reçoit, c'est peut-être normal puisque c'est pour nous, il ne faut surtout pas les présenter comme ça aux élèves. Ça c'est vraiment pour les décourager je crois. »*

## ***1.2. Nécessité d'une appropriation***

Les enseignants qui s'expriment ici semblent conscients que les changements agencés touchent les fondements de leur profession et que désormais, ils sont appelés à adopter un regard quelque peu nouveau sur l'apprentissage. Cela nécessite à la fois une prise de conscience de l'importance du changement et de ses implications dans la tâche d'enseignement mais également au niveau des mentalités aussi bien chez les enseignants que chez les élèves et leurs parents. Sans compter l'adaptation personnelle en fonction des actions qui sont déjà menées de façon individuelle dans les classes. Toutes ces adaptations exigent une large prise de conscience et une compréhension approfondie de ce qui est réellement en jeu. L'analyse réflexive de l'enseignant sur ses propres pratiques à la lumière de ce qui est proposé peut être une voie pour y parvenir.

Une véritable appropriation des modalités de la réforme semble nécessaire si on veut observer des changements dans les pratiques mais elle demande du temps.

*« C'est comme tout changement, il faut le temps de s'y faire quelque part. Au départ, on est toujours un peu réticent avant de voir le bien d'un changement. Il faut un peu le temps qu'il s'établisse... Oui, le temps qu'il s'établisse parce qu'il y a quand même toujours finalement une période de battement avant que tout le monde ne travaille dans cet esprit-là. Il y a toujours des profs plus anciens ou plus récalcitrants aussi, qui changent moins vite. Une adaptation personnelle... »*

### ***1.2.1. Prise de conscience de l'utilité de la réforme***

Le sens de la réforme n'est pas clair pour les enseignants. Ils n'en perçoivent pas les enjeux et ont de ce fait plus de difficultés à suivre ce changement. Il serait dès lors intéressant pour eux d'en connaître les fondements.

*« Je crois qu'il faudrait faire prendre conscience à tous qu'il est important de faire apprendre une méthode. Moi, j'estime que mon cours doit aussi servir en physique ou en informatique et pas qu'aux cours littéraires. Bien sûr, je fais de la littérature, mais c'est pour leur culture générale. Le but ne vient pas dans la matière mais dans les compétences qui viendront à la fin de la rhéto. Peu importe le sujet, ce qui est important c'est la méthode de travail. »*

*« Et on a déjà beaucoup de mal à assumer tout ce qu'on a à faire maintenant. Alors si on peut nous convaincre qu'en dominant ces techniques etc. on peut gagner du temps par ailleurs en évoluant d'une façon favorable oui. Mais pour le moment, tout ça est encore très nébuleux. »*

Les élèves sont partenaires dans ce changement et ont aussi besoin de connaître le contexte dans lequel ils sont amenés à évoluer.

*« Ils ont absolument besoin de savoir à quoi ça sert, ça vaut aussi bien pour la matière que l'on enseigne que pour les compétences transversales et s'ils se disent : « Ça va me servir quelque part à quelque chose, ne fut-ce qu'à réussir mieux ». Je pense qu'ils y font attention. Certains disent : « C'est ridicule, je n'ai pas besoin de ça ! »*

## **1.2.2. Soutien dans cette prise de conscience**

### **1.2.2.1. Soutenir les enseignants**

Ce soutien couvre à la fois le fond de la réforme, son contenu, les concepts, le sens qu'on lui accorde ainsi que sa forme, la manière dont elle devrait être présentée.

- **Une clarification des concepts**

Le concept de compétence ne semble pas être suffisamment proche de la réalité des enseignants. Certains enseignants préféreraient que les termes utilisés soient plus parlants et puissent ainsi être plus facilement raccrochés à ce qu'ils connaissent dans les classes, comme "méthodes de travail" par exemple.

*« La méthode, ça oui. Si on peut leur inculquer, sans parler de compétences, on peut parler de méthode, d'outils pour améliorer les résultats, comment s'organiser ? Ça, ils sont sensibles à ça. Mais parler de compétences en utilisant le jargon actuel, non. Ils ne sont pas très sensibles à ça. On pourrait par exemple dire qu'il a des difficultés de mémorisation... »*

- **Un matériel de référence**

Une partie des enseignants aimerait pouvoir appuyer leur pratique sur des outils concrets, des pistes claires qui leurs diraient explicitement ce qu'il est bon de faire avec les élèves dans les classes.

*« C'est vrai qu'il y a quand même de grosses questions qui restent en suspens et on espère pouvoir donner quelques pistes. En tout cas, des recettes on n'en trouvera jamais. Mais il y en a beaucoup qui n'attendent que cela. Mais en tout cas, dégrossir certaines choses pour que ce soit plus appréhendable, que ce soit plus concret aussi. Il faut bien les réfléchir et surtout, comme vous faites un petit peu, il faut donner quelques outils aux vieux profs parce qu'ils ont pris des habitudes et il faut les aider et aux jeunes, je suppose aussi. »*

- **Un vécu personnel positif**

Les expériences personnelles positives sont porteuses. Elles permettent d'identifier les effets bénéfiques du changement.

*« J'ai un fils qui est en première rénové et effectivement je commence à voir un petit peu la façon dont leurs compétences sont mesurées. Je pense que ça a du bon mais il ne faudrait pas non plus tomber dans un excès où le résultat ne compte pas du tout, il n'y a que la méthode qui compterait. Je suis d'accord que la méthode est importante, ça oui, mais le résultat aussi. On applique une méthode pour atteindre un objectif. Il y a soit des démarches qui viseraient uniquement à vérifier si les pas de la méthode ont été suivis, en*

*oubliant peut-être qu'on applique une méthode pour obtenir un résultat, et alors avant c'était peut-être plutôt le résultat qui comptait. Il faut un moyen terme entre les deux. »*

### **1.2.2.2. Soutenir les élèves dans cette prise de conscience**

La façon dont les enseignants pourraient agir dans les classes avec les élèves est souvent évoquée comme un moyen d'impliquer les élèves et donc, entre autres, de leur faire comprendre l'utilité des compétences transversales au sein de leur formation.

- **Donner une place aux compétences transversales**

Trois enseignants relèvent des éléments importants auxquels ils devraient être attentifs dans la formation comme la créativité, la mise en relation, les méthodes d'étude, ...

*« Moi, je pense que ça c'est un appel à la créativité dans l'enseignement. Et les jeunes attendent ça. Moi, je crois que c'est fini d'enseigner en disant : " Ben, voilà, ma matière, elle est lassante mais c'est comme ça, le programme est ainsi". Ça je crois que c'est faux. Et je crois qu'ainsi on aura des gens un peu plus heureux dans l'enseignement. C'est mon sentiment. Et c'est vrai que c'est tout le temps, on a tout le temps cela en tête. Je suis heureux dans la mesure où je suis amené à me dire plein de choses : " Tiens, maintenant, je pourrais faire ça pour éclairer, ... ". Et c'est nouveau, ces réflexions sont nouvelles et liées au fait d'avoir compris cette dimension-là. »*

- **Développer des compétences transversales en classe**

Les compétences transversales... s'agit-il de nouveaux contenus, de nouvelles méthodes ou est-ce plus que cela ? Certains enseignants pensent qu'il est important d'en tenir compte dans les classes. Dès lors, être attentif aux compétences transversales fait également partie de la fonction d'un enseignant. Mais quelle place occupent-elles dans l'apprentissage ? Elles sont moteur d'apprentissage, elles sont contenants tout en étant contenus, c'est-à-dire que les compétences transversales ne se révèlent qu'à travers un contenu.

Les avis divergent sur le statut à leur accorder : certains enseignants pensent qu'il s'agit d'une attention de tous les moments, donc à mener de front dans l'enseignement tandis que d'autres estiment qu'il faut aborder l'apprentissage des compétences transversales de façon plus formalisée, dans des temps déterminés.

#### **Une action globale :**

*« Pour que ça soit facilité, il faudrait que le professeur d'abord, évidemment, travaille ces compétences. C'est une évidence. Il faudrait évidemment aussi que le cours soit conçu de telle sorte à travailler ces compétences. Je pense que ça pourrait être intéressant. Ça demanderait évidemment à repenser le cours. Dans l'absolu ... Si, je pense que ça pourrait... »*

Cette action globale pourrait être couplée à une prise de conscience auprès des élèves de la place importante qu'occupent les compétences transversales dans l'apprentissage.

*« La répétition peut favoriser quand même. Donc, s'ils se rendent compte qu'on a besoin de la prise de notes une fois sur l'année, ça ne leur donnera pas vraiment l'envie d'y venir. Si par contre, plus souvent ils s'en rendent compte. De même, faire une synthèse, je crois que la répétition, le fait que ça revienne dans plusieurs cours, le fait qu'il n'y ait pas qu'un prof qui insiste la dessus. »*

### **Une action formalisée :**

*« Oui, et je pense au début de l'année. Et ainsi, on est débarrassé de cela. Et l'élève, en début d'année, il apprend à prendre notes, à faire des synthèses, il apprend à faire plein de trucs et après on sait donner le cours, et il sait prendre notes, faire des synthèses, analyser une carte. Mais ça c'est difficile à mettre en œuvre. C'est vraiment apprendre au début pour pouvoir le mettre en œuvre par la suite. »*

Les exercices et le drill seraient importants pour faire acquérir ces notions. Ils pourraient s'effectuer dans des moments définis à cet effet.

*« Je crois qu'il faudrait plus de drill. Ça serait plus facile pour eux. Bon, il y a des élèves qui ont compris tout de suite. Il y en a où il leur faudrait plus d'exercices, plus de drill. Moi je crois. C'est pour ça que j'étais d'accord avec un cours de méthode de travail. Il faudrait commencer ça bien longtemps avant. »*

De même, certaines compétences transversales paraissent plus importantes que d'autres et devraient être travaillées en priorité.

*« Je pense qu'une des compétences qui serait peut-être utile et peut-être possible à atteindre dans le cursus des humanités. Ce serait d'apprendre aux élèves à constituer un bon outil de travail, c'est-à-dire des notes claires et, je dirais, presque propres aussi, ça c'est déjà quelque chose de gagné. Et là, il faudrait peut-être insister là-dessus parce que son outil de travail pour son étude c'est quand même ses notes, en tout cas me semble-t-il. »*

### **1.2.2.3. Soutenir une appropriation par l'ensemble du monde scolaire**

Comme nous l'avons indiqué en commençant cette section, les enseignants pensent réellement que le changement amorcé sous-tend un revirement dans les mentalités. Il est nécessaire que des choses changent à l'intérieur de l'école mais également, à l'extérieur. N'oublions pas que l'école est au sein de la société et qu'elle vit en fonction de la place et du rôle que l'ensemble de la population lui accorde. L'institution scolaire n'existe que parce qu'elle est soutenue par toute une dynamique sociale.

*« Je pense qu'effectivement il faut peut-être changer des choses dans l'école pour que l'école assume la réussite de tous. Mais c'est aussi la mentalité des gens dans l'école qu'il faut changer, il faut que l'école soit considérée comme ça par tout le monde. »*

Les pistes proposées ne sont pas nombreuses mais la revalorisation de l'enseignement professionnel semble être une grande préoccupation. Il est vrai que la hiérarchisation des filières semble avoir des conséquences désastreuses sur la qualité de la formation technique et professionnelle des jeunes belges qui se sentent complètement dévalorisés par l'ensemble de la société.

*« Et donc, pour ça il faudrait énormément revaloriser l'enseignement technique et professionnel pour que tout le monde ne doive pas toujours essayer l'enseignement de transition comme ils disent et ne pas REDESCENDRE en technique et si ça ne va pas REDESCENDRE en professionnel. Avec ce genre de langage, il est évident qu'on ne peut pas assurer la réussite de tous. Mais si on peut considérer que des élèves sont épanouis dans des sections plus théoriques et si d'autres ont des capacités théoriques mais qui préfèrent s'intéresser aux techniques et puis, on a besoin de bons professionnels : si mon WC est bouché, je suis toute contente qu'il y ait des plombiers. Je crois que c'est vrai à partir du moment où la personne est bien orientée. »*

*« Ce n'est pas complet, l'école doit assurer la réussite de tous, ça c'est très important, mais dans des types d'enseignement bien définis et je crois qu'il y a un gros problème dans l'enseignement actuel c'est qu'au niveau de l'enseignement technique et de l'enseignement professionnel, il faut redorer le blason de ce type d'enseignement. Il y a des enfants qui sont*

*ici qui sont très malheureux car les parents veulent les mettre dans des écoles bien tenues parce qu'ils ont peur de la fréquentation, parce que c'est dégradant pour le moment d'aller dans l'enseignement technique et professionnel et c'est quelque chose qu'il faut absolument revoir, j'en suis persuadée, il faut absolument qu'on redonne de la valeur à ce type d'enseignement et à ce moment là, l'école assurera la réussite de tous. »*

### **1.3. Une introduction globale, directe ou souple ?**

Comment introduire cette réforme ? Les avis des enseignants divergent à ce propos.

Certains optent pour une action qui engloberait l'ensemble du monde scolaire, dès le fondamental. Au niveau de l'introduction elle-même, un enseignant préférerait une action « choc » très directive tandis que d'autres opteraient davantage pour une entrée souple, naturelle avec plus de libertés laissées à l'enseignant.

- **Action globale**

*« Faciliter, ce serait de les commencer dès la 1ère primaire. Parce qu'alors ils baigneraient là-dedans, ils auraient l'esprit tourné de cette manière-là. Ça c'est une chose. »*

- **Sur base de directives**

*« Je crois qu'il faudrait que les informations soient transmises avec des ordres. Mais il faut voir leurs réunions. Si on ne force pas les gens à venir aux réunions, ils ne viendront pas. Si on dit: « Que diriez-vous de se réunir tel jour sur tel sujet ? ». Et bien, il y aura celui qui a fait la lettre et puis c'est tout. Et tant qu'on n'obligera pas cette discussion, on n'arrivera à rien. »*

- **Laisser une marge de liberté**

*« Savoir comment faire, parce qu'on a déjà tellement de documents à remplir, ça se complique de plus en plus, alors je crois qu'il faut quand même laisser un peu de liberté aux professeurs, leur conseiller peut-être de faire des listes de compétences, mais qu'ils les fassent d'eux-mêmes, spontanément. De toute façon, c'était appliqué depuis des années. On applique ces choses-là sans les exprimer, ce n'est pas nouveau, mais c'est le fait de devoir le noter point par point. »*

Il semble donc difficile de trouver un terrain d'entente. Il semble difficile de trouver une introduction qui convienne à tous. Vraisemblablement, il y aura toujours des réfractaires et des mécontents. Mais, dans le cas de cette recherche, n'oublions pas que les enseignants interrogés n'ont pas encore directement vécu la réforme.

## ***2. Le contenu de la réforme et ses implications***

### ***2.1. Les compétences transversales***

#### ***2.1.1. Incompréhension du concept***

Dix enseignants sont conscients de ne pas bien comprendre ou interpréter cette notion et considèrent ce fait comme un obstacle au développement des compétences transversales.

La prise de conscience peut constituer un tremplin important de changement. Les enseignants ne seraient-ils pas plus prêts à bouger à partir du moment où des manques ou des besoins sont ressentis ?

*« Je crois que, si c'est bien appliqué, c'est quelque chose de bien (...) ce n'est pas toujours évident de l'appliquer correctement. Ce genre de chose, on l'interprète un petit peu comme on veut et chaque prof dans le cadre de son cours l'interprète comme il le veut. »*

*« Moi, je crois qu'on a voulu faire trop. Il faudrait 3 ou 4 compétences je trouve et puis unifier un petit peu, savoir un peu ce que chacun entend là-dedans, parce qu'on l'a fait longtemps ici. On avait « analysé », mais on n'avait pas tous le même avis sur l'élève parce qu'on n'avait pas la même définition dans sa tête. »*

#### ***2.1.2. Opposition entre compétences transversales et disciplinaires***

Le fait d'être attentif aux méthodes d'étude est perçu par 3 enseignants comme du temps consacré à d'autres choses qu'aux disciplines importantes (math, français, langues, ...). De même, les exigences de l'enseignement supérieur sont telles que des matières importantes doivent être abordées afin de préparer les étudiants aux examens d'entrée, par exemple.

On a l'impression que les compétences transversales sont considérées comme de nouveaux contenus mais moins importants que les matières traditionnelles. Certains enseignants restent encore fort attachés à leur matière et ne semblent pas comprendre l'aspect intégré des compétences transversales. La complémentarité entre compétences disciplinaires et transversales n'est pas encore passée dans les représentations qui restent dichotomiques et hiérarchiques : il y a d'un côté les compétences disciplinaires, d'un autre les compétences transversales et les premières priment sur les secondes. D'autant plus que le contexte scolaire, surtout au niveau supérieur, resterait plus centré sur les compétences disciplinaires.

*« On a quand même, je crois que c'est le sentiment général, qu'on a quand même peur que ce soit au détriment des compétences disciplinaires. »*

*« Au niveau des élèves, qui doit s'occuper de ça ? Je veux dire, on pare au plus pressé, ce qui veut dire que finalement les compétences transversales sont secondaires par rapport aux compétences de sa branche. On prend plus facilement le temps dans l'éducation secondaire pour consacrer une heure ou une demi-heure de cours à expliquer ce qu'il faut faire pour le*

*cours de math, pour le cours de français qu'à commencer à faire de grands discours sur le travail, quelle que soit la branche, donc les compétences transversales. »*

### ***2.1.3. La mise en œuvre pose quelques problèmes***

Les avis divergent puisque certains enseignants estiment que les changements limitent fortement l'action et d'autres trouvent qu'il y a trop peu de repères, d'outils... D'autres encore estiment que ce travail exige un investissement très important de leur part, en encadrement et en suivi auprès de l'élève, c'est un travail presque clinique, au cas par cas.

*« le fait que tous n'appliquent pas la même méthode. Certains préfèrent donner des syllabus. Ça dépend des exigences de chaque professeur ? On n'a pas de consigne, de méthodes de travail, c'est en fonction des perspectives des professeurs et de leur bon sens. »*

## ***2.2. Le passage par cycle***

Les échos qu'ils reçoivent de leurs collègues du premier degré sont loin d'encourager les quatorze enseignants qui en parlent. Ces échos négatifs sont toutefois principalement associés au passage automatique.

*« Moi je crois que j'ai apprécié le fond, quant à la forme, c'est-à-dire que les échos que j'en ai eu, c'est que finalement les profs devaient tout faire. Ils ont eu une espèce de schéma général et puis tirez votre plan et alors ce qui fait que ça varie très fort d'établissement à l'autre. Je crois qu'ici, en général, ils se sont bien adaptés, mais alors il y a le problème de ce manque de sanction à la fin de la première année auquel ils ont beaucoup de mal à s'habituer. Parce que quelqu'un qui n'a rien fichu pendant un an, dire que l'année suivante on va le rattraper en ne lui faisant plus faire que des math et du français pendant que les autres continuent à faire de la géo, histoire, c'est, de nouveau, enfin, je ne dis, pas, j'ai du mal à juger parce que je ne suis pas dans le bain, mais apparemment, ça ne se passe pas si mal que ça, du moins des échos que j'en ai. C'est pas haro sur le baudet, mais je veux dire que le texte des réformes était tellement vague que finalement, chaque établissement a dû gérer lui-même et installer lui-même toute une série de règles, de façons de faire. Je ne saurais rien vous dire de plus. »*

Le passage automatique provoquerait une baisse de niveau, un découragement et une disparition de l'habitude de travailler. Il est également souvent incompris par les parents et les élèves.

### ***2.2.1. Baisse de niveau : les échecs, difficultés, lacunes se répercutent***

Le passage automatique par cycle gêne les enseignants. Près d'un enseignant sur trois y voit un grand risque de nivellement par le bas : selon eux, les difficultés rencontrées en 1ère ne peuvent être rattrapées.

*« Le niveau a, quoiqu'on en dise, baissé quand même depuis quelques années, ça il n'y a rien à faire, si on facilite les choses pour que l'élève réussisse, forcément le niveau général va descendre. Mais c'est évident aussi que l'école doit faire tout ce qu'elle peut pour assurer la réussite du maximum d'élèves, ça c'est vrai. On est en équilibre entre deux volontés, la volonté que la majorité des élèves réussissent et, d'autre part, la volonté de maintenir quand*

*même un niveau respectable. Je crois que c'est à peu près ce que les professeurs ressentent à mon avis. »*

*« C'est vrai que souvent, ça ne sert pas à grand chose de faire doubler. Mais par contre, je connais personnellement des enfants à qui ça aurait peut-être fait du bien de souffler un peu, à qui ça aurait peut-être fait du bien de doubler une 1ère rénové par exemple et qui, passant d'office, ont peiné en deuxième et ont quand même doublé après. »*

*« A Noël, il y avait pratiquement 70 % des élèves qui avaient entre 4 et 5 échecs. C'était très grave ! On s'est interrogé pourquoi on n'avait pas tant d'échec l'année passée et on s'est demandé, c'était en fait les premiers élèves avec le passage automatique de 1ère en 2ème, et puis il y avait eu des perturbations avec les grèves. Cette année, les élèves de 4ème sont mieux mais certains traînent quand même des échecs. Mais quand même, je ne sais pas si c'est une bonne chose de laisser passer les élèves automatiquement. Certains élèves ne font rien se disant que de toute façon ils seront en 2ème l'année suivante et ils n'ont pas le souci de travailler. »*

Cet extrait illustre bien le fait que la source de motivation principale réside dans la certification davantage que dans l'intérêt ou le sens des apprentissages. En effet, il semble que l'évaluation certificative favorise plus la motivation extrinsèque qu'intrinsèque (Viau, 1994). Il serait utile de réfléchir sur le sens profond de l'évaluation et de ses impacts sur la conception de l'apprentissage des élèves.

Le passage par cycle semble être l'aspect le plus visible de la réforme. Comme l'évaluation n'est pas seulement une mesure des compétences des élèves mais aussi un moyen de pression pour qu'ils travaillent, les enseignants craignent le passage automatique.

### ***2.2.2. Découragement des élèves***

Trois enseignants voient dans le passage automatique une explication à la démotivation des élèves. En effet, il semble creuser les écarts : les élèves qui n'ont pas acquis les bases sont noyés dans leurs problèmes et se découragent progressivement.

*« Parce que, quand vous voyez le passage de 1ère en 2de, les gosses qui n'ont pas leurs acquis en 1ère qui passent en 2de, qui sont complètement découragés. Le gosse étant noyé se décourage et est dégoûté de l'école. Je ne crois pas que c'est une bonne chose. Pourquoi ne pas admettre qu'un petit gosse puisse répéter une année. Il pourra au moins combler ses lacunes. Il n'y a pas de honte à ça. Au contraire, on les dégoûte, on fait tout pour les dégoûter. Quand vous êtes en seconde et que vous n'avez pas acquis ce que vous deviez acquérir en première, qu'est-ce qui se passe ? On ne comprend plus rien ! »*

On perçoit l'incompréhension et la non connaissance des objectifs de ce système.

### ***2.2.3. Perte de l'habitude de travailler sans la sanction de l'évaluation certificative***

Les élèves et mêmes les parents accordent une grande importance aux points lors des passages de classe. Ils restent les référents. De même, c'est la sanction des points qui pousse les élèves à travailler et à s'investir dans leur apprentissage : ils ne travaillent pas « gratuitement ». Sans cela, les élèves **perdent l'habitude de travailler**. Ce n'est pas un service qu'on leur rend en organisant un passage automatique car dans la vie, ils seront amenés à devoir se surpasser, travailler. Voilà l'opinion de plus d'un enseignant sur cinq.

D'ailleurs, l'évaluation resterait nécessaire et est même considérée comme une ressource importante qui donne un cadre de travail aux élèves.

*« Et l'ennui, avec la manière dont tournent les choses c'est que si on ne fait pas d'évaluation, alors ils ne font rien. C'est quand même encore la carotte qui fait avancer l'âne, si on ne leur dit pas, il y aura un contrôle tel jour et bien, ils n'étudient pas ou si on leur demande un travail et qu'on ne dit pas qu'on va le relever, les élèves ne le font pas. Ils n'ont pas de discipline personnelle, si on n'est pas là en train de gendарmer. »*

*« Dans la vie, on doit se battre ! Je trouve ça incroyable, au moment où on doit se battre dans la vie, on propose de passer automatiquement pour garder son travail, pour gagner son diplôme, enfin, non. La vie est de plus en plus difficile. L'Europe doit lutter contre les Etats-Unis, le Japon et c'est mondial, il y a une empoignade extraordinaire et on distrait, nos jeunes, évidemment, ils ne demandent que ça eux, ils vont encore choisir la facilité, ils vont encore contourner les obstacles et moi je crois que c'est vraiment un manque de l'enseignement sinon, on va dans le mauvais sens. Voilà, ma réaction est nette. »*

Mais, passage automatique veut-il dire suppression des évaluations, même si le poids qui y est accordé est différent ?

#### ***2.2.4. Incompréhension des élèves et des parents***

Le changement est difficilement compris par les enseignants mais aussi par les parents et les élèves. Cet état de fait est relevé par 2 enseignants.

*« Je crois aussi que les parents ne sont pas du tout conscients du fait. Il a déjà fallu expliquer très clairement et plusieurs fois aux parents qu'on faisait ces deux premières années en deux ans et qu'à la suite de ces deux ans, normalement, on passait dans une troisième, mais c'était sans appel, même si c'était une troisième professionnelle. Alors, si on commence à dire : « Vous savez, il a peut-être les compétences transversales : mémorisation, etc. Il est capable de faire du général ». Alors qu'il a 7 partout, parce qu'il réussit le reste, ça pose des problèmes, je crois. Dans la relation avec les parents ? Oui, avec les élèves aussi ça pose des problèmes. »*

#### ***2.3. La réforme provoque un surplus de travail***

Les enseignants doivent évaluer, faire des synthèses, remplir les bulletins, corriger, préparer des activités... Cela prend du temps qui ne peut être consacré au développement des compétences transversales. Les changements proposés sont perçus par une quinzaine d'enseignants comme une augmentation de leur charge de travail.

*« Mais ça ne donne pas bien parce que nous ne sommes pas habitués à travailler en équipe, ça c'est clair. On fait surtout des constats : Celui-là a ceci, celui-là a cela et on n'a pas des pédagogies où on se concerte pour... Ça prend du temps, concerter, je crois que c'est ça aussi. Il n'y a pas de plages horaires définies pour les concertations entre professeurs ? Je crois que la directrice en met pour les profs de français, je crois qu'elle n'est pas contre, mais nous sommes fort individualistes. Et puis, il y a le temps, quand on a préparé les cours, corrigé et puis qu'après, à ses heures de fourche, on doit trouver le temps, il n'y a pas vraiment la volonté de le faire. Quand on compare à ce qu'on faisait à l'école normale, et qui nous pompait, c'est une des raisons aussi pour lesquelles j'ai quitté l'école normale, c'est vrai que c'est gratifiant quand même. C'est parfois gai de travailler en équipe mais ça prend beaucoup de temps. Il faut du temps pour travailler en équipe, se mettre d'accord, surtout au début. Non, c'est difficile de travailler en équipe, pour mettre au point quelque chose d'efficace à proposer aux élèves et se partager le travail et travailler dans le même sens, ce n'est pas facile. Il faudra que l'on réforme le bulletin, ça c'est clair, mais il ne*

*faudra pas que l'on nous mette trop de compétences à juger à chaque bulletin sinon ce sera infaisable. Quand je voyais toutes les petites croix qu'ils devaient faire, ce n'est pas possible. Donc, viser à développer ces compétences-là mais pas devoir les évaluer à chaque période et toutes, c'est de la folie ça. »*

### **3. Mise en perspective de l'aspect institutionnel**

Le changement proposé et même imposé, selon les dires des enseignants, par les instances supérieures est assez mal perçu. Il semble néanmoins que ce soit la manière dont il a été mis en place qui les gêne. Aucun temps de préparation ni d'appropriation n'a été prévu. Les choses ont été mises en place alors qu'on en avait à peine entendu parler et surtout, de façon assez directive. L'avis des enseignants n'a pas été demandé et encore moins pris en compte. Ils ont dès lors le sentiment que les changements sont un peu la mise à jour de tous leurs manquements antérieurs.

**La façon dont la réforme a été introduite** empêche les enseignants d'essayer de comprendre le message qui en est sous-jacent. Au contraire, il est complètement discrédité ! C'est leur affect qui semble avoir été profondément blessé : ils ont l'impression de ne pas avoir été considérés comme des personnes capables de penser, de donner un avis, de comprendre mais bien comme des exécutants juste bons à recevoir des directives. Le fait de ne pas avoir une place d'acteur et de subir les événements entraîne un sentiment de découragement et de dévalorisation de soi au sein de la profession toute entière.

Quand on considère le contenu de la réforme et particulièrement les éléments sur lesquels est basé le changement, on peut observer un **paradoxe**. L'élève est appelé à devenir acteur, à être partie prenante dans son apprentissage mais aussi dans l'ensemble du fonctionnement scolaire et social. L'enseignant est également appelé à faire preuve de créativité, à devenir un agent actif capable de promouvoir les projets de son école. Ces propositions marquent un changement radical avec le passé où l'élève était celui qui recevait les savoirs dispensés par le professeur sans avoir la possibilité d'y réagir. Mais ne peut-on pas observer un parallélisme entre la relation pédagogique « directive », déconsidérée par la réforme, et l'introduction même de celle-ci auprès des enseignants ? Cela ne déforce-t-il pas la valeur que les enseignants assignent à cette réforme ? Comment un enseignant peut-il mettre en œuvre une démarche active avec ses élèves alors que lui-même n'a pas été considéré comme acteur à part entière dans l'introduction de ces « directives » ?

De plus, les situations contradictoires dans lesquelles sont parfois placés les établissements scolaires (promotion automatique sans organisation d'encadrement adapté, évaluation des compétences transversales dans un cadre certificatif), rendent ces réactions négatives assez compréhensibles.

Néanmoins, et comme le dit un enseignant, ne risque-t-on pas, de « saboter quelque chose qui peut être très valable » par le simple fait d'une mauvaise présentation ? Comme le soulève Romainville (1998), ne doit-on pas surtout s'occuper des défis lancés actuellement

à l'école ? Il s'agit d'éviter que les réactions sceptiques, voire hostiles vis-à-vis des réformes empêchent de réfléchir sur le fond aux grandes questions qui les ont en partie fait naître.

Pour cela, il serait bon d'avoir une idée précise de ces défis. Et c'est là que la bât blesse : que ce soit au niveau de la **perception globale de la réforme ou de son contenu**, les enseignants ne semblent pas avoir les idées suffisamment claires par rapport à la profondeur du changement amorcé, à ses implications et même aux concepts développés. L'incompréhension, la méconnaissance des termes et les difficultés de mise en œuvre sont d'ailleurs des thèmes largement développés à l'égard de la réforme. La conception que les enseignants en ont est bien souvent réduite au passage automatique de classe et à l'évaluation certificative des compétences transversales.

Cette réforme et l'attention qu'elle porte aux compétences s'inscrit dans une nouvelle philosophie de l'éducation et est le fruit d'une longue évolution historique des fonctions accordées à l'école et de sa place dans la société. C'est à la fois le résultat d'un mouvement interne au monde de l'éducation, on veut laisser à l'apprenant une plus grande prise sur le réel, et d'un appel extérieur, où l'on demande que les jeunes qui sortent d'un cycle de formation soient plus efficaces et plus rentables au sein de la société.

En conséquence, **quatre défis** (Romainville, 1998) peuvent être dégagés sur le terrain scolaire. Premièrement, la pertinence des savoirs à développer avec les élèves est définie en fonction des besoins de la société. Deuxièmement, en vue d'une réelle démocratisation de l'enseignement, l'apprentissage se réalise avant tout en classe et non à la maison. Troisièmement, les attentes du monde social et industriel vis-à-vis de l'école sont qu'elle outille les élèves et leur donne des capacités générales de traitement de l'information pour ainsi pouvoir recruter des personnes qui ont appris à apprendre. Quatrièmement, l'école n'est faite ni pour faire échouer, ni pour faire réussir mais pour faire apprendre. C'est la perspective de l'évaluation nécessaire qui est à revoir.

En dépit de ces finalités louables, le changement implique une véritable modification des représentations ancrées dans les esprits et dans les pratiques. Il ne s'avère pas très facile.

La primauté du contenu guide l'enseignement depuis des décennies. Cela engendre de nombreuses **résistances** au niveau **de l'introduction des compétences transversales**. Alors, des compétences transversales et disciplinaires, qui l'emportera ? Considérées comme des leviers dans l'apprentissage, les compétences transversales sont, pour les enseignants, indépendantes des contenus matières : ce sont des éléments à ajouter « en plus » à la formation et elles sont moins importantes. Compte tenu des matières à aborder, les compétences passent souvent « après ». La statut secondaire des compétences transversales est en décalage avec ce qui est proposé dans les textes où elles constituent le fondement de l'apprentissage. La primauté du contenu sur les compétences transversales dans les conceptions des enseignants explique leur comportement.

Un travail à ce niveau semble nécessaire car le choix des enseignants de consacrer du temps au travail des compétences transversales dépendra de la valeur qu'ils leur accorderont au sein de la formation. Et cette décision se fonde, en cascade, sur les finalités de l'enseignement, les objectifs particuliers de la formation en cours, le sens des contenus à enseigner et surtout le rôle que l'enseignant veut bien jouer à cet égard. Dès lors, dans le

contexte socio-économique actuel et vu l'affluence des informations, amasser des connaissances ne suffit plus, il faut aussi apprendre à les rechercher, les organiser, en définitive, rechercher des acquis plus transférables qui permettraient une véritable adaptation en toutes situations. Il ne s'agit pas ici de négliger les connaissances au profit des démarches, loin de là : connaissances et démarches interagissent (Romainville, 1995) et doivent trouver un nouvel équilibre.

**Le passage automatique** de première en deuxième est largement controversé : l'évaluation est indispensable pour que les élèves travaillent et un élève dépassé se décourage très vite. Cela laisse entrevoir des conceptions de l'apprentissage assez figées et fortement contextualisées : une lacune se comble difficilement et on n'apprend qu'en présence de renforcements extérieurs, les points en l'occurrence. La nécessité pour les élèves d'être évalués est largement développée par les enseignants et qu'en est-il de l'action même d'évaluer ? N'y aurait-il pas là un sens caché et même inavoué pour l'enseignant ?

Tout en sachant que **l'évaluation** peut être un moyen de pression efficace lorsque le risque de l'échec est mobilisateur, de réguler l'investissement et le rythme de travail dans la classe (Chevallard, 1986), **être responsable** de la décision finale de réussite ou d'échec confère à l'enseignant un certain pouvoir. Ranjard (1984, cité par Perrenoud, 1996) ne dissocie d'ailleurs pas les dimensions d'évaluation et de pouvoir : le plaisir du pouvoir expliquerait le grand attachement de certains enseignants à cette tâche. Evidemment, cette dimension fait partie **des non-dits** de la fonction de l'enseignant, mais qui selon Perrenoud, est importante à dégager afin de cerner la véritable complexité de la fonction enseignante.

On en vient dès lors à la question du **rôle de l'enseignant** : certains se complaisent dans leur rôle d'évaluateur, tandis que d'autres tâchent de trouver un équilibre entre celui d'évaluateur et de formateur et que d'autres encore, souffrent le martyre devant les contradictions de leur rôle. Et pourtant, d'après ce que Perrenoud (1996, p.75) soulève, l'évaluation est rarement mise en avant dans le métier d'enseignant : elle fait partie des choses qu'il faut faire mais qui ne paraissent pas très glorieuses parce qu'entre autres cette composante est la moins confortable de la pratique, celle où l'injustice menace, affleure ou éclate, celle où l'échec de l'école se manifeste à travers l'échec de certains élèves.

## CHAPITRE 5 :

### *Le coin des coordinateurs*

Les propos recueillis auprès des 18 coordinateurs donnent un éclairage supplémentaire sur les obstacles que rencontre la mise en place d'une pédagogie des compétences dans les classes.

Tout d'abord, aucun d'entre eux n'a su exprimer ce que recouvrirait cette réforme des compétences. Ils en entendent parler mais n'ont pas de vision claire de ce qui les attend.

*« Jusqu'ici, le seul qui soit un peu entré dans une réforme, c'est moi. Les profs, petit à petit en ont une perception, mais je crois qu'ils sont encore dans une douce ignorance. Les choses se préparent. Même moi, je ne peux pas dire que j'ai été convenablement informé jusqu'ici (...) nous ne nous rendons pas compte exactement de ce qui va arriver »*

Quatre coordinateurs associent cette réforme à la mise en place de compétences terminales pour le secondaire supérieur. La seule information dont il dispose est la création de commissions destinées à les rédiger.

*« Des commissions spécialisées doivent définir les compétences terminales (...) et jusqu'à présent je n'ai pas d'informations plus précises, je n'ai pas connaissance d'un document qui aurait été adressé aux chefs d'établissement concernant ces compétences. »*

Certains sont inquiets, ne savent que penser, d'autres s'en fichent et attendent de voir venir, quelques-uns (2) ne croient pas à son implantation future.

Deux tendances sont observées :

- Vu le manque d'informations, une majorité de coordinateurs (12) disent ne pas pouvoir se préparer à un changement éventuel. La tendance est à la prudence ou au scepticisme : on attend de voir.

*« On ne s'y prépare pas du tout, on n'en parle pas, le gens n'y croient pas, les professeurs n'y croient pas plus que cela. »*

Certains disent également avoir peu de temps à consacrer à cet aspect pédagogique étant submergés par leurs fonctions organisationnelles.

*« Je ne suis là que depuis un an, donc j'ai dû laisser l'établissement et les problèmes pour la gestion, j'ai beaucoup de difficultés à m'occuper du pédagogique, j'ai très peu de temps à y consacrer »*

Les attentes concernent soit l'inspection, soit le corps enseignant appelé à se prendre en charge.

- Les 6 autres coordinateurs estiment vraiment que la réforme va toucher le troisième degré et ne comptent pas se laisser submerger par les événements.

*« Je crois qu'il faut agir de tous les côtés. Il faut vraiment pousser, tirer et agir partout »*

Dès à présent, ils incitent leurs enseignants à se former sur le thème des compétences, à entamer une réflexion ensemble sur ce thème et ses implications pour la pratique. Ils permettent également qu'une dynamique se mette en place en faisant venir des experts ou en organisant des journées pédagogiques ou de réflexion.

Toutes ces initiatives génèrent parfois la mise en place de projets ou de groupes de travaux, mais ce n'est pas une généralité. Certains coordinateurs ne savent plus que faire devant l'effet minime de toutes les réflexions ou rencontres organisées.

On observe également dans certaines écoles que l'initiative ne vient pas nécessairement des coordinateurs mais aussi des enseignants. Certains d'entre eux se forment et sont en recherche à ce niveau.

*« Des individualités propres sont déjà assez loin dans leur réflexion, mais il n'y a pas de projet cohérent dans l'école. Mais il est évident que certaines personnalités sont déjà au courant et s'y préparent individuellement »*

Apparemment, les coordinateurs de ces écoles voient d'un bon œil toutes ces démarches qui pourraient avoir un effet de contagion sur l'ensemble du corps enseignant.

Les obstacles qu'ils relèvent au niveau de la mise en place du changement concernent les quatre niveaux d'analyse que l'on a également différenciés dans le chef des enseignants. La répartition est seulement moins tranchée. L'aspect organisationnel revient assez fréquemment : 14 coordinateurs l'évoquent à 29 reprises. Les niveaux personnel, relationnel et institutionnel recouvrent la même valeur quantitative : 12 coordinateurs en parlent.

## ***1. Le niveau organisationnel***

Les thèmes de la formation, du temps, de l'évaluation, du programme, des moyens matériels et de l'hétérogénéité y sont abordés. Leur répartition est un peu différente de celle constatée chez les enseignants.

### ***1.1. Organiser des formations continuées***

**La formation** est abordée par 10 coordinateurs. Selon eux, il est nécessaire d'initier une réflexion à propos de la problématique à venir.

Un coordinateur soulève aussi que certains enseignants se sentent insuffisamment formés pour répondre aux demandes futures. L'organisation de formations continues pourrait pallier ces manques.

Néanmoins, ils émettent des souhaits quant à la façon dont elles pourraient être organisées. Quatre d'entre eux estiment que les formations actuelles ont relativement peu d'impact dans les classes à cause de la trop grande part laissée à la théorie. Trois autres coordinateurs proposent dès lors qu'elles partent de ce qui se fait dans les classes et de se baser sur les pratiques effectives.

*« Je crois que la raison fondamentale est qu'on atteint pas le milieu en allant se balader à 10 ou 100 km. La formation devrait se faire sur place. Ce n'est pas possible pour des raisons organisationnelles, structurelles, budgétaires. Je ne pense pas que les formations auxquelles participent certains enseignants aient beaucoup de retombées dans leur pratique professionnelle. »*

Un coordinateur pointe également l'importance de faire prendre conscience du sens que recouvrent ces compétences transversales.

Ces formations, pour qu'elles aient des répercussions dans les classes, doivent être suffisamment longues. Un coordinateur propose une durée de 2 à 3 semaines où les enseignants seraient déconnectés des écoles.

*« Je vous ai parlé de formation initiale et de formation continue inefficace. Il faudrait une formation la plus continue possible. (...) Il faut sensibiliser les professeurs et ça, c'est pas quelques chose de facile. Si je pouvais, ce que je pourrais conseiller, c'est carrément les sortir 2-3 semaines, un mois de leur cours, assurer un remplacement et de faire en sorte que l'institution passe un contrat avec eux : on te donne une formation dans ce domaine-là mais tu la reçois pour l'appliquer ensuite »*

Mais à qui la responsabilité de les organiser ? Les inspecteurs pourraient prendre en charge une partie de ces formations ou du moins, constituer de véritables ressources dans ces formations.

*« Favoriser, c'est un travail avec les inspecteurs responsables. Il faut que les inspecteurs centrent leurs formations continuées sur cela. »*

## ***1.2. Un temps plus souple***

**La dimension temporelle** a également son importance : huit coordinateurs en parlent.

Ce temps pose problème à plusieurs niveaux. D'une part, deux coordinateurs pointent qu'il n'y a pas de temps institué pour que les **enseignants se rencontrent et discutent de leur pratiques**.

*« Quelque chose est prévu au niveau des personnes mais la grosse difficulté évoquée par beaucoup c'est que ce qui devrait être fait, n'ayant pas sa place dans l'horaire, et bien ça ne se fait pas »*

Les salles de profs ne semblent pas être des lieux adéquats pour que se mette en place ce genre de conversation. Cependant, cela n'empêche pas certains enseignants de constituer des groupes de travail ou de discussion et de dégager du temps à cet effet, trois coordinateurs approuvent ce genre d'initiative au sein de leur corps enseignant.

Mais il n'y a pas que la discussion sur les pratiques. Deux coordinateurs estiment que le temps est une donnée nécessaire pour que le changement soit « digéré ».

*« Une révolution ne s'assimile pas d'un seul coup. Il faut tenir compte de cela. Il faut digérer cela et il faut aider les enseignants à digérer cela ainsi que les parents et les élèves bien évidemment parce que nous formons une communauté éducative. Donc il faut donner du temps au temps »*

Quatre autres appellent à **une nouvelle organisation du temps**. Trois d'entre eux déplorent la rigidité des 22 heures qui semble perverse à plusieurs titres :

- Elle restreint l'investissement des enseignants : ceux-ci passent 22 heures et pas une de plus en classe et dans l'établissement scolaire sans s'investir dans d'autres tâches comme les heures de concertation, de conseil de classe, de réunion de personnel qu'ils considèrent d'ailleurs comme du bénévolat puisqu'il n'y a aucune réglementation.
- Le manque de reconnaissance de la profession enseignante s'en inspire. Nous avons tous déjà entendu ce genre de réflexion : « les enseignants ne travaillent pas beaucoup et ils ont beaucoup de congés ». Le temps consacré aux préparations, recherches, réflexions personnelles, réunions de concertation, conseils de classe, ... n'est pas comptabilisé.

C'est pourquoi un coordinateur propose de fixer le temps de travail des enseignants à 36 heures à prester à l'école pour qu'ils puissent se consacrer à la vie de l'école et être reconnus comme travailleurs à part entière.

*« Moi, je crois qu'on aurait tout à gagner, un jour ou l'autre à réviser tout cela en disant bon, l'enseignant grosso modo, il fait à l'école tout compris ses 36 heures semaine comme tout le monde et là-dedans, il y a des moments de formation, des moments de concertation, il y a des moments de débat et de réflexion pédagogique, il y a le temps de correction et le temps de préparation, ... C'est sûrement à titre d'utopie mais je crois que le carcan des 20 heures semaines ou 22 heures maximum dans certaines écoles, je parle pour les licenciés, ne permet pas du tout aux professeurs de se dégager, de trouver de l'espace et du temps pour faire ce genre de travail »*

Le quatrième coordinateur estime qu'une plus grande souplesse dans l'organisation du temps permettrait le travail en modules et le décloisonnement ainsi qu'une véritable réflexion sur les pratiques.

*« On pourrait, puisque le décret nous le permet, envisager des modularisations pendant les cours, des décloisonnements en même temps. Plutôt que de donner un cours de français, moi tout seul, différents cours pourraient être regroupés et 3-4 profs auraient préparés les séquences, seraient à la disposition des élèves et donc, on est en train de réfléchir à d'autres pratiques possibles et sans doute, ça facilitera également cette réflexion. »*

### ***1.3. Le programme comme référent***

Un coordinateur reconnaît que le programme provoque des angoisses chez certains de ses enseignants soucieux d'en aborder tous les contenus.

*« Ils vont sûrement dire qu'il faut consacrer du temps supplémentaire à évaluer les compétences transversales. On va être limité dans le temps parce qu'il faut voir de la matière... Ils vont même en rajouter, au 3<sup>ème</sup> degré on doit quand même les préparer à l'enseignement supérieur donc il faut quand même avoir vu le minimum du programme. Les enseignants sont très forts attachés au programme (exemple de l'introduction des salles*

d'informatique). C'est déjà un frein de dire : « bon mais , il y a la matière à voir », ou un prétexte. »

Un coordinateur propose également de compléter le programme par des contenus plus méthodologiques destinés à guider les cours de méthodes de travail.

## 1.4. Difficile évaluation

Elle l'est en effet à deux niveaux :

- **La communication** des résultats relatifs aux compétences : un coordinateur explique qu'une réflexion a été menée avec son corps enseignant sur ce thème. Les points, semblant peu adéquats, ont été remplacés par des phrases dont l'interprétation pose problème. Ils sont toujours en recherche.

*« Mais, il y a tout le passage d'information via le bulletin. C'est ça qui pose problème je pense, parce que les compétences transversales en classe, ils le font de manière intuitive quand ils regardent la méthode de travail, la façon dont ils tiennent les cours, dont ils synthétisent, ça se fait comme ça, comme un prof normal fait. La difficulté c'est de faire passer un message d'évaluation vers l'extérieur comme on nous l'a imposé dans le bulletin et savoir l'impact. C'est là que ça coince. Et donc on est en train de mettre en place un document où les collègues pourront s'accorder, discuter et on a mis en place un système où finalement se sont des phrases et pas des points. Chaque compétence est assortie de phrases et de conseils aux parents ( ... ) »*

- **L'évaluation** des compétences transversales en tant que telles : l'évaluation certificative impossible a été longuement évoquée par les enseignants et discutée dans les points précédents.

## 1.5. Augmentation de l'hétérogénéité

Seul un coordinateur constate cet état de fait lors de l'entrée dans le secondaire qui engendre un travail d'harmonisation à réaliser par l'enseignant.

*« Au début de l'année, on part avec des groupes très hétérogènes. Donc, une grande partie du temps au premier trimestre en 1<sup>ère</sup> est consacrée à une remise à niveau. Les enseignants harmonisent leur classe. »*

## 2. Le niveau personnel

Les caractéristiques personnelles des enseignants sont évoquées comme freins à un éventuel changement par 9 coordinateurs. Il s'agit de leur attachement à des pratiques antérieures, leur situation de fin de carrière, de leur individualisme accru par l'identité de licencié qu'ils véhiculent. Quatre coordinateurs pointent cet aspect particulier au troisième degré : les licenciés vivent en milieu fermé, sont sûrs d'eux, ont un regard extrêmement critique par rapport à ce qui se passe et sont centrés sur leur discipline qui fonde leur identité.

*« Les licenciés regardent un peu comme ça... C'est un manque de docilité. Peut-être est-ce dû à leur formation et on pourrait le voir, si on est optimiste, dans le sens où ils ont développé de par leurs études, leur formation, tout ce qui entoure l'université, un sens critique, qui les rend peut-être plus résistants aux influences extérieures, ou bien, si on est pessimiste, on dira qu'ils défendent mieux leur citadelle et qu'ils ont peur du changement, mais ça c'est une réalité. Il y a chez le régent une docilité qui fait qu'il est plus malléable et il accepte mieux. »*

Un coordinateur perçoit d'ailleurs une angoisse par rapport à la perte de la spécificité disciplinaire que pourrait engendrer l'attention portée aux compétences transversales.

Les trois autres coordinateurs pointent des éléments individuels qui pourraient soutenir les enseignants. Il faudrait qu'ils se sentent reconnus par l'ensemble de la population et qu'ils puissent ressentir les effets de leurs actions au niveau de l'enseignement supérieur. Le troisième croit dans le dynamisme de certains profs de son corps enseignant qui pourrait faire contagion.

### ***3. Le niveau relationnel***

Beaucoup d'aspects positifs sont relevés ici. Il semble que comme chez les enseignants, les coordinateurs perçoivent une certaine richesse dans le travail de groupe.

*« Ici, ce qui est bien, c'est que les enseignants agissent de concert. Et je crois ici, c'est que les gens sont très favorables à ce type de travail, cela a donné le signal aux enseignants de travailler en groupe, de faire des concertations. »*

Pour 5 d'entre eux, la coordination disciplinaire, les structures de concertation et le travail en équipe sont riches.

Un d'entre eux déplore d'ailleurs la méconnaissance des enseignants de la force que représente ce type de travail. Même s'il reconnaît que cela demande un temps d'adaptation nécessaire qui ne laisse pas place à une efficacité à court terme.

De même, l'effet de contamination des enseignants innovateurs sur les autres peut être une ressource.

*« Le moteur, c'est le dynamisme de certains profs du troisième degré et une compétence très nette de certains enseignants au 3<sup>ème</sup> degré. »*

Le courant pourrait venir du premier degré pense un coordinateur chez qui la réforme s'est relativement bien implantée.

*« Ici, ils ont la chance que beaucoup d'enseignants du premier degré ont compris et travaillent les compétences transversales d'une certaine façon et donc, grâce à ça, on peut espérer qu'il va y avoir une certaine contamination dans les réflexions »*

Un autre, par contre, craint cet effet de contagion du premier degré qui irait dans le mauvais sens vu les critiques que cette réforme a engendré dans son école.

*« Il ne faudrait surtout pas que les gens lisent cette réforme à la lumière de ce qu'ils pensent de celle du premier degré »*

On voit que c'est une question de contexte et que l'implantation d'une nouvelle réforme en sera nécessairement influencée.

D'autres collaborations sont à développer :

- entre l'enseignement secondaire et supérieur notamment pour l'élaboration des compétences terminales et leur rencontre au cours de la formation ;
- entre enseignants et élèves qui eux aussi doivent être impliqués dans ce changement à venir ;

*« Au niveau des élèves, je crois qu'il faut les faire participer davantage, de plus en plus et de toute façon, c'est dans l'air du temps. Mais, je crois que tant qu'on ne les aura pas impliqués, ils ne bougeront pas. Donc, je crois qu'un élève se rendra compte que la prise de notes est une condition de réussite pour les études supérieures, et il faut qu'il s'en rende compte. »*

- entre l'école et des instances extérieures, comme des équipes d'experts qui pourraient éclairer le corps enseignant sur les choses à mettre en place.

## **4. Le niveau institutionnel**

### **4.1. Un système scolaire lourd à porter**

Les réflexions de deux d'entre eux au sujet du système scolaire et de sa culture semblent particulièrement éclairantes sur la manière dont le système scolaire est perçu et s'inscrit au sein de la société.

*« Ne devient pas enseignant n'importe qui ! Les grands entrepreneurs ne deviennent pas enseignants ! Mais outre ce profil, il y a vraiment l'effet du système, le système est tel qu'il clique les gens dans un profil ! Il n'y a rien dans le système scolaire belge qui favorise l'esprit d'entreprise. Tout est prémâché, rigidifié, tout est sclérosé ... et donc quand vous savez que vous allez passer votre vie à donner des cours de 50 minutes sur des matières que vous avez apprises une fois pour toutes. »*

*« C'est ça aussi le problème dans l'enseignement, on vit toujours en circuit fermé. Moi, j'ai ici des enseignants qui ont fait leur école primaire, toutes leurs études et le régentat aménagé. Donc, il y a des gens de 50 ans qui sont ici depuis 45 ans. Je crois que l'enseignement vit très fort dans son milieu. Dans les entreprises, les gens sont obligés de sortir. »*

La nature du système scolaire peut constituer un obstacle au changement et à la mise en place d'une dynamique constructive.

### **4.2. Une réforme à intégrer**

Selon 2 coordinateurs, le passé est porteur d'un obstacle qui permet d'expliquer l'attentisme de certains coordinateurs et enseignants : beaucoup de réformes amorcées au degré inférieur n'ont jamais abouti au troisième degré. C'est le poids des réformes passées déjà évoqué par les enseignants.

Les autres propos relatifs à ce niveau d'analyse sont surtout des propositions.

Un première chose est qu'il y ait plus d'informations.

*« Je pense que si la présentation est bien faite, si les gens sont persuadés intérieurement, il y a un avantage (...) que les gens pratiquent la réforme de façon intelligente et non pas mécanique. »*

Une deuxième chose serait de donner la possibilité aux enseignants de gérer ce qui est imposé, qu'ils puissent prendre conscience de ce qui se passe et de pouvoir en parler vraiment avant que les directives ne soient imposées.

*« La possibilité de leur donner une place et qu'on leur donne la possibilité de gérer ce qu'on leur impose de faire. »*

*« Ce qu'il faudrait alors absolument pour le 3<sup>ème</sup> degré, c'est leur en parler et avant que ça soit d'application. Pas en même temps. C'était le reproche qu'on pouvait faire pour le premier degré : la formation avait commencé un peu tard. Ils devaient presque l'appliquer en même temps qu'ils étaient formés. »*

Une troisième chose concerne les modalités d'implantation. Il ne s'agit pas d'imposer un cadre d'action mais de partir de ce qui se fait déjà de bien dans les classes pour que les enseignants ne se sentent pas pris en flagrant délit de mal fonctionner.

*« On vient avec de nouvelles normes, elles ont leurs aspects dimension contraignants, donc les enseignants vont penser que « ce que nous faisons avant n'est pas bon ». Or, ils sont persuadés du contraire, donc il y aura une résistance aux nouvelles propositions. Donc si cette lecture a quelque fondement, on pourrait dire qu'il serait important de souligner déjà tout ce qui se fait de bien, de faire percevoir peut-être qu'avec un vocabulaire psychopédagogique renouvelé, il y a le constat de réalités déjà bien en place, que sans doute le progrès consisterait à affiner l'emploi du temps, à évacuer les savoirs morts, à recentrer ses énergies sur des choses essentielles (...) »*

Une quatrième chose serait que le langage utilisé soit plus humaniste : un coordinateur déplore d'ailleurs le côté « langage technocratique » véhiculé par toutes ces réformes.

*« J'ai eu un petit peur, je dirais que tous les laïus que j'ai subis jusqu'ici m'ont semblé fort desséchants et fort désincarnés. D'ailleurs, je l'ai exprimé à chaque fois et j'ai demandé à la fédération qu'on porte le message d'une façon plus humaniste. Les deux derniers exposés que j'ai subi, c'était effrayant. Un langage d'une technocratie épaisse, terrible. »*

Une nouvelle réforme exigerait une appropriation basée sur la prise de conscience du sens qu'elle renferme.

## ***5. Mise en perspective du discours des coordinateurs***

La tâche des coordinateurs étant différente de celle des enseignants, ils apportent **un regard nouveau** sur les difficultés que pourrait rencontrer une réforme à s'implanter. Le recul qu'ils ont vis-à-vis du vécu de la classe leur permet de pointer des éléments qui ne sont pas nécessairement perçus par les enseignants.

Ainsi, leur **première préoccupation va à la formation**. Le manque d'information et la méconnaissance qui entourent cette réforme sur plusieurs plans, puisque même eux qui

seront appelés à en être les initiateurs au sein de leur établissement ne sont pas bien au courant, laissent présager un certain besoin à ce niveau. Néanmoins, les pistes à cet égard sont lancées vers l'extérieur. Les coordinateurs, et c'est le cas pour certains, ne pourraient-ils pas initier une réflexion au sein même de leur établissement en organisant des journées de réflexion, en constituant des groupes de travail, en organisant des rencontres avec des experts, ... ?

Un élément tout à fait neuf et pourtant très riche est **la révision de l'organisation de l'horaire des enseignants**. Ces derniers ne l'envisageaient qu'en termes de temps supplémentaire à consacrer aux élèves, les coordinateurs adoptent une autre perspective. La limite des 22 heures laisse peu de marge de manœuvre au coordinateur lorsqu'il veut organiser des réunions et réduit le travail de l'enseignant à sa présence en classe. Or, sa fonction s'étend bien au delà : concertation, conseil de classe, réflexion, projets divers, corrections, préparations, ... Toutes ces missions pourraient être reconnues, valorisées et intégrées à la fonction d'enseignant.

Le regard que portent les coordinateurs sur **le corps des licenciés** est assez informatif. Leur formation leur confère un aplomb et un esprit de corps disciplinaire qu'il s'agit de prendre en compte. Selon les dires de certains coordinateurs, les licenciés sont bien différents des régents : ils sont moins malléables et demandent avant tout à être convaincus avant de s'engager dans l'action. Les informations, les implications sont donc capitales pour qu'un changement puisse être amorcé. De plus, leur formation essentiellement disciplinaire n'aide pas à se tourner vers les compétences transversales qui constituent dès lors un risque : faire tomber les compétences disciplinaires de leur piédestal.

Les coordinateurs semblent conscients de **la richesse du travail de groupe** et se réjouissent des initiatives d'enseignants qui vont dans ce sens. Mais certains d'entre eux reconnaissent également les difficultés que cela recouvre : méconnaissance, manque d'habitude et nécessité d'une adaptation qui diffère dans le temps l'efficacité d'une telle démarche.

Contrairement aux enseignants, leur vision plus systémique de l'implantation d'une réforme et de ses effets leur permet de lancer quelques pistes intéressantes et motivées par les effets déjà ressentis par celle du 1<sup>er</sup> degré. **La préparation et l'implication des enseignants** dans la démarche de changement y occupent une place de choix.

Et puis, la nature rigide, fermée du système scolaire que certains évoquent n'est pas propice aux grands bouleversements.

## CHAPITRE 6 :

### *Mise en perspective de l'analyse qualitative*

L'analyse du discours des enseignants permet de dégager deux grandes tendances.

Premièrement, on constate une certaine **cohérence**. Un certain nombre de freins et de ressources se rejoignent : à un manque correspond un besoin ou une nécessité. Cette cohérence est constatée à tous les niveaux d'analyse mais principalement au niveau organisationnel. Cela permet de relever un certain nombre **de points d'appui** pour le changement, c'est-à-dire des éléments relevés dans le discours des enseignants qui permettent de présager d'un certain potentiel d'action.

Deuxièmement, des **paradoxes** ont pu être relevés. Ils concernent à la fois, la pratique de l'enseignant, à savoir, l'évaluation, la perception du concept de compétence, les programmes ainsi que la vision de l'élève dans son apprentissage et particulièrement, les méthodes de travail.

#### *1. La cohérence dans le discours des enseignants*

A chaque niveau d'analyse, les thèmes se répondent. C'est à dire qu'à un frein évoqué correspond une ressource proposée : à un manque de temps correspond un besoin de plus de temps, à un nombre d'élèves trop élevé correspond un souhait d'une diminution du nombre d'élèves par classe, à un manque de contact avec les parents correspond une demande de collaboration avec eux, à un manque d'attitude réflexive correspond un développement de cette attitude, .... Néanmoins, ces pistes d'action ne sont pas toutes adressées aux enseignants. En effet, la majorité des freins et des ressources portent sur le niveau organisationnel directement suivi par le niveau relationnel.

Ainsi, les propositions des enseignants se répartissent équitablement dans deux voies, soit elles leurs sont **adressées personnellement** (17%), mais le plus souvent à la collectivité

dont ils font partie (42%), soit elles sont **renvoyées à des instances extérieures** organisationnelles le plus souvent (39%) ou institutionnelles (18%).

Dans le **premier cas de figure** évoqué, les enseignants se sentent prêts à intervenir ensemble et proposent de pallier eux-mêmes les difficultés rencontrées. Cet aspect est particulièrement positif : les enseignants sont capables de se percevoir comme acteurs en vue d'un changement. Ils appellent d'ailleurs à plus de considération en ces termes, mais ce point de la reconnaissance sera discuté plus loin.

Dans le **second cas de figure**, la proposition de changement est adressée à l'extérieur. Un des risques de cette démarche est de voir reporter la responsabilité du changement sur ces instances externes. L'enseignant ne se pose pas en tant qu'acteur mais soumis aux « exigences » du système dans lequel il s'inscrit et qu'il subit.

Il semble qu'une dynamique de changement ne puisse s'établir de façon harmonieuse et constante que si les deux voies sont empruntées conjointement. En effet, si seul le niveau interne se met en mouvement, il sera vite coincé par la rigidité du système. A l'inverse, un simple changement de structure laissera des plages non investies. Des modifications dans les deux voies permettraient une implication de tous et une diminution des risques de déresponsabilisation et de désinvestissement.

Au-delà de cette cohérence, trois points d'appui émergent dans le discours des enseignants.

Il s'agit en premier lieu **de l'aspect relationnel**. Même s'il est moins évoqué que l'aspect organisationnel, il vient en première position au niveau des ressources et en dernière, au niveau des freins. Les enseignants manifestent le besoin de se mettre ensemble, d'échanger, de collaborer, de sortir du cadre strict de leur classe et de créer une véritable dynamique relationnelle centrée sur l'élève et ses difficultés. La discussion sur les pratiques passe en seconde position. On perçoit une volonté de créer une collégialité soit, selon Koffi et al. (1998), une confrérie de personnes qui forment une équipe, revêtues d'une dignité, se conférant des fonctions et responsabilités et se léguant le pouvoir et l'autorité de les exercer. Cela inclut bien sûr entre elles une écoute, de la confiance, de la coopération ainsi qu'une grande collaboration. Cette tendance a déjà été relevée par Fullan et Connelly en 1987 (cité dans Koffi et al., 1998). Néanmoins, comme le soulève Jonhson (1990, cité dans Koffi et al., 1998), cette intention ne peut se concrétiser que si, au niveau organisationnel, des moyens sont donnés pour se rencontrer. Deux sens non exclusifs l'un de l'autre peuvent également être donnés à cette volonté de se mettre ensemble. D'une part, l'enseignant peut se dire qu'on améliore le rendement en se mettant à plusieurs, « il y a plus dans deux têtes que dans une ». D'autre part, cette volonté de sortir de sa solitude peut être une réponse affective au fait que l'enseignant, envahi par une grande anxiété, ne se sent plus capable de faire face, seul, au contexte actuel, la collégialité devient dès lors une béquille. L'efficacité de la mise en commun dépendra certainement de l'état d'esprit de ses acteurs : une dynamique constructive s'établit sur la base des apports des uns et des autres.

Associé à la ressource de la formation, on pourrait même dire que les enseignants tendent à une véritable professionnalisation. Selon Carbonneau (1993, cité dans Koffi et al., 1998), cela concerne quatre dimensions : l'acte professionnel, la formation, le contexte de pratique

et l'insertion sociale. Cela implique (Ross, 1990, cité dans Koffi et al., 1998) une participation et une acquisition de pouvoir. On perçoit également cet aspect dans leur volonté d'être considérés comme des interlocuteurs valables et de se mettre en mouvement.

Le deuxième point d'appui concerne la finalité de l'action. **L'élève semble être au centre des préoccupations.** Les enseignants se perçoivent le plus souvent comme des éducateurs, des facilitateurs, des guides, des remédiateurs, ... Une grande attention est accordée à la gestion des difficultés des élèves, aux feed-backs, aux discussions centrées sur les élèves. L'aspect relationnel y occupe une grande place : entre enseignants tout d'abord, notamment lors des conseils de classe, mais aussi avec les parents qui sont appelés à devenir de véritables partenaires et avec les élèves, qui deviennent des acteurs dans l'apprentissage et la gestion des difficultés.

Le troisième point d'appui concerne à la fois la fonction de l'enseignant et les directives institutionnelles : **c'est la question du sens.**

En continuant dans la lignée de ce qui a été dit au point précédent, l'enseignant est également médiateur de savoir. Il est le catalyseur entre le contenu et les élèves. Sa mission est de faciliter cet accès en y donnant du sens, en contextualisant ce savoir pour qu'il y ait une signification véritable à l'action des élèves et surtout, qu'ils la perçoivent. Cet aspect a de nombreuses répercussions sur l'implication de l'élève dans son apprentissage et sur sa motivation. La prise de conscience par les élèves du sens des contenus peut être un facteur d'implication non négligeable.

Si l'on considère maintenant la réforme et sa présentation aux enseignants, incompréhension, désaccord, non sens, critique, en sont les maîtres mots. Les freins évoqués par les enseignants sont d'ailleurs bien plus nombreux que les ressources. Ils ont en effet peu de points d'ancrage à ce niveau puisqu'ils n'en connaissent pas les fondements, les finalités ou le fonctionnement (contrairement au niveau organisationnel dans lequel ils évoluent quotidiennement). C'est peut-être là que le bât blesse. Le niveau institutionnel est inconnu des enseignants. Ils n'en connaissent que les effets, considérés comme particulièrement désastreux. Les principales ressources évoquées sont la prise de conscience de l'importance et de l'utilité des compétences transversales et ce, aussi bien pour certains enseignants que pour les élèves et leurs parents. Le sens profond de cette réforme ne semble pas avoir été perçu et les requêtes se situent à ce niveau. Les enseignants en demandant un temps de prise de conscience, une appropriation, semblent percevoir la profondeur et l'importance de ce qui est proposé.

## ***2. Les paradoxes au niveau de l'enseignement***

Au-delà de la cohérence, il y a l'incohérence ou les paradoxes. Les discours, la volonté d'action et les pratiques ont parfois du mal à trouver un terrain d'entente : les contradictions apparaissent à différents niveaux. Celles que nous dégageons ci-dessous concernent principalement la pratique de l'enseignant.

## *2.1. Le paradoxe de l'évaluation trop lourde mais nécessaire*

Au niveau de la pratique de l'enseignant premièrement, un paradoxe englobe la **tâche d'évaluation**.

Les enseignants ne semblent pas en avoir une perception très constructive. Ils considèrent en grande partie que cette tâche est trop lourde, mangeuse de temps et peu rentable. Elle est considérée comme un moment défini de la formation, indépendant des autres, où on essaie de mesurer ce qui a été acquis ou non. C'est un temps d'arrêt qui empêche d'avancer dans la matière. En contre partie, elle est particulièrement nécessaire pour les élèves et a une double fonction : elle leur donne un cadre de travail relativement strict (sans cette épée de Damoclès, les élèves ne travailleraient pas), c'est sa **fonction répressive**, et elle permet aussi de situer l'ordre d'avancement dans l'apprentissage et constitue à cet égard, un moment crucial de la formation qui permet des ajustements et une progression cohérente, c'est sa **fonction constructive**.

Le statut de l'évaluation est tout à fait particulier : on pourrait penser que cette tâche légitime le travail de l'enseignant. C'est toujours par ce biais qu'il montre ce qu'il fait. L'organisation d'une évaluation externe, telle que le baccalauréat en France et la médiatisation qui en est faite semblent renforcer cette vision de l'évaluation. Cette fonction d'évaluateur permet à l'enseignant, d'une part, d'être reconnu par les autorités supérieures comme tel et lui confère un certain pouvoir (papiers à remplir, taux d'échec, de réussite, les bulletins, ...) et, d'autre part, d'avoir un contact avec les parents puisqu'il s'établit toujours sur la base des résultats du bulletin. Cette reconnaissance sociale peut, même si elle paraît légitime et nécessaire pour certains enseignants, être considérée par d'autres comme réductrice et non constructive. D'autant plus que l'enseignant y occupe un double rôle : il est juge et parti.

L'évaluation fait partie intégrante de la fonction d'un enseignant et prend aussi énormément de temps. Si l'on regarde le calendrier scolaire, on constate qu'une grande plage horaire est destinée à cette tâche : un tiers du temps scolaire est consacré à l'évaluation. On peut imaginer que faute de temps disponible pour apprendre en classe, l'apprentissage se ferait partiellement à la maison, en vue d'une évaluation.

## *2.2. Le paradoxe de l'évaluation des compétences transversales notées dans le bulletin*

Un paradoxe recouvre également l'évaluation des compétences transversales. Un indice du travail des compétences transversales dans les classes est son inscription dans le bulletin, même si, comme l'ont montré les entretiens, une inscription purement administrative ne présage en aucun cas d'une réelle préoccupation (on touche là un changement structurel non accompagné d'un changement personnel). Cependant, il semble que dans la conception de certains enseignants, mais aussi des élèves et des parents, tout ce qui est inscrit dans le bulletin demande nécessairement une notation sous forme de cote.

Les compétences transversales étant indiquées dans le bulletin au même titre que les « autres matières », leur évaluation est automatiquement assimilée à une évaluation certificative. Cela engendre beaucoup d'incompréhension chez les enseignants qui ne perçoivent pas l'utilité de les évaluer de façon certificative et trouvent cela extrêmement compliqué, mais aussi comme un surplus de travail pour ceux qui considèrent que c'est une matière à évaluer en plus. Or, comme cela a déjà été soulevé, l'évaluation certificative de l'aspect méthodologique est quasi impossible puisque cela revient nécessairement à mesurer l'écart entre celui qui évalue et celui qui est évalué.

### ***2.3. Le paradoxe de la présentation du changement « faites ce que je dis, pas ce que je fais »***

La **manière dont a été présenté le changement** aux enseignants est également paradoxale. Responsabiliser, rendre acteur, mettre au centre de l'apprentissage, ... Voilà ce que dit la réforme. Or, la manière dont cela a été présenté et surtout perçu par les enseignants est en contradiction complète avec ce contenu. En effet, il s'agit pour les enseignants de directives, de devoirs, de réprimandes. Ils ne se sentent absolument pas considérés en tant que personnes pensantes, responsables et actrices au sein de leur classe, bien au contraire. Nous sommes plus proches de l'image d'un enseignant « exécutant » que de celle d'un enseignant « acteur ». Comment, dès lors, faire passer au sein de la relation pédagogique un message responsabilisant alors que le cadre institutionnel dans lequel se trouve l'enseignant est aux antipodes de ce paradigme ?

### ***2.4. Le paradoxe des programmes rédigés en termes de contenus***

Le programme et les indications qu'il donne sont contradictoires par rapport à la réforme.

Le programme est avant tout un référentiel qui offre un cadre d'action à l'enseignant, une ligne de conduite. Dans la perspective de la réforme, les programmes n'ont pas suivi. On a proposé des changements de pratiques avant de donner le cadre de l'action. Cela pose problème aux enseignants qui sont pris entre la nécessité de suivre le programme pour être en accord avec l'inspection et la volonté de suivre la réforme et, à ce moment-là, renier le statut de programme comme référent. Cela nécessite un grand détachement de la part des enseignants, une rupture importante avec le passé. Pour ce faire, les enseignants doivent être suffisamment sûrs d'eux et de leur pratique : c'est sauter sans filet ! D'où, peut-être, le besoin de se regrouper...

### ***2.5. Le paradoxe du programme surchargé***

Les programmes sont surchargés de contenus. Les enseignants n'ont pas la possibilité d'aborder tout. Certains font des choix, des coups de sonde dans la matière mais d'autres

ne savent que faire et se trouvent en porte-à-faux avec l'ensemble du système. En effet, comme cela a déjà été remarqué au niveau des universités (Girod de l'Ain, 1997), cette surcharge ne facilite pas l'insertion institutionnelle des compétences transversales, loin de là. Les enseignants se centrent d'abord sur les matières avant d'aborder les compétences transversales, et n'ont bien souvent pas le temps de le faire. Mais cela reste une question de priorité que l'enseignant accorde dans sa classe à ce qu'il considère être important. Tant que l'importance des compétences transversales et la relation nécessaire qu'elles construisent avec les compétences disciplinaires ne seront pas clairement établies, les enseignants auront difficilement conscience de ces aspects et risquent de n'y accorder que peu de place dans leur action en classe.

## ***2.6. Le paradoxe du concept de compétence transversale***

Certains enseignants demandent une clarification du concept de compétence : des informations claires, des cadres d'actions, des directives pour savoir ce qu'ils doivent faire. Il semble qu'ils ont toujours été habitués à avoir un canevas à suivre et en redemandent. Or, l'approche par compétence est d'un tout autre ordre : d'une part, le concept de compétence est un concept flou et non stabilisé, et, d'autre part, une compétence peut être développée et mise en œuvre dans un certain nombre de situations. Il n'existe donc pas une et une seule bonne manière de faire, mais une multitude. Un cadre de travail existe, mais il est beaucoup plus large et plus souple que ce qui était jusqu'alors. C'est à l'enseignant d'évoluer dans ce cadre et d'user de cette liberté relative en s'adaptant au contexte qui est le sien. Cette nouvelle approche implique inévitablement un sentiment d'incertitude qu'il s'agit de gérer. Voilà une compétence à développer chez les enseignants.

## ***3. Les paradoxes au niveau de l'apprentissage***

Certains paradoxes ont également été relevés dans l'approche des compétences transversales par les élèves. Cela permet de voir comment cette nouvelle approche peut être perçue.

### ***3.1. Le paradoxe de « avant l'heure c'est pas l'heure et après l'heure, c'est trop tard »***

En effet, comme cela a déjà été relevé (Biémar, Philippe, Romainville, 1999), les élèves ne sont absolument pas conscients de l'aide que peuvent leur apporter les compétences transversales avant d'avoir été eux-mêmes confrontés au problème. A ce moment-là, il est

bien souvent trop tard pour commencer à les développer. Cela est constaté dans l'enseignement secondaire aussi bien que dans le supérieur : les élèves n'anticipent que peu les difficultés à venir.

### ***3.2. Le paradoxe du travail des compétences transversales qui accentue la difficulté des élèves, déjà en difficultés...***

Certains enseignants relèvent que le fait d'aborder les compétences transversales dans les différentes matières tend à augmenter les difficultés que les élèves rencontrent dans les différents cours. A la place d'être perçues comme des moyens de dépasser ces difficultés, elles sont perçues comme des éléments qui viennent les accentuer et sont dès lors, très rapidement délaissées.

Comme dans toute situation éducative, voici brossées les principales complexités à prendre en compte pour introduire au mieux les compétences transversales au sein du troisième degré de l'enseignement secondaire.

## Conclusion

L'analyse et l'interprétation des discours des enseignants et des coordinateurs ont permis d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche recouvrant l'axe pédagogique " Quels sont les éléments du fonctionnement institutionnel, organisationnel, relationnel et personnel pouvant constituer une ressource ou un obstacle au développement des compétences transversales ? "

L'éclairage du cadre d'analyse en quatre niveaux proposé par la psychosociologie a permis d'envisager la problématique dans son ensemble en tenant compte à la fois des acteurs, du rôle qui leur est imparti, de leurs relations, de leur contexte d'action et des lieux d'où émergent les tensions.

Le propos qui suit reprendra dans les grandes lignes les éléments pointés dans les niveaux personnel, relationnel, organisationnel et institutionnel par les enseignants et les coordinateurs. Nous tentons ainsi de déterminer dans quelle mesure le système scolaire, perçu par ses acteurs, est prêt à changer et en a les possibilités compte tenu des obstacles et voies à exploiter.

Les discours des enseignants laissent entendre que les tensions sont principalement ressenties au niveau des pratiques. Elles recouvrent à la fois les aspects organisationnels et relationnels.

Le manque de temps et l'augmentation du nombre d'élèves en classe limitent les possibilités d'encadrer les élèves et de développer avec eux des compétences transversales.

L'**encadrement** est perçu par les enseignants comme une condition nécessaire à l'apprentissage. Il recouvre bien souvent une réexplication de la matière en individuel et un suivi progressif de l'avancement de l'élève.

Une réflexion sur les démarches d'apprentissage menées par l'élève en vue de réguler ses manières de faire pourrait compléter cet aspect.

De plus, il est tout à fait possible d'envisager ces réflexions méthodologiques en prenant appui sur un dispositif de groupe, le partage d'expériences nourrit le débat et permet de développer de nouvelles compétences. L'enseignant est ainsi libéré du poids que constitue le nombre d'élèves et de se consacrer à d'autres tâches, celles de guide ou de facilitateur dans l'apprentissage.

Il est vrai que développer des compétences transversales **demande plus de temps** que de transmettre des savoirs, cet obstacle temporel est inhérent à la nature même des compétences. Les compétences transversales soutiennent le processus d'apprentissage et occupent donc une place capitale dans l'apprentissage. Forts de cette prise de conscience, les enseignants pourraient relativiser le temps à y consacrer compte tenu de leur importance dans la formation.

L'évaluation est nécessaire pour que les élèves se mettent à travailler mais est impossible vu le temps limité, le travail qu'elle implique et la difficulté de la tâche au niveau des compétences transversales.

L'évaluation prend du temps mais elle permet aux élèves d'avoir des informations sur leur avancée dans la matière. Elle fait ainsi partie du processus d'apprentissage puisqu'elle soutient la prise de conscience des forces et faiblesses. Il est donc possible de penser l'évaluation comme un moment formatif et non comme une perte de temps.

L'enseignant peut aider l'élève à tirer profit de ces évaluations en lui montrant le sens de régulateur qu'elles recouvrent au sein du processus d'apprentissage mais aussi en lui proposant d'en être à la fois l'initiateur, l'acteur et le régulateur, c'est l'auto-évaluation. Ces dispositifs développent une démarche d'auto-analyse particulièrement riche pour l'ensemble de la formation.

Evidemment, on risque de voir certains élèves se réjouir d'une telle situation et ne pas profiter des opportunités qu'ils leur sont offertes. Pour tenter de contrer cela, l'enseignant peut entamer avec ses élèves une réflexion sur le sens et l'utilité de l'évaluation au sein de l'apprentissage.

L'évaluation des compétences transversales s'inscrit dans cette mouvance d'auto-analyse et d'évaluation formative. En effet, établir une norme des bonnes manières d'apprendre est difficile et contraire à la conception constructive de l'apprentissage. Il s'agit plus d'amener l'élève à réfléchir sur ses manières de faire et à voir si elles sont efficaces ou non dans une situation et pourquoi elles le sont ou pas.

Comment aborder les compétences transversales ? Les références manquent : ni les formations, ni les programmes n'apportent des réponses claires à cette question.

Les formations sont peu présentes ou peu explicites, les programmes ne sont pas rédigés en termes de compétences et restent fortement centrés sur de nombreux contenus. Les sentiments d'insécurité et l'impression de ne pas être impliqués dans ce changement alors qu'ils en seront les acteurs obligés envahissent le corps enseignant.

Les formations sont ainsi appelées à se développer afin que le sens des compétences transversales notamment, et leur place dans l'apprentissage puissent être présentés aux enseignants. De même, elles pourraient se centrer sur les contextes réels d'enseignement, se baser sur ce qui existe déjà et construire sur ces fondements par réorientations successives plutôt que de remplacer tout par du neuf.

Les enseignants attendent beaucoup de ces formations en termes de pistes d'actions, de trucs et ficelles pour développer les compétences transversales en classe. Une telle approche risquerait d'être réductrice vu l'implication conceptuelle du changement : c'est l'apprentissage qui est vécu autrement.

Selon nous, les formations doivent dès lors prendre plusieurs points d'appui et rassembler :

- un **travail sur les conceptions** avec la prise de conscience de l'importance de la démarche en termes de compétences et ses implications au niveau de la conception de l'apprentissage ;

- une **réflexion sur la fonction même de l'enseignant en formation** et sur ce que cela implique comme investissement personnel: aujourd'hui, c'est lui qui construira sa formation par son action et sa réflexion, il est appelé à être créatif et innovant ;
- des **exemples d'activités contextualisées** pour rassurer les enseignants et leur montrer qu'il est possible d'agir en classe mais surtout, dans une optique de développement professionnel, des **moments de réflexions** et de **recherche de solution** en commun sur des problèmes concrets rencontrés par certains d'entre eux.

Le paradoxe des programmes a mis en lumière l'ambiguïté qui y règne. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que les programmes resteront toujours des référents théoriques à adapter en fonction du contexte réel.

Le travail interdisciplinaire peut soutenir le développement des compétences transversales mais il est difficile à mettre en place.

Beaucoup d'enseignants proposent de développer le travail de groupe. Mais outre les difficultés purement organisationnelles, il y a celles relatives à la nature du travail en commun.

Tout d'abord, l'enseignant est un solitaire, il n'est donc pas habitué à travailler avec d'autres. Le travail en groupe implique de se confronter à d'autres, de défendre ses avis, d'accepter de réfléchir sur sa pratique et de se remettre en question. Il nécessite donc une implication personnelle importante que tous ne sont pas prêts à réaliser.

Vu ces difficultés, l'efficacité des travaux de groupe est souvent moindre que le travail individuel.

Et pourtant, sans en être une condition suffisante, la richesse du travail interdisciplinaire est réelle pour soutenir le développement des compétences transversales et la centration sur l'élève. L'échange permet entre autres : l'**apport de nouvelles idées** de dispositifs centrés sur les compétences, la **résolution de problèmes** inhérents à leur mise en oeuvre, l'ouverture de **nouvelles perspectives** ainsi que la **vision commune** d'un élève et la mise en place conjointe de structures de soutien.

Certains enseignants se sont déjà essayés à ce type de démarche mais restent centrés sur les contenus, les exigences. Ces prémices sont appelées à se développer et à s'orienter encore davantage vers un véritable travail interdisciplinaire centré sur la réalisation d'un projet commun. Mais avant tout, afin d'éviter les désillusions et les découragements, les enseignants doivent être conscients que les effets d'un tel travail ne se situent pas dans le court terme mais sont différés dans le moyen, voire le long terme.

Les licenciés forment un corps constitué d'experts disciplinaires peu malléables.

Ils sont donc très suspicieux quant à l'arrivée d'un changement. De plus, leur formation essentiellement centrée sur des contenus leur confère une identité disciplinaire forte. Une centration excessive sur les compétences transversales risquerait de déstabiliser cette identité.

Néanmoins, certains d'entre eux ont entamé une réflexion à propos des compétences transversales et pensent que cela vaut la peine de s'y investir.

Pour ce faire, il faut reconnaître que s'inscrire dans une telle démarche demande un certain investissement de la part des enseignants. En effet, un tel changement engendre des remaniements identitaires de leur rôle, de leur rapport au savoir plus seulement disciplinaire, de leurs pratiques appelées à évoluer,... Ce travail de deuil des pratiques antérieures se doit d'être reconnu et surtout soutenu par des réflexions collectives notamment, au sein de l'école ou en formation.

Les élèves sont démotivés et ne travaillent plus qu'en fonction des points

La notion de plaisir d'apprendre semble avoir déserté les écoles : on étudie pour obtenir des points et non plus pour se former, découvrir de nouveaux horizons, ... Il est vrai que l'évaluation a acquis aujourd'hui un certain pouvoir.

Dès lors, élèves, parents n'ont d'yeux que pour les résultats de l'évaluation vu leur indication d'un avenir plus ou moins rose. Et pourtant, des études ont montré que l'évaluation certificative n'est pas toujours objective. Mais ce pouvoir, conféré socialement et culturellement, est particulièrement fort.

Dans cette mouvance, les élèves ne perçoivent pas le sens profond de l'évaluation qui est de les aider à progresser dans leur apprentissage. Pour beaucoup d'entre eux, elle est plutôt destinée à mesurer, classer, juger. Elle favorise ainsi la motivation principalement extrinsèque.

L'enseignant a le pouvoir de rendre un sens à cette démarche d'apprentissage en faisant découvrir à ses élèves dans l'action son aspect constructif et formatif : pratiquer l'évaluation formative, l'auto-évaluation, mettre en place des régulations, des réflexions et actions en termes d'apprentissage sur base des feed-backs de l'évaluation, ...

Les élèves n'aiment pas être placés en situation de devoir agir pour apprendre

Les élèves ne sont pas toujours prêts non plus à changer leur manière d'apprendre : apprendre par cœur, attendre que l'enseignant propose des thèmes intéressants et les présente de manière attrayante sont des activités dans lesquelles les élèves se complaisent.

Mais l'élève, satisfait de ces manières de travailler dans le secondaire, sera-t-il prêt à évoluer dans le milieu professionnel ?

Le fait de placer l'élève au centre du dispositif d'apprentissage de le rendre acteur, initiateur, évaluateur et régulateur lui confère un pouvoir, celui de prendre sa formation en main et d'y inscrire un sens.

Mais tous ne sont pas prêts à s'investir dans cette démarche, soit que l'incertitude et la peur qui l'accompagnent sont trop importantes et cloisonnent l'élève dans une situation où les repères sont bien établis, soit que le sens de telles démarches n'est pas intégré, soit que la volonté de s'investir dès à présent pour le futur est absente. Le non investissement des élèves peut donc recouvrir des choses assez variées qu'il est important de détecter. L'enseignant a donc ici aussi un rôle à jouer.

Dans le premier cas, il peut rassurer, soutenir, familiariser progressivement à ces nouvelles démarches et guider dans un travail de deuil par rapport à une situation antérieure. Dans le second cas, l'enseignant peut prendre la peine d'expliquer le sens des apprentissages et des activités qu'ils proposent. Dans le dernier cas, on ne peut nier l'influence des aspects

personnels et peut-être familiaux ou culturels qui confèrent à l'école un certain rôle et sur lesquels l'enseignant n'a que peu de prise.

Les élèves désinvestissent le champ scolaire

Dans le contexte actuel, l'école n'est plus le seul lieu où l'on apprend. Souvent, les manières dont les choses sont présentées à l'extérieur même si elles concernent des matières scolaires sont bien plus attrayantes : multimédia, émission de télévision usant de moyens hors du commun, ...

Il est vrai que les moyens mis en place par les enseignants pour permettre aux élèves d'apprendre sont souvent peu variés, traditionnels. Ces derniers ont certainement des avantages et des richesses mais ont sans doute besoin d'être complétés. De même, les matières abordées n'ont parfois plus beaucoup de sens compte tenu de ce que vivent les jeunes.

Les réformes de l'enseignement provoquent une baisse de motivation et d'investissement dans les classes.

Les contenus des réformes ne sont pas toujours bien perçus. Les enseignants n'en voient souvent que les changements structurels et organisationnels.

Il est vrai que le passage par cycle a provoqué beaucoup d'émoi au premier degré, d'autant plus que ni les enseignants, ni les élèves n'étaient préparés à une certification en deux ans. Ainsi, dans la conception d'une évaluation certificative, incompatible avec un tel changement organisationnel, les élèves et les enseignants l'ont traduit par une facilitation de la réussite, un désinvestissement du travail scolaire pour les uns et une baisse de niveau pour les autres.

Les réformes de l'enseignement sont toujours imposées et n'impliquent pas les enseignants

La manière dont a été introduite la réforme du premier degré gêne les enseignants et les empêche de s'y investir. Les contraintes et la non prise en compte de ce qui se fait en classe laissent penser aux enseignants qu'ils ont peu de chose à dire. En conséquence, pour certains, l'émergence d'affects négatifs est telle que leur fonction est désinvestie avant même que le sens du changement puisse être recherché.

Dès lors, pour éviter cet écueil, il semblerait utile de prévoir un temps de préparation sous forme de formations par exemple et de discussions avec les enseignants sur le sens de cette réforme et sur les modalités de son installation.

# *PARTIE IV*

*Quelle place pour l'école  
aujourd'hui ?*

---

INTRODUCTION .....	247
--------------------	-----

## CHAPITRE 1 : LE RÔLE DE L'ÉCOLE

1. LE RÔLE DU SYSTÈME SCOLAIRE AU NIVEAU DE LA PROMOTION DE LA RÉUSSITE.....	248
1.1. Une réussite au sens strict .....	249
1.2. Une réussite adaptée.....	249
1.3. Une réussite au sens large.....	250
2. LE RÔLE DES ACTEURS AU SEIN DU SYSTÈME POUR ASSURER LA RÉUSSITE .....	250
3. LE RÔLE LIMITÉ DE L'ÉCOLE FACE À LA RÉUSSITE .....	251
4. LE RÔLE DE L'ÉCOLE AU NIVEAU DES CONNAISSANCES ET/OU DE L'INTELLIGENCE .....	252

## CHAPITRE 2 : LA REPRODUCTION SOCIALE À L'ÉCOLE

1. RECONNAISSANCE DE LA REPRODUCTION SOCIALE .....	254
1.1. Constat d'impuissance.....	254
1.2. Report des responsabilités à l'extérieur du système scolaire .....	254
1.3. Prise de responsabilités au niveau du système scolaire.....	257
2. NON RECONNAISSANCE DE LA REPRODUCTION SOCIALE .....	259
2.1. L'école pallie.....	259
2.2. Avis mitigés.....	260

## CHAPITRE 3 : LE COIN DES COORDINATEURS

1. ASSURER LA RÉUSSITE DE TOUS.....	261
1.1. Une réussite adaptée.....	261
1.2. Une réussite au sens large.....	262
2. L'EFFET DE REPRODUCTION SOCIALE .....	262
2.1. Influence au niveau de l'école .....	262
2.2. Influence au niveau du milieu familial.....	263
2.3. Influence de la société.....	263
2.4. Influence de l'organisation structurelle.....	263

## CONCLUSION

## *Introduction*

Après avoir abordé la problématique de recherche « de l'intérieur », nous la replaçons ici dans un contexte plus social même si nous restons centrés sur les propos et avis des enseignants. En effet, les axes psychologique et pédagogique investigués, c'est maintenant au tour de l'axe sociologique qui aborde la problématique selon un point de vue plus général.

Les questions de recherche qui nous guident sont les suivantes :

- Quelle est la position des enseignants à propos de l'intention de faire réussir tout le monde par le biais de l'école ?
- Quelle est la position des enseignants à propos de la fonction sociale de l'école ?

Cette analyse porte principalement sur la dernière question de l'entretien où les deux phrases suivantes étaient présentées aux enseignants afin qu'ils commentent leur accord ou leur désaccord avec ces affirmations :

- « Comme les réformes le proposent, l'école doit assurer la réussite de tous. »
- « De par son fonctionnement, l'école aboutit à reproduire les inégalités sociales. »

Les sentiments des enseignants relatifs au rôle imparti à l'école et à la problématique de la reproduction sociale sont analysés ici en deux thèmes distincts. Nous ne perdons toutefois pas de vue leur interrelation.

# CHAPITRE 1

## *Le rôle de l'école*

Le rôle principal de l'école, induit par la première phrase présentée aux enseignants, est de **promouvoir la réussite**. Cette fonction se répartit entre trois acteurs : l'institution (le système scolaire dans sa globalité), l'enseignant dans sa classe et l'élève. Toutes les responsabilités n'incombent pas à une personne mais à des groupes de personnes en interaction dans un système donné et qui le fondent. Le monde scolaire est principalement relationnel. Malgré ce rôle de l'école communément admis, tous les élèves n'arrivent pas à réussir : certaines limites relatives à ce rôle de promotion de la réussite sont pointées par des enseignants.

Le second rôle qu'est appelé à jouer le système scolaire est l'action en vue d'une égalisation des chances et, en contre partie, **une diminution de la reproduction sociale**. Le thème de la reproduction sociale fait l'objet du chapitre 2 de cette partie.

Un troisième rôle évoqué, mais dans une moindre mesure, est celui de la **dispense de connaissances**.

### *1. Le rôle du système scolaire au niveau de la promotion de la réussite*

Les propos relatifs au système ne visent pas la responsabilité individuelle de l'enseignant ou de l'élève. On parle de l'école en général, c'est un terme générique qui inclut les enseignants et les élèves ainsi que tout le fonctionnement organisationnel et institutionnel. Le discours des enseignants ne permet pas de dégager des responsabilités à ces différents

niveaux mais plutôt d'extraire la représentation qu'ont les enseignants de l'école et de ses fonctions.

A ce niveau, il n'y a pas de doute : l'école a un rôle à jouer au niveau de la réussite. Vingt-trois enseignants s'expriment dans ce sens même si le terme réussite ne recouvre pas chez chacun d'entre eux les mêmes réalités. Ces différentes conceptions de la réussite sont exposées ici.

### ***1.1. Une réussite au sens strict***

Treize enseignants envisagent la réussite de façon stricte en termes de diplôme et de passage de classe.

Ils semblent être en accord avec l'affirmation proposée même si le verbe « assurer » est discuté : trois enseignants lui préfèrent « favoriser, faire son possible pour ... »

*« Je suis entièrement d'accord avec le fait d'assurer la réussite de tous parce que c'est notre rôle d'assurer la réussite, si pas de tous, d'un maximum, puisque la perfection n'est pas de ce monde. Moi, j'adhère à cette idée. »*

*« L'école doit favoriser la réussite mais assurer... L'école doit tout faire pour la réussite de tous mais assurer... Le terme me semble un peu présomptueux. »*

Néanmoins, quatre d'entre eux nuancent leur propos : ils sont d'accord sur le fond mais pas sur la forme. Dans ce cas, ils critiquent les réformes qui proposent des éléments qui « coulent de source » ou « enfoncent des portes ouvertes ». Assurer la réussite est pour eux un des fondements de l'école qu'il n'est pas nécessaire de rappeler tant il est ancré. L'écrire dans un slogan revient en quelque sorte à dire que cette fonction n'a pas été suffisamment assurée ces dernières années et donc, à mettre les enseignants en défaut.

*« Je dis souvent, quand on me parle de l'école de la réussite, c'est le slogan le plus imbécile qu'on ai jamais inventé. De nouveau, c'est dire, dans le passé, c'était l'école de l'échec, maintenant on a enfin inventé l'école de la réussite. Moi, ça me hérissé le poil quand j'entends des choses pareilles. Il me semble qu'on a toujours voulu que les élèves réussissent et chaque professeur, ça lui a toujours fait mal quand il avait beaucoup d'échecs dans sa classe et il essayait de faire quelque chose. C'est pas quelques réformatrices comme ça qui tombent d'en haut qui changeront quelque chose à l'histoire. »*

### ***1.2. Une réussite adaptée***

Cinq d'entre eux ne se limitent pas à une conception de la réussite comme l'obtention d'un diplôme, d'un papier qui, à leur avis, s'il est accordé à tous de la même façon, risque de perdre sa valeur et ne plus rien signifier du tout. La réussite est avant tout une affaire personnelle. Chacun doit pouvoir réussir selon ses capacités, ses aspirations, ses centres d'intérêt. C'est la différence qui fait la richesse de notre société.

*« Assurer la réussite de tous, on doit tendre vers ça, mais tout le monde n'est pas fait pour faire des études générales, tout le monde n'est pas fait pour faire des études techniques. Je pense qu'il faut amener tout simplement les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes, mais pas la réussite de tous. Je crois que ça c'est une utopie. Mais on peut très bien réussir en*

*technique et être un très bon électricien et pour moi, ce n'est pas du tout moins bien que de réussir ses générales. Donc amener les élèves à se réaliser eux-mêmes. »*

*« Ça, je suis tout à fait d'accord, une démocratisation de l'enseignement, pour moi, c'était donner à chacun la possibilité de réussir quoi que ce soit, en fonction de l'intelligence de chacun bien entendu de trouver dans chacun ce pour quoi il a un don et ce qui va lui être possible de réaliser, ça je suis tout à fait d'accord. »*

### **1.3. Une réussite au sens large**

La réussite ne se cantonne pas au milieu scolaire, bien au contraire. Elle s'étend à l'ensemble de la vie d'un individu. Le rôle et la responsabilité de l'école se voient considérablement élargis. Il ne s'agit plus simplement de faire acquérir des connaissances ou des savoirs afin d'obtenir un diplôme mais de faire en sorte que ces savoirs emmagasinés puissent être réinvestis par la suite dans la vie de tous les jours, en définitive, développer des compétences réinvestissables.

Six enseignants s'inscrivent dans cette mouvance. La réussite est pour eux un chemin personnel vers un épanouissement global et qu'il s'agit de trouver : c'est une arme, un moyen, un outil qui aidera le jeune à évoluer dans la société. L'école a ici un rôle plus large qui est de « faire des citoyens » et non seulement, des détenteurs de diplômes. Le tout est de pouvoir utiliser cette réussite à bon escient pour évoluer et se construire globalement.

*« C'est l'épanouissement de l'élève, essayer d'en faire quelqu'un de bien, de responsable, qui apprend à réfléchir, à avoir de l'esprit critique. »*

L'école donne un cadre d'action aux enseignants et aux élèves. Il y a des règles à respecter ainsi qu'une culture scolaire. C'est en quelque sorte une petite société reproduite en miniature mais s'en inspirant. C'est en cela que l'école prépare à la vie de citoyen.

*« La règle, c'est qu'on travaille toute l'année ou bien on choisit de travailler pour l'examen. Ça peut être un choix à la limite, mais on ne peut pas en cours de route changer de choix. On a essayé d'être constant vis-à-vis de ce que nous avons décidé, même si parfois, c'est tentant de dire à un élève qui a vraiment fait un effort : « On va te faire un cadeau, on va récompenser cet effort-là ». C'est un problème institutionnel finalement. L'école défend la règle qu'elle a choisie, sinon tout le monde peut demander que n'importe quand on change la façon d'évaluer. »*

## **2. Le rôle des acteurs au sein du système pour assurer la réussite**

Six enseignants relèvent la fonction que l'école peut jouer pour favoriser cette réussite en termes d'actions : faire apprendre, former, donner des consignes, donner des méthodes de travail. Même si le sujet de ces actions reste l'école, il renvoie à des personnes, à savoir les enseignants. Il semble plus facile pour ces six enseignants de parler en terme de système

global qu'en termes de personnes individuelles. Ces enseignants, même s'ils ne se nomment pas directement comme acteur, estiment qu'il y a des actions concrètes à mener.

Mais tout n'incombe pas à l'école, les élèves ont également un rôle à jouer. C'est à eux de saisir la chance qui leur est offerte, de suivre une formation et de s'y investir pour aboutir à la réussite. Le répondeur nécessaire chez les élèves a également été pointé des parties I et III du présent rapport. La réussite n'est pas du « tout cuit », ça se travaille tous les jours et l'élève a une part importante à jouer. Il en est le principal bénéficiaire mais également, le principal artisan. Les enseignants et le système scolaire ne sont, en définitive, que des supports, des guides, des partenaires qui lui permettront de trouver sa voie.

*« Maintenant, assurer la réussite de tous, je dirais que ça ne dépend pas uniquement de l'école. L'école a un rôle à jouer, mais l'étudiant a un rôle à jouer aussi dans sa réussite. Donc, là, je crois qu'on est là pour les aider, leur donner différentes consignes, toute une série de méthodes, leur apporter tout ce qu'on peut vraiment leur apporter. Maintenant, ce sont des éléments qui peuvent favoriser leur réussite, tant mieux s'ils les exploitent. Maintenant, effectivement, est-ce qu'on est sûr que tout le monde va bien les exploiter ces éléments fournis ? Je me dis, il y a l'école, oui, mais il y a l'étudiant. »*

### **3. Le rôle limité de l'école face à la réussite**

On perçoit une centration sur l'élève qui doit trouver sa propre voie et être soutenu en cela par l'école destinée à le guider dans cette démarche personnelle. Malheureusement, pour dix enseignants, celle-ci ne remplit pas toujours ce rôle.

*« Et même, quand ils font l'université, ils ne sont pas encore préparés à la vie par rapport à la société telle qu'elle est. Je crois qu'il y a de nombreuses zones refuges, tel que l'école, tel que l'enseignement supérieur, ... et ils ne sont pas préparés à ce qui va suivre. Et certainement pas au niveau de l'école. »*

Mais en a-t-elle seulement les moyens ?

A propos de cette fonction de promotion de la réussite, la responsabilité est partagée et n'incombe pas exclusivement à l'école. Les actions envisageables sont, dès lors, relatives puisque tout un champ est inaccessible : la volonté de l'étudiant notamment mais aussi tout son passé scolaire, son milieu de vie avec tout le bagage socioculturel que cela comporte, et puis aussi, l'ensemble du système scolaire avec les directives institutionnelles et l'organisation bureaucratique, sans compter le contexte socio-économique qui laisse entendre que réussite scolaire ne veut pas nécessairement dire accès à un emploi et à une situation sociale reconnue.

Certains enseignants semblent noyés par ce champ sur lequel ils n'ont aucune prise et ne perçoivent plus les aspects bénéfiques que pourrait avoir leur action en classe. Il faut dire également que le statut de l'enseignant aujourd'hui est bien différent de ce qu'il était par le passé. La dévalorisation de la fonction enseignante a des répercussions dans les classes : les enseignants n'ont plus la cote et toute l'image de l'école s'en ressent. Ne vit-on pas aussi à travers le regard des autres ?

*« Le problème de l'école actuellement, c'est une question d'image de marque aux études et de découragement des jeunes face aux difficultés de trouver un emploi. Certains se démotivent déjà parce que même en faisant des études on peut se retrouver au chômage. On entend ce genre de discours, qui ne sont pas pertinents parce que je pense que ceux qui réussissent de bonnes études ont plus de chances de réussir dans la vie, mais malgré tout. C'est vrai que l'école et les études n'ont plus le statut qu'ils avaient avant et que, de ce fait, les parents sont moins attentifs qu'avant dans le suivi des études de leurs enfants. Ça a aussi un impact important sur la réussite de leurs enfants. C'est vrai que parfois l'école essaie de compenser mais je crois que toutes les solutions ne peuvent pas venir de l'école non plus. »*

## **4. Le rôle de l'école au niveau des connaissances et/ou de l'intelligence**

Assurer la réussite est, avec la tentative de non reproduction sociale, une des finalités poursuivies par l'école. Ces aspects sont relativement larges et encore élargis par les enseignants qui évoquent l'épanouissement personnel, l'autonomie, ... Deux enseignants rattachent à ces finalités deux objectifs à poursuivre : dispenser des connaissances et affiner l'intelligence.

Cet aspect du rôle imparti à l'école est beaucoup plus précis que celui de la réussite en général. On a l'impression que ces deux enseignants expriment le besoin de recentrer la fonction de l'école sur ces matières.

*« Donc l'école doit leur donner la possibilité de sortir de leur milieu, d'aller visiter certaines choses, les excursions, les voyages. Je crois aussi au rôle de l'école, mais il faut quand même mettre des limites. Il faut quand même en premier lieu donner des connaissances aux enfants. Je crois que l'école doit être attentive à rester dans son rôle premier qui à mon avis est d'enseigner, qu'il faudrait faire comprendre ça aux parents aussi, que l'école n'est pas là pour tout faire et son premier rôle, c'est donner des connaissances. »*

## CHAPITRE 2

### *La reproduction sociale à l'école*

La reproduction sociale au niveau du système scolaire a fait l'objet de nombreuses études (rapport de l'INED, 1960; rapport Coleman, 1966; Bourdieu, 1970). Sans nul doute, ce thème a déjà fait couler beaucoup d'encre... Mais, vu les nombreuses variables en cause dans ce système complexe et sa nature profondément humaine et relationnelle, il n'est pas possible de tirer des conclusions précises. On reste inévitablement, comme c'est souvent le cas dans les recherches en éducation, dans l'ordre du probable, non prédictible au niveau individuel.

Néanmoins, plusieurs études le montrent (INED, 1960; Bourdieu, 1970; Bernstein, 1975) sans pouvoir le quantifier : le facteur relatif à l'origine sociale et au milieu de vie a un impact sur la trajectoire scolaire et donc, sur la réussite. Il est d'ailleurs, pour certains auteurs, le facteur le plus important, même s'il reste associé à d'autres qui ont des influences relatives suivant les individus.

La réalité de la reproduction sociale est différemment acceptée par les enseignants. Une minorité d'entre eux (20%) la nie en bloc, disant que c'est impossible qu'une telle chose puisse exister. Par contre, une large majorité (80%) d'entre eux est consciente de l'impact du facteur « origine sociale et familiale ». Dans ce second groupe, on différencie trois grandes tendances :

- le **constat** d'impuissance (10 enseignants);
- le **report de la responsabilité** de cette réalité à l'**extérieur du système scolaire** : sur la société (7 enseignants), sur l'impact prépondérant du milieu par rapport à l'école (49 enseignants);
- la **prise de responsabilités au niveau du système scolaire** : on rejoint ici les propos des enseignants relatifs au rôle de l'école qui est de faire mentir cette réalité et de donner à chacun sa chance.

Mais au niveau de la prise de responsabilités, un deuxième axe peut encore différencier les enseignants :

- celui des **aspects maîtrisables** par les enseignants : ils voient des actions à mener au niveau du système (12 enseignants) ou du groupe d'enseignants (13 enseignants);
- celui des **aspects non maîtrisables** par les enseignants : le fait que l'élève a aussi à s'investir (3 enseignants) ainsi que les aspects organisationnels tels la hiérarchisation des établissements, les systèmes d'options (12 enseignants), et institutionnels, comme les réformes (6 enseignants).

Nous commencerons par les discours des enseignants conscients de cette réalité en dégagant les différentes tendances pour terminer par ceux qui la nient catégoriquement.

## 1. *Reconnaissance de la reproduction sociale*

### 1.1. *Constat d'impuissance*

Ces dix enseignants constatent qu'en effet l'école reproduit les inégalités sociales et ne contrecarre pas les effets de la société duale. La reproduction est inéluctable et aucune action n'est proposée.

*« Donc, les inégalités, il y en aura toujours et est-ce que l'école les amplifie ou pas ? Elle est dans le fait accompli. Alors, je vous ai dit tantôt, les pauvres restent pauvres et les riches s'enrichissent, c'est peut-être un petit peu ça aussi. Le tout est de trouver une école qui est adaptée à ses capacités. Si on la trouve, on fera de belles études, on arrivera à se dépasser dans ces disciplines-là, alors qu'on serait peut-être très mauvais dans un enseignement général. On peut être très bon dans un enseignement technique. Donc, je n'ai rien contre l'enseignement technique, je dis « chacun à sa place ». Malheureusement, c'est comme ça et pourquoi vouloir absolument obliger quelqu'un à faire quelque chose qu'il n'a peut-être pas envie de faire. »*

### 1.2. *Report des responsabilités à l'extérieur du système scolaire*

#### 1.2.1. *Vers La société*

Sept enseignants estiment que ce fonctionnement incombe à la société dans laquelle nous vivons. L'école subit en quelque sorte ce qui se passe à l'extérieur. Il est vrai que la place de l'école dépend inévitablement de celle qu'on lui accorde au niveau de la société.

*« On ne doit pas trouver la faute de l'école, c'est le fonctionnement de la société qui place les gens dans les inégalités sociales, ce n'est pas l'école. L'école elle est, elle se veut de plus en plus égalitaire et démocratique. Mais je crois que c'est de nouveau l'environnement, la société elle-même qui engage les gens à rester dans leurs ornières. »*

### **1.2.2. Le milieu de vie**

Le milieu de vie des élèves semble être un nœud dans la problématique de la reproduction sociale. Il est exprimé à 49 reprises par les enseignants. Il est vrai que, proportionnellement, le temps passé à l'école ne représente qu'une partie de la vie du jeune. L'aspect socio-économique, la culture ainsi que les relations affectives sont des éléments qui influencent indubitablement la scolarité mais surtout les aspirations, les centres d'intérêt et les projets du jeune. Différencier les niveaux de vie, le soutien des parents et le statut accordé à l'école permet de percevoir que le niveau socioculturel n'est qu'un point de départ qui provoque à la fois des attitudes et des actions particulières envers le monde scolaire. La rencontre entre ces deux mondes est différente pour chacun selon le milieu d'où il est issu. Certains devront faire plus d'efforts que d'autres afin d'intégrer la culture scolaire. Mais heureusement, même si le milieu est un facteur souvent évoqué par les enseignants, il n'est pas le seul : être issu d'un milieu favorisé et soutenant ne constitue pas nécessairement le passeport pour la réussite et inversement pour les élèves issus de milieux défavorisés.

#### **1.2.2.1. Le niveau socio-économico-affectivo-culturel**

Pour 27 enseignants, le niveau culturel influence et outille différemment les jeunes par rapport à l'école. D'après eux, les niveaux culturel, économique ou affectif ne sont pas nécessairement liés. Un niveau économique faible peut être associé à un niveau culturel élevé ainsi qu'un niveau économique élevé à un niveau culturel et/ou affectif bas. Les domaines culturel et affectif semblent être prépondérants actuellement même si un niveau économique plus élevé permet certaines facilités, l'organisation de cours supplémentaires notamment.

*« Non. Elle ne les résorbe pas, mais elle ne les reproduit pas. Il est clair que celui qui dans sa famille est issu d'un milieu socioculturel favorable, il a des atouts que les autres n'ont pas. Mais ça nous ne pouvons pas les empêcher. Mais nous ne les multiplions pas, ce n'est pas vrai. »*

*« Il y a aussi le fait que certains enfants sont défavorisés d'un point de vue affectif, ça aussi ça joue. Il y a des élèves qui s'effondrent parce que chez eux c'est très difficile à vivre mais ça généralement on s'en rend compte, on en discute entre nous, on en tient compte. Et c'est vrai que cet aspect est de plus en plus important, l'aspect affectif et même socialement, des familles où le père perd son emploi, ça crée... des problèmes. Il y a une question de milieu, le fait de ne pas être dans un milieu porteur. »*

#### **1.2.2.2. Le milieu soutenant ou non**

Le milieu est qualifié de soutenant à partir du moment où l'action des parents influence favorablement la scolarité de leurs enfants. Cette action peut être directe (soutenir moralement, encadrer, encourager, créer une ambiance d'étude, payer des cours particuliers) ou indirecte (donner accès à l'information culturelle par des voyages et des visites, favoriser la discussion à propos de certains sujets).

Les parents qui s'impliquent dans la formation de leurs enfants la considèrent comme une chose importante. Les enfants ne se sentent plus seuls dans cette entreprise et s'y investissent davantage.

Par contre, d'autres parents, par leur désintérêt, voire leur hostilité vis-à-vis de la matière scolaire, n'aident pas leurs enfants à s'y engager. Même si le soutien n'est pas toujours une question de volonté de la part des parents : certains, issus de cultures non francophones ou peu scolarisées, ne parlant pas la langue, se sentent démunis et n'ont pas les moyens de venir en aide à leurs enfants, qui se retrouvent seuls face à leur scolarité.

Cet aspect est évoqué par dix-huit enseignants.

*« Oui. En gros oui. Elles sont parfois un petit peu amoindries, parfois gommées, mais en gros, c'est vrai. Les élèves qui réussissent bien à l'école, ce sont pratiquement toujours des élèves qui vivent dans des milieux favorisés, qui les poussent à réussir, qui les aident et donc, ils parlent le même langage que le langage de l'école et ils ont les mêmes aspirations que nous, que les enseignants. Oui, il y a une correspondance disons. »*

*« Oui, il y a toujours les enfants qui sont suivis chez eux, qui partent en vacances, qui ont une information autre que celle qu'on leur apporte à l'école. Il est plus facile de situer Rome quand on y est déjà allé en vacances que lorsqu'on n'est jamais sorti de chez soi. »*

*« Il y a toujours hélas, du vrai. Il est un fait qu'il y a des élèves de différents niveaux. On ne peut pas se le cacher. La première question que vous avez posée, il est clair que dans les écoles plus favorisées, ils réussiront plus facilement parce que l'ambiance d'étude est meilleure et que la population fait que les enfants qui seront dans des écoles plus favorisées réussiront mieux, donc, de ce fait là, ... ça favorisera plus les élèves qui sont déjà plus favorisés. De même que des élèves qui viennent de milieux plus favorisés trouvent plus souvent un appui, ou auront plus facilement à leur disposition des livres, de la documentation, des moyens de s'informer par eux mêmes, dont ne disposeront pas des élèves venant de milieux plus défavorisés. »*

### **1.2.2.3. Le statut accordé à l'école par le milieu**

Pour quatre enseignants, la considération que les parents ont envers l'école influence les actions et les attitudes des élèves. Si l'école est perçue comme une instance d'apprentissage et d'enrichissement personnels importante, alors l'enfant s'y investira plus que si on la considère comme une simple garderie.

*« Il y a une influence que j'estime énorme de la famille. Au niveau de la famille, il faut que l'école ait un sens positif. Donc, qu'il y ait une valeur donnée à l'école, une valeur importante. Je crois que c'est la première chose. Evidemment, les élèves peuvent avoir une motivation intérieure mais il y a quand même souvent une motivation extérieure. C'est que pour eux et pour leur entourage, leur réussite scolaire ait une grande valeur. Parce qu'on sait très bien que dans certains milieux, je pense par exemple dans certains milieux agricoles, on sait très bien que pratiquement, c'est là qu'il y a le moins de réussite scolaire et que par contre que c'est dans un milieu d'enseignants que les enfants réussissent le mieux scolairement. C'est simplement lié au fait que d'après moi, dans un premier cas, l'école n'a pas beaucoup de valeur intrinsèque alors que dans le deuxième cas, là pour les parents et donc, pour l'enfant l'école a une valeur énorme. »*

## ***1.3. Prise de responsabilités au niveau du système scolaire***

### ***1.3.1. C'est le rôle de l'école***

Pour douze enseignants, l'école est considérée comme une organisation générale et a un rôle à jouer dans cette « lutte » contre la reproduction sociale. Quelques-uns sont conscients qu'elle ne peut agir seule. Un enseignant positionne d'ailleurs l'école comme support avec le milieu de vie, tout en ayant conscience que le milieu a une influence incontestable mais sur lequel l'école n'a aucune prise.

L'école n'est qu'une instance parmi d'autres mais des actions sont possibles en son sein pour donner à chacun sa chance.

*« Je pense qu'en soi, le but de l'école serait de ne pas reproduire les inégalités sociales. Mais inévitablement, elles transparaissent. Et le but de l'école est de se battre pour les reproduire le moins possible. Les éliminer totalement, je crois que c'est une utopie que c'est un leurre. Elle ne parviendra jamais à elle seule à éliminer toutes les inégalités sociales. Actuellement, elle se bat pour donner sa chance à tous. Elle le fait en acceptant les élèves tels qu'ils sont, en essayant de rescolariser les élèves venant des milieux défavorisés, en leur donnant des aptitudes, au niveau du savoir être. »*

*« L'école est capable de faire réussir tout le monde à côté d'autres partenaires bien sûr. Si le jeune ne veut pas, ou bien s'il n'y a pas un milieu socioculturel favorable voire économique. Voilà. L'école peut participer à la réussite de chacun, je ne dirais pas de tous, mais de chacun pour nuancer. »*

### ***1.3.2. C'est le rôle des enseignants***

Treize enseignants vont plus loin et évoquent des actions concrètes ou des attentions que l'enseignant pourrait avoir.

L'enseignant devrait prendre conscience de cette réalité : les élèves n'arrivent pas en classe avec le même bagage scolaire mais aussi, culturel et social. Des adaptations sont nécessaires. Le rôle de l'enseignant se voit modifié : il doit agir dans sa classe tout en sachant que le milieu de l'élève est un donné sur lequel il ne peut agir. Des actions concrètes sont proposées telles que l'encadrement, l'ouverture à des matières plus culturelles ou la diminution des travaux à domicile (trois enseignants) ainsi que des manières d'envisager l'apprentissage : partir de l'élève et ainsi, accepter d'être jardinier, s'adapter à ses besoins, l'encourager et le considérer sur un pied d'égalité avec ses pairs.

*« De par son fonctionnement..., qu'est-ce que c'est ça, fonctionnement. L'école peut aboutir à reproduire les inégalités sociales. Elle peut aussi aboutir à ne pas les reproduire. Elle a une capacité de choix, je trouve. Justement, par rapport au travail en classe. Si on base son évaluation sur le travail en classe et qu'on ne le base pas sur le travail à domicile et bien ça a à voir avec la reproduction sociale cette affaire-là. C'est sûr que se baser sur une évaluation, sur une information qui est la même pour tout le monde, sur un temps qui est le même pour tout le monde. Ça a quand même tendance à gommer les inégalités. Si quelqu'un rentre chez lui, s'ils n'ont pas le calme nécessaire, s'ils n'ont pas le temps parce qu'ils doivent s'occuper des plus petits ou parce que culturellement, on ne leur ouvre pas de portes,*

*c'est vrai que si l'école ouvre des portes au niveau culturel, elle a tendance à diminuer les inégalités sociales. Et je pense qu'on peut le faire. Je pense que quand on donne la possibilité à des élèves d'aller visiter une exposition de peinture, on gomme les inégalités sociales. Petit, petit, je n'ai pas dit qu'on allait tout changer mais on les fait accéder à des choses auxquelles ils n'accéderaient pas. Ça je trouve qu'on peut et dans la façon dont on travaille aussi. Mais c'est vrai que l'école à elle seule, ne va pas gommer les inégalités sociales. Mais on peut faire des choses, car l'accès à l'information, les multimédias, les réflexes d'aller en bibliothèque. Mais c'est vrai que ces réflexes sont développés dans certains milieux et pas dans d'autres mais si l'école a une bibliothèque et qu'elle a un centre multimédia, c'est quand même offrir des choses à ceux qui n'en auraient pas eu la possibilité mais ce sont des petites choses, je ne sais pas si on changera les choses mais il faut quand même avoir l'espoir de le faire sinon on n'est plus enseignant non plus. Si on se dit que ça n'aboutira jamais, c'est triste. »*

### **1.3.3. C'est le rôle des élèves**

Pour trois enseignants, l'école donne un cadre d'action qui peut amener à relever le défi de la non reproduction sociale. Mais, c'est à l'élève qu'il revient de saisir la chance qui lui est donnée. La responsabilité de l'élève a déjà été relevée au niveau de la réussite.

Plusieurs difficultés émergent pour les élèves issus de milieux plus défavorisés. D'une part, ils faudra qu'ils prennent conscience de la ressource que constitue l'école et de l'utilité qu'elle peut avoir dans leur vie et, d'autre part, ils devront certainement se démener plus que d'autres, issus de milieux culturels et sociaux élevés, pour passer outre les obstacles dus au décalage entre la culture scolaire et celle du milieu de vie.

*« Bon, c'est un petit peu vrai et c'est un petit peu faux. C'est un petit peu faux quand même parce que c'est quand même un lieu d'émancipation. L'école propose beaucoup de choses mais c'est une chance qu'ils ne saisissent pas toujours. On leur donne la chance, il y en a beaucoup qui ne la saisissent pas. Est-ce que c'est la faute de l'école ou des professeurs ? Je ne sais pas. C'est ce qu'on constate en tout cas. C'est un constat. Et je crois bien qu'il y en a qui ne saisissent pas la chance qu'on leur donne, on attend, on attend, aller à l'école jusque 18 ans et faire autre chose que papa. Mais non. »*

### **1.3.4. C'est à cause de l'organisation**

L'école fonctionne mal et ne permet pas de niveler les différences sociales ! Dix enseignants le disent. Les systèmes d'évaluation, d'options, d'orientation et l'étiquetage qui s'en suit sont des éléments qui sont loin d'agir contre la reproduction sociale : le manque de formation, le laxisme ambiant ainsi que la hiérarchisation des filières et des options auxquels les enseignants assistent contribuent à créer des voies sans issue. Les enseignants se disent alors hériter d'un fonctionnement organisationnel sur lequel ils ont peu de prise. Il y a aussi toute la culture scolaire qui est bâtie sur des modèles : le bon élève est celui qui étudie régulièrement, a de bonnes cotes, suit les consignes, répond aux exigences. Toutes ces représentations gouvernent dans une certaine mesure les actions et perceptions de chacun. Et pour certains élèves, il est extrêmement difficile d'accéder à ces critères du « bon élève ».

*« Et c'est vrai qu'au niveau du fonctionnement de l'école, mais parfois aussi des sanctions, et bien on peut retrouver ces inégalités puisqu'un élève qui peut être doué, mais s'il n'étudie*

*pas parce que son milieu ne le permet pas et bien le fonctionnement c'est tu réussis, tu ne réussis pas, les points sont là et voilà, donc c'est vrai qu'on retrouve ces inégalités. »*

### **1.3.5. C'est à cause des réformes**

Les changements amorcés dans l'enseignement ne sont pas toujours perçus positivement, nous l'avons déjà évoqué dans les parties précédentes. Cet aspect est également évoqué par neuf enseignants au niveau de la reproduction sociale : les réformes provoquent un certain laxisme et donc, une influence beaucoup plus grande laissée au milieu et, en définitive, une reproduction accrue des inégalités. Certains vont jusqu'à dire que ces réformes sont destinées à mettre en place une société duale.

*« Et bien contrairement à ce que l'on dit, au discours politique et au discours qu'on entend dans les écoles que c'est l'école de la réussite, moi je constate que cette école de la réussite et je la vis en tant que parent encore pour le moment, c'est une école qui dualise. L'enseignement actuel dualise la société. Je constate que mes enfants je dois les faire aider en mathématiques s'ils veulent présenter un examen d'entrée d'ingénieur civil. L'an passé ce n'était pas le cas parce que dans l'école il y avait une diversité de formations. Je constate que pour les langues on est dans des classes de 26-27. On ne sait pas parler quand on est 26-27. Pour les langues, de nouveau, pendant les vacances, il faut payer des séjours de langues, des séjours souvent fort onéreux. Donc, contrairement à ce que l'on dit que maintenant on propose un enseignement de qualité à tout le monde, à la portée de tous, je trouve que si on veut faire face à l'épanouissement de chacun, l'école est en train de dualiser la société. »*

## **2. Non reconnaissance de la reproduction sociale**

Seize enseignants sont complètement opposés à la deuxième affirmation. Soit, ils considèrent que l'école, par son action, arrive à niveler ces différences (contrairement à ce que disent les enseignants précédents), soit ils se réfèrent à des exemples concrets qui leur permettent de dire qu'il n'y a pas d'effet de reproduction sociale. Ils généralisent alors à partir d'un cas particulier.

Deux enseignants sont mal à l'aise vis à vis de l'affirmation et ne savent où se positionner. Ils ne veulent pas accepter cette réalité même si elle se manifeste à eux chaque jour.

### **2.1. L'école pallie**

Deux enseignants espèrent qu'il n'y a pas de reproduction des inégalités sociales au sein de leur école. On sent qu'il s'agit plus d'une attitude personnelle : eux ne tiennent pas compte de ces inégalités mais cela ne présage pas de ce qui se passe ailleurs.

*« J'espère que non. Ça dépend peut-être des écoles cela. Je crois qu'ici on essaie quand même de faire le maximum pour tout le monde. Il faudrait éviter cela en tout cas. J'espère que ... l'égalité parfaite n'existe pas de toute façon. Il y a une marge d'erreurs évidemment. Mais enfin, par le fait de son fonctionnement l'école ne reproduit pas les inégalités sociales. »*

## 2.1.1. Actions réalisées

Pour ces onze enseignants (plus de la moitié de ce groupe), l'école par son fonctionnement, l'encadrement qu'elle propose, les orientations, la considération des élèves, permet justement que ces inégalités ne se reproduisent pas. Ces enseignants croient en l'action de l'école et en celle des élèves qui ont tous la possibilité de saisir leur chance. Ici aussi, les enseignants parlent en leur nom propre : eux ne tiennent pas compte de ces différences.

*« Aboutit à..., non. Je crois que l'école n'aboutit pas à reproduire des inégalités, je crois que l'école essaye justement de lutter contre les inégalités et les formes d'inégalités. Il n'y a rien à faire, il y a des gens qui sont ici, qui n'ont pas la chance d'avoir un milieu social très favorisé et que, parce qu'on est à leur écoute parce qu'ils ont trouvé un encadrement, parce qu'ils ont trouvé des oreilles qui étaient là pour les écouter, pour les comprendre malgré parfois leur agressivité ou malgré beaucoup de choses et bien je suis sûre que ces gens-là s'en sortiront. Donc l'école n'aboutit certainement pas à reproduire les inégalités sociales. Au contraire, je crois, elle permet, je trouve, à certains de s'en sortir. Et je pense que beaucoup de profs sont à l'écoute et de plus en plus puisqu'il y a de plus en plus de problèmes justement dans la vie sociale qu'on vit. Problème du divorce dont j'ai parlé tantôt, problème d'argent des parents, des parents qui travaillent trop ou trop tard, qui n'ont pas le temps de rien. Si l'école n'était pas là, parfois, pour écouter, pour donner du temps, ce serait bien plus grave. Je crois que l'école elle fait tout ce qu'elle peut, elle donne beaucoup et il n'y a rien à faire, même si certains n'aiment pas, les profs sont aussi un petit peu des éducateurs et des parents. »*

## 2.1.2. Exemples à l'appui

Trois enseignants se basent sur des exemples vécus pour dire que l'école ne reproduit pas les inégalités sociales. Mais ces cas isolés sont-ils généralisables ?

*« Non, je ne suis pas d'accord parce que je vois qu'ici on a des élèves qui n'étaient pas d'un milieu socialement favorisé et qui par leurs études vont avoir accès à tout un tas de choses que leur milieu social ne leur aurait pas permis. Donc, on peut amener des gens à sortir de leur milieu social, c'est d'ailleurs la seule occasion, la meilleure occasion qu'ils ont dans la vie. Alors, moi, j'y crois, je l'ai vu, même dans une école qui est considérée comme élitiste ici, mais il y a des gens qui étaient de milieux sociaux très défavorisés et qui s'en sont très bien sortis. Dans des élèves de l'année dernière, il y a deux cas bien marqués dont l'une n'est pas d'un milieu spécialement favorisé et qui a brillamment réussi et l'autre qui était de milieu socialement favorisé qui a réussi aussi. »*

*« Moi je ne suis pas sûre du tout de ça. Parce que je vais vous parler d'un cas personnel, un ami à moi qui me dit je dois tout à l'école. Il avait des parents presque analphabètes. Lui est devenu licencié en math, lui, il dit, l'école m'a tout donné, donc je ne pense pas qu'elle reproduise les inégalités sociales. Ce n'est peut-être qu'un exemple, mais je suis sûre qu'il n'est pas unique, il y en a plein d'autres. Mais c'est vrai qu'au départ, il faut une volonté plus grande de l'élève de s'en sortir. »*

## 2.2. Avis mitigés

Ces deux enseignants sont mal à l'aise face à cette phrase à laquelle ils semblent ne pas pouvoir adhérer même si...

*« Je ne sais pas, difficile à dire. Elle en reproduit certaines, mais elle en gomme d'autres. Il faudrait peut-être... Rien n'est parfait mais elle ne reproduit pas toutes les inégalités sociales, je ne crois pas. »*

## Chapitre 3

### *Le coin des coordinateurs*

Conformément aux enseignants, les coordinateurs estiment que l'école a un rôle à jouer au niveau de la réussite. Ils s'accordent en plus sur le fait que la reproduction sociale est un fait observé dans les différents établissements scolaires.

#### **1. Assurer la réussite de tous**

Tous les coordinateurs approuvent cette finalité de l'école mais demandent à la nuancer au niveau du terme « réussite ». Seize d'entre eux le font explicitement.

Ils envisagent la réussite sous son versant large, adapté ou combinent les deux visions.

##### **1.1. Une réussite adaptée**

Les neuf coordinateurs qui conçoivent la réussite exclusivement sous cet aspect et les autres coordinateurs qui la combinent à la réussite au sens large estiment capital de pouvoir amener chaque élève au maximum de ses possibilités.

*« Mais je remplacerais la formule par « du plus grand nombre ». Dans mon projet d'établissement figure le fait que notre établissement agit en sorte d'amener les élèves au maximum de leurs possibilités. »*

L'orientation, le choix d'une section adaptée sont d'ailleurs évoqués pour permettre l'adaptation aux forces et faiblesses de chacun.

*« La réussite de tous ne veut pas nécessairement dire que tout le monde a le même diplôme. Quelqu'un qui sort d'un enseignement technique ou professionnel avec un métier, sera parfois et même souvent plus heureux que s'il avait végété dans l'enseignement général pour ne rien avoir finalement »*

Trois coordinateurs de ce groupe proposent une revalorisation de l'enseignement professionnel qui permettrait d'envisager l'orientation :

- Soit de **façon plus large**, sans devoir absolument sous la pression parentale, sociale ou même des élèves, se limiter aux options proposées dans l'enseignement général ;
- Soit sous un **angle constructif**, l'enseignement professionnel n'étant plus considéré comme une voie de garage.

*« Elle pourrait mieux faire en sorte que chacun trouve sa voie dans des formes d'enseignement peut-être revalorisées, je pense au professionnel, par exemple, qui est souvent considéré comme l'enseignement cul de sac, dans lequel on échoue après avoir tout essayé, le technique parfois aussi, alors que de très bons techniciens qualifiés, ainsi de suite, les parents eux-mêmes prennent l'exemple souvent pour garder les gosses dans le général, alors qu'apparemment l'enfant a envie de faire autre chose et donc, je pense que l'école pourrait mieux assurer la réussite des enfants dans ce contexte-là, en ayant une orientation peut-être beaucoup plus réfléchie. »*

## ***1.2. Une réussite au sens large***

Deux coordinateurs envisagent la réussite sous cet aspect englobant : l'école doit travailler au plein épanouissement de ses élèves.

*« Ce que l'école devrait faire, c'est donner à tout le monde des chances d'être heureux, parce que je pense qu'au-delà des réussites classifiées, des diplômes, des papiers qu'on reçoit, de trouver au fond, le plus complet développement de sa personnalité. »*

## ***2. L'effet de reproduction sociale***

Il n'y a pas de doute l'école continue à reproduire les inégalités sociales. Une large majorité des coordinateurs s'accorde sur ce point. Seul l'un d'entre eux se refuse à le constater au niveau de son établissement en tous cas étant donné les actions diverses qui y sont menées.

Mais leurs réflexions et actions oscillent entre optimisme et pessimisme : les optimistes considérant qu'une action est encore possible au niveau de l'école et les pessimistes, n'y croyant plus pour diverses raisons développées ci-dessous.

### ***2.1. Influence au niveau de l'école***

Une partie d'entre eux (6) estiment que **l'école a un rôle à jouer** à cet égard.

*« Au départ, certains ont plus de chances que d'autres mais l'école sait se mobiliser pour soutenir des élèves qui répondent aux sollicitations, qui sont courageux, ... »*

Ce coordinateur pointe ici la volonté indispensable de l'élève, sans lui rien n'est possible.

## ***2.2. Influence au niveau du milieu familial***

Néanmoins, trois coordinateurs sont conscients qu'ils ne sont pas les seuls à intervenir : le milieu familial a inévitablement une influence. Mais celle-ci est « partagée » et laisse une marge de manœuvre à l'école.

*« Et s'ils vivent des difficultés dans le milieu familial, il est évident que cela crée une difficulté supplémentaire quand ils entament leurs études. Nous essayons de compenser cela du mieux que nous pouvons en prévoyant, avec les heures dont nous disposons, de moyens de fournir des remédiations à nos élèves. »*

Quatre autres coordinateurs ne le voient pas de cet œil : ils se sentent submergés par les effets du milieu et pensent que la part d'actions possibles à l'école est fortement réduite.

*« Il reste que le milieu socioculturel dans lequel les enfants grandissent est beaucoup plus déterminant que ce que peut faire l'école. Malgré certains discours, les enseignants auront toujours une grosse difficulté à passer beaucoup de temps avec l'élève démuné en dehors de l'école qu'avec l'élève qui sut facilement, parce qu'il est porté par ailleurs. »*

Ce coordinateur d'une école dite favorisée pointe la difficulté des enseignants à se centrer sur les élèves à problèmes. Mais les discours d'autres coordinateurs montrent que cela n'est pas une généralité chez les enseignants.

## ***2.3. Influence de la société***

Trois coordinateurs évoquent même l'ensemble de la culture sociale et surtout son caractère hiérarchique ou élitiste. Elle confère à l'école un rôle tout à fait compatible avec la reproduction sociale. L'école serait alors prise dans la mouvance sociale sans pouvoir s'en dégager.

*« Il n'y a pas de volonté de la société donc, pas de volonté politique non plus de restructurer l'école autrement. Il n'y a pas de volonté parce que ce serait quelque part restructurer l'école en se donnant pour objectif fondamental de ne plus reproduire les inégalités sociales, ce serait mettre fin au dégageement des élites et ce serait partager le gâteau en morceaux encore beaucoup plus petits... Donc, ça n'intéresse pas les élites. »*

## ***2.4. Influence de l'organisation structurelle***

Le manque de moyen est également pointé par trois coordinateurs.

*« Mais il n'y a pas de miracle, l'éducation suppose des moyens financiers importants. Ils le sont déjà mais devraient l'être davantage et là, ce que j'ai dit de l'école, je pourrais aussi le dire des secteurs non marchands. Il faut du temps, il faut de l'argent... »*

Un d'entre eux pense même que les moyens mis en place à la suite des réformes et surtout leur mise en œuvre « déviantes » pourraient aller à l'encontre de la volonté d'égalisation des chances qu'elles prônent.

*« Des réformes qui dévient de leurs vrais objectifs et puis, d'autre part, il y a des gens qui en profitent. Je suis parfois effrayé de voir comment certains établissements utilisent les moyens à des concurrences malhonnêtes, en proposant même illégalement des grilles horaires qui ne sont plus permises et des choses pareilles, c'est effrayant ! »*

Ces sentiments d'être coincés par un milieu familial, par la société ou par un manque de moyens, partagés par la majorité des coordinateurs (12), n'incitent pas à l'action et limitent fortement le rôle que peut encore jouer l'école dans la société de demain.

Le contexte scolaire doit sans doute être perçu autrement.

Comme l'exprime un coordinateur :

*« Il n'y a pas que l'école qui est facteur de réussite. Quand je vois certains parcours, je me dis que l'école est tellement peu de chose par rapport à ce que certains gosses vivent (...). Il faut être modeste. »*

Ce discours appelle à un certain réalisme mais la modestie ne doit pas limiter l'action. Elle permet certainement de pointer les éléments sur lesquels il est possible d'agir et ne pas se fourvoyer dans des entreprises impossibles. Pourquoi ne pas agir là où nous le pouvons et comme nous le pouvons, le principal étant d'agir pour travailler à relever les défis de demain.

## Conclusion

Les avis des enseignants complétés par ceux des coordinateurs par rapport aux rôles et fonctions de l'école ainsi que leurs limites permettent d'apporter certaines réponses aux deux questions de recherche.

Quelle est la position des enseignants et des coordinateurs à propos de l'intention de faire réussir tout le monde par le biais de l'école ?

Aucun enseignant ou coordinateur n'a nié cette finalité même si les termes « devoir » et la référence aux réformes les ont parfois gênés. Le débat porte sur ce que l'on entend réellement par réussite.

Est-ce la même réussite pour tous ou une **réussite adaptée** ? Les enseignants qui l'évoquent sont réticents par rapport au premier sens qui conduirait à un nivellement par le bas, une uniformisation néfaste pour les individus et la société. Par contre, une réussite adaptée à chacun a beaucoup plus d'adeptes, chez les coordinateurs également : tous les individus sont différents, c'est à chacun de trouver la voie qui lui convient et de s'épanouir en ce sens au sein de la société. Le tout est de pouvoir repérer les forces et faiblesses de chacun et de s'y adapter afin de l'orienter le mieux possible dans la voie qui lui convient.

Il s'agit pour ce faire de se dégager des conceptions innées qui auraient tendance à orienter les élèves dans des sections selon leurs capacités. Ce simple critère n'est-il pas un peu réducteur ? Ces capacités sont en perpétuel développement. D'ailleurs, les apprentissages et expériences réalisés à l'école participent nécessairement à leur construction.

La différence est donc envisagée comme une richesse et les réussites, tout en ayant la même valeur, ne se ressemblent pas.

Quelle est la position des enseignants à propos de la fonction sociale de l'école ?

La fonction sociale de l'école est assez prégnante : l'école a un rôle à jouer au sein de la société.

D'une part, elle doit outiller l'élève pour qu'il devienne une personne autonome et responsable.

D'autre part, elle doit donner la chance à chacun d'apprendre, de se développer, quel que soit le milieu de vie de l'élève.

Beaucoup d'enseignants et les coordinateurs semblent s'accorder sur ces finalités bien que les avis divergent au niveau de la perception des résultats : une majorité est découragée devant le peu de résultats et relève un certain nombre de limites, tandis qu'une minorité semble satisfaite des actions menées au niveau de la réussite et/ou de l'égalisation des chances.

Les limites évoquées par les premiers touchent prioritairement et pour la double finalité de l'école, **le milieu social de l'élève** (niveau de vie, relation affective, soutien, statut accordé à l'école). En effet, l'élève arrive à l'école avec un bagage plus ou moins lourd à porter qui lui permettra ou non de rencontrer les exigences scolaires.

Mais des études récentes ont montré que l'influence très importante du milieu social sur les ambitions scolaires (Bourdieu et Passeron, 1964) tend à diminuer (Galland, 1995) au profit de la filière fréquentée. L'influence du milieu familial est donc à relativiser.

Au niveau de l'égalisation des chances, il apparaît que **la société** en tant que telle ne favorise pas une « pensée démocratique », au contraire, elle fonctionne plus sur la base d'un modèle élitiste voire dual.

De même, **l'organisation scolaire** et les valeurs qui y sont véhiculées laissent transparaître ces valeurs sociales (hiérarchisation des filières, des options, des établissements, normes). La finalité de démocratisation de l'enseignement est bien loin d'être complètement intégrée.

Il y a aussi la **volonté et même, la responsabilité de l'élève** de relever le défi et de saisir sa chance, cela n'est pas du ressort de l'enseignant même s'il peut, dans une certaine mesure, favoriser une action dans ce sens.

On peut voir que ces facteurs non maîtrisables par l'enseignant sont prioritairement évoqués (56 enseignants). Or, jamais l'enseignant ne pourra changer le milieu de vie de son élève, la société ou encore l'organisation scolaire.

Malgré ces limites, certains enseignants (25) et six coordinateurs estiment qu'ils ont un rôle à jouer au sein du système scolaire afin de poursuivre ces finalités soit, au niveau des enseignants, par des actions concrètes en classe soit encore, dans la manière d'envisager l'enseignement, l'apprentissage ou la remédiation. On remarque qu'à ce niveau les enseignants éprouvent quelques difficultés à parler en "je" et préfèrent le terme école.

Néanmoins, la faible proportion d'actions proposées montre que les enseignants sont noyés et dépassés par des facteurs sur lesquels ils n'ont pas de prise. Il est vrai que le contexte n'est pas toujours porteur mais l'école doit-elle perdre son identité et oublier ses finalités pour autant ? Tabler sur le maîtrisable permettrait d'envisager l'action mais nécessiterait un travail de deuil par rapport à tout le domaine du non maîtrisable. Le plus important ne se situe-t-il pas dans l'action que réalise l'enseignant avec ses élèves dans sa classe ?

**En définitive**, on perçoit que le système scolaire est sans cesse traversé par des tensions internes et externes, c'est une de ses caractéristiques structurelles. Néanmoins, le fait d'avoir conscience des facteurs influents permet sans doute d'être plus réaliste et de ne pas se laisser bercer par le sentiment de toute puissance. A l'inverse, cela ne doit pas non plus pousser les enseignants vers le désinvestissement et l'impression de ne pas avoir de moyens pour agir. D'après ce que les enseignants ont exprimé dans la première partie de ce rapport, ils ont une influence relative dans leur classe, influence qui s'inscrit dans une multitude de facteurs mais qui est bien réelle. N'est-ce pas en ces termes que se révèle le vrai rôle de l'enseignant ?

# *PARTIE V*

## *Analyse transversale des résultats*

INTRODUCTION .....	269
1. ABSENCE DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES LIÉES AUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES .....	270
1.1. <i>Les représentations du concept</i> .....	270
1.2. <i>Les pratiques pédagogiques</i> .....	271
1.3. <i>L'influence qu'estime avoir l'enseignant dans sa classe</i> .....	273
1.4. <i>Les attributions de la réussite ou de l'échec des élèves</i> .....	274
1.5. <i>Le rôle de l'école</i> .....	274
1.6. <i>Mise en perspective des représentations et des actions</i> .....	275
2. EXISTENCE D' ACTIONS PÉDAGOGIQUES LIÉES AUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES.....	276
2.1. <i>Leurs représentations</i> .....	276
2.2. <i>Pratiques pédagogiques</i> .....	277
2.3. <i>L'influence qu'estime avoir l'enseignant dans sa classe</i> .....	279
2.4. <i>Les attributions de la réussite ou de l'échec</i> .....	280
2.5. <i>Le rôle de l'école</i> .....	281
2.6. <i>Mise en perspective</i> .....	282
3. EXISTENCE D'UN VOCABULAIRE CLAIR ET PRÉCIS À PROPOS DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES .....	283

## ***INTRODUCTION***

Les entretiens ont été analysés selon différents axes successifs : l'influence de l'enseignant et ses attributions sur l'échec et la réussite de ses élèves, les représentations et la pratique pédagogique relatives aux compétences transversales, les freins et les ressources au développement d'une pédagogie des compétences et enfin, le rôle de l'école.

Il nous paraît maintenant utile d'affiner cette analyse par la mise en perspective du discours des enseignants à travers ces différents axes. Compte tenu de notre question principale de recherche qui concerne les impacts possibles des représentations sur l'action en classe, nous avons analysé plus finement dix entretiens sur la base de la pratique pédagogique explicitée. Soit cinq entretiens où les pratiques témoignent d'une certaine préoccupation des enseignants pour les compétences transversales et cinq autres où ce souci n'apparaît pas. Nous avons enfin analysé les pratiques de cinq enseignants sélectionnés sur base de leurs représentations conformes et nuancées de la notion de compétence transversale et non assortie d'attitudes de rejet, d'indifférence ou d'assimilation.

# 1. *Absence de pratiques pédagogiques liées aux compétences transversales*

Nous avons sélectionné cinq interviews dans lesquels les pratiques pédagogiques décrites ne correspondent à aucune des trois actions suivantes : mise en situation des élèves, conseils livrés par les professeurs, prise de conscience des élèves. Les discours sont donc dépourvus de descriptions d'actions concrètes relatives au développement des compétences transversales.

Ces enseignants travaillent dans des établissements scolaires qu'ils qualifient de défavorisés, favorisés ou très favorisés.

Leur ancienneté oscille entre 18 et 27 ans sauf un professeur qui entamait sa deuxième année d'enseignement lors de l'interview.

Quatre disciplines différentes sont représentées : la géographie, les mathématiques, les langues et les sciences.

## 1.1. *Les représentations du concept*

La représentation des enseignants de la notion de compétences transversales est extrêmement **floue...**

*« Pas grand chose. »*

*« Assez abstrait comme terme. »*

*« Quelque chose de nébuleux. »*

*« Une difficulté d'un point de vue vocabulaire. »*

et **confuse** : ils associent le concept de compétences transversales à d'autres notions telles que la coordination, l'interdisciplinarité ou réduisent ces compétences au transfert de connaissances d'une discipline à l'autre.

*« On travaille main dans la main. »*

*« C'est mettre en relation des notions reçues dans un cours et l'appliquer dans un autre cours. »*

Dans la continuité de ce qui vient d'être observé, ces enseignants ne semblent pas avoir une représentation claire de ce à quoi réfèrent les compétences transversales dans l'apprentissage. Ils ne citent quasi pas d'exemples concrets de compétences transversales.

Néanmoins, deux enseignants sont conscients de cette méconnaissance et évoquent d'ailleurs, des formations théoriques pour pallier ce manque.

*« Je me rends compte que je n'ai pas la formation, je n'ai pas les connaissances théoriques pour faire cela. »*

Un enseignant envisage la notion uniquement par le prisme de l'évaluation.

*« J'ai rarement mis des cotes de compétences transversales... »*

Même si la plupart des compétences transversales ne peuvent être classées dans une catégorie explicite, certaines peuvent l'être. Elles traduisent alors des attitudes par rapport à ce concept qui couvrent les catégories « assimilation », « rejet » et « indifférence ».

Deux enseignants assimilent la notion au sens où nous l'avons défini dans la section représentation :

*« Ce n'est pas une nouveauté. »*

*« Ça existe déjà. »*

Un autre explique qu'il n'évaluera pas ces compétences transversales et, de ce fait, rejette le concept, un quatrième fait seulement référence aux nombres importants de réformes qu'il a vécues.

*« Ce sont des papiers qu'on voit et qui changent de nom, j'ai vu tellement de réformes. »*

En cela, il rejoint la question d'un lecteur du Ligneur du 13 octobre dernier (n°40) à propos de l'utilité des réformes successives. On lui répond judicieusement en illustrant différentes évolutions de l'école depuis environ 10 ans (classes vertes, pédagogie du projet...) tout en faisant remarquer que le problème est souvent lié au fait que l'on change des choses sans changer le rapport à ces choses. L'organisation change, guère l'apprentissage et encore moins le rapport au savoir.

Leur discours ne contient aucune agressivité. Les éléments sont mentionnés sans répétition, sans insistance...

## ***1.2. Les pratiques pédagogiques***

Pour l'apprentissage et le développement des compétences transversales par les élèves, ils ne mentionnent aucune action particulière. Aucun schéma ou cadre d'action n'est évoqué. Ils n'envisagent ni leur point de vue d'enseignant ni celui de l'élève dans l'action.

Quant aux actions des enseignants en classe à propos des compétences transversales, nous observons qu'elles sont en relation avec leurs représentations.

Les deux enseignants qui avaient exprimé leur méconnaissance à ce niveau, disent ne rien faire ou peu de choses. La cohérence entre les représentations et l'action est ici manifeste.

De même, les représentations confuses de trois enseignants aboutissent à des actions dans la même lignée. L'un d'eux explique qu'il est attentif à une certaine collaboration.

*« On travaille surtout entre collègues de mathématiques, (...), on s'arrange pour faire le même type de difficulté. »*

Les réflexions de ces enseignants amènent certaines questions.

*« Oui, mais je me dis, qu'est-ce qu'on ferait en plus ? Ça existe déjà donc, je ne vois pas ce que ça changera en plus. »*

D'une part, une conception floue, voire erronée du concept de compétences transversales ne mène-t-elle pas les enseignants à s'engager dans une voie sans issue ? N'ayant pas conscience de leur imprécision, ils croient développer des compétences transversales et ne se sentent pas concernés par le changement, puisqu'ils pensent y être déjà.

D'autre part, le fait de déjà faire des choses dans les classes est un indice positif qui pourrait être réorienté par des conseils ou formations. Encore faut-il que ces derniers soient suivis et que les besoins émergent, notamment partir de la reconnaissance de leur action actuelle en classe. C'est pourquoi une réorientation progressive serait sans doute plus efficace qu'un revirement total, qui risquerait de les ébranler négativement, voire de les bloquer définitivement.

Cependant, certains passages justifient sans doute en partie leur pratique pédagogique ou plus précisément leur absence d'intervention dans l'apprentissage des compétences transversales. Par exemple :

*« C'est quelque chose qui vient progressivement pour moi (la prise de note)... ça va se vivre progressivement au rythme de la classe et puis pour d'autres il faudra peut-être un approfondissement à certains moments. Ce n'est pas évident de le repérer. »*

Ce professeur considère que le développement des compétences transversales se fait tout seul, progressivement. Il a une optique maturationaliste des compétences transversales. Il n'est dès lors pas utile à ses yeux de se préoccuper de ce genre de chose en classe. En outre, il précise que de toute façon, si les élèves ne développent pas automatiquement des compétences transversales, il est très difficile pour l'enseignant de le repérer. Ce qui constitue un argument de plus pour sa non intervention.

*« ... dans un contexte où vous n'avez qu'une seule chose à faire ici, c'est passer le plus vite possible, il faut que tout le monde réussisse, qu'on les repousse ailleurs, que ça ne coûte pas trop cher. Ne bougez pas trop et ça doit suffire comme ça. »*

La perception de cet enseignant de son contexte de travail permet probablement de comprendre son non investissement dans l'apprentissage et le développement des compétences transversales.

*« Chacun a sa méthode de travail et je crois qu'en humanités l'élève n'est pas capable de déterminer laquelle est bonne pour lui. »*

Cette croyance qui restreint le jugement de l'élève ne suffit-elle pas à baisser les bras lorsqu'il s'agit d'intervenir dans le développement des compétences transversales auprès des élèves ?

Quoi qu'il en soit, l'absence de représentations claires, les confusions, les malentendus à propos du concept, les conceptions et croyances au sujet des élèves, du métier, de l'établissement scolaire sont autant d'éléments influençant la pratique pédagogique des enseignants.

Un travail en formation d'explicitations de ces représentations, de confrontations avec celles des autres serait certainement bénéfique au développement professionnel des enseignants.

Il est indispensable qu'ils puissent disposer de lieux pour exprimer, en toute confiance, leurs points de vue, pour confronter leurs représentations et leurs pratiques à celles des

autres, qu'ils puissent également y développer un langage pédagogique commun et se construire des outils pédagogiques.

La lecture de l'entretien de l'enseignant débutant fait apparaître que ses préoccupations sont, pour le moment, ailleurs que dans la mise en place des compétences transversales. En effet, tant la gestion du groupe, la discipline que la transposition du contenu l'absorbent au quotidien et l'empêche de s'inscrire dans une pédagogie de développement des compétences transversales.

*« En arrivant dans un établissement scolaire, j'ai essayé d'instaurer le dialogue. Je suis arrivé en disant que le cours de géographie, que ce n'était qu'une heure par semaine mais que ça n'empêchait pas que l'on puisse discuter quand il y a un problème. Et puis, ils en ont profité, ils venaient en classe avec des problèmes qui n'avaient rien à voir avec la géographie. On ouvre le dialogue et ils en profitent. Alors, en arrivant ici, j'ai dit autre chose. J'ai dit que le rôle de l'élève était de venir à l'école pour acquérir une connaissance et que la connaissance, c'était le professeur qui la distribuait aux élèves et que de ce fait, le rôle de la classe devait se limiter à être attentif et à ne pas déranger les autres. Et la discipline dans la classe est bien meilleure que dans le premier établissement où j'ai instauré le dialogue. C'est certainement positif mais les élèves en profitent... »*

Cet enseignant manifeste une conception de l'enseignement transmissif où l'élève reçoit la matière et est passif. Une action quasi exclusive va à l'encontre du développement des compétences transversales basé sur une visée pédocentrique où l'élève est acteur de son apprentissage et l'enseignant sert de guide et de ressource. Un tel passage du paradigme de la certitude à celui de l'incertitude ne peut se réaliser sans effort et lucidité (Donnay et al., 1999). Dans le cas présent, le jeune enseignant reproduit vraisemblablement ce qu'il a vécu et ce qu'on lui a peut-être encore appris lors de l'agrégation. Et même s'il a été un peu formé dans cette direction, on constate souvent qu'au départ la quantité d'éléments à gérer est telle que la didactique de l'appropriation n'a guère de place. D'ailleurs, Huberman (1992) décrit les deux premières années de la carrière d'un enseignant comme une étape d'entrée, de découverte et de survie. Ces travaux sont exploités par Charlier (1998) pour proposer des conditions dans lesquelles un enseignant serait davantage prêt à apprendre et à changer sa pratique d'enseignement. Il s'agit notamment d'une plus grande stabilité d'emploi à laquelle on associe une plus grande maîtrise de l'innovation (sentiment que le changement appartient à l'enseignant).

### ***1.3. L'influence qu'estime avoir l'enseignant dans sa classe***

Quatre enseignants reconnaissent avoir une influence relative dans la réussite de leurs élèves. La responsabilité de celle-ci étant partagée entre lui et l'élève qui doit nécessairement y mettre du sien. Ils insistent sur l'impact conjoint du pôle élève et du pôle enseignant. Par là, ils pointent un aspect non maîtrisable de la fonction d'enseignant.

*« On a une influence par sa personnalité, par ses connaissances peut-être et par la façon dont on fait passer certaines choses. Mais je crois que ce n'est pas suffisant, il y a aussi ce que l'élève veut bien accepter, est prêt à faire comme effort, sa motivation aussi, par rapport aux branches enseignées. »*

D'autant plus que la responsabilité qu'ils veulent bien s'attribuer n'est parfois pas contrôlable, notamment si elle est de nature relationnelle (personnalité, contact, affectif) ou liée au contexte (statut du cours, famille, nombre d'élèves par classe).

L'autre enseignant estime quant à lui que son influence est très limitée compte tenu des autres facteurs comme l'élément familial ou la motivation de l'élève.

Néanmoins, deux d'entre eux estiment pouvoir jouer un rôle par le fait de « donner le goût » et d'« inciter ».

## ***1.4. Les attributions de la réussite ou de l'échec des élèves***

Tous sont relativement unanimes sur cette question : la réussite incombe à la personne de l'élève, ses capacités (doué ou non), son travail (effort vs paresse) et sa motivation (faible ou forte).

Les attributions internes sont majoritaires. C'est l'élève qui cause principalement sa réussite ou son échec. Au départ, des éléments relativement stables sont évoqués (talent, bases, culture...), qui expliquent une certaine motivation (intérêt, projet...), elle-même moteur du travail et facilitant la compréhension. D'autres éléments, externes ceux-là, sont mis en exergue. D'une part, des éléments qui favoriseraient la compréhension, tels que fournir d'autres explications que celles proposées en classe pour aider les élèves en difficulté. D'autre part, des éléments qui motiveraient, via un cours attractif et axé sur le concret pour les classes qui en éprouvent le besoin.

Trois enseignants évoquent l'influence du milieu familial à ce niveau et un enseignant celle de l'école.

Quelques autres facteurs externes sont mentionnés ponctuellement en faveur de la réussite : exercer les élèves, adapter ses demandes, mais aussi se remettre en question. D'un point de vue plus institutionnel, un enseignant souhaite voir s'adapter l'école au fonctionnement des élèves et un autre insiste sur la prise en compte du système et du milieu social scolaires.

## ***1.5. Le rôle de l'école***

Pour tous ces enseignants, l'école a une fonction à remplir au niveau de la réussite. Celle-ci est soit envisagée au sens strict, de façon adaptée ou au sens large. Les trois tendances de l'ensemble des enseignants interrogés se retrouvent ici et ne permettent pas de dégager des particularités propres à ce groupe d'enseignants. On ne peut donc pas dire que la vision de l'école a une influence spécifique sur leurs conceptions et même sur leurs actions au niveau des compétences transversales.

*« Moi, j'estime qu'on a réussi quand l'élève a donné le meilleur de lui-même. Mais le meilleur n'est pas nécessairement le même pour chacun. Donc, on ne peut pas dire que tout le monde va réussir et qu'on n'aura plus jamais d'échec. »*

L'école a également un rôle à jouer au niveau de la reproduction sociale.

Tous les enseignants sont d'accord avec l'affirmation proposée : l'école reproduit les inégalités sociales. Quatre enseignants estiment même qu'elle peut agir en vue de limiter cette reproduction sociale. Ils s'inscrivent ainsi dans le groupe d'enseignants qui relèvent la prise de responsabilité au niveau de l'institution scolaire.

*« Justement, l'école devrait arriver à gommer ces inégalités et faire en sorte que tout le monde arrive ici sur le même pied. »*

*« De toute façon, à commencer par nous, on considère que ces niveaux n'ont pas les mêmes équivalences, donc rien que par ce point de vue qui me vient à l'esprit, oui, c'est un fait, on les reproduit les inégalités. Et, dans une école, ça se sent d'ailleurs, les élèves qui sont en professionnel n'ont pas les mêmes intérêts que les élèves qui sont en général. »*

On n'observe aucun report des responsabilités au niveau de la société ou du milieu. C'est au niveau de l'école que ça se passe mais on reste dans l'ordre des constats : certains relèvent les faits simplement, d'autres disent qu'il serait utile d'agir et lancent des pistes très générales. Cette tendance est particulière car elle ne rejoint pas celle de l'ensemble des enseignants interrogés.

De même, elle est paradoxale : ces enseignants disent soit que l'école a une action à mener, soit que certaines observations mettent en évidence un « dysfonctionnement » mais contrairement à ce que l'on pourrait attendre, ils ne font rien dans leur classe, notamment au niveau des compétences transversales pour pallier cela. Encore faut-il qu'ils puissent identifier ces compétences comme une solution intéressante ! La prise de conscience d'un manque ou d'un besoin n'implique pas nécessairement l'action. Cela est peut-être dû au fait qu'elle est trop sommaire et n'atteint pas encore le rôle de l'enseignant dans son école. Le lien entre reproduction sociale et compétences transversales, même s'il est explicité dans le document des socles de compétences n'est pas encore perçu par les enseignants. Ils semblent éprouver certaines difficultés à relier leur action en classe avec les finalités de l'école.

## ***1.6. Mise en perspective des représentations et des actions***

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer le lien existant entre les représentations et les actions des enseignants.

- Ces enseignants sont conscients qu'il y a des choses à faire mais ne savent pas comment les mener concrètement : leur manque de conception claire de ce qu'est une compétence transversale les empêche de concevoir des actions en classe qui seraient adaptées aux buts poursuivis par l'école.
- Ces enseignants ne voient aucun lien entre compétences transversales, réussite et reproduction sociale : les représentations floues et confuses des compétences transversales expliquent certainement qu'ils n'ont pas les moyens de percevoir

l'importance qu'ont les compétences transversales dans l'apprentissage des élèves. Comment accorder une valeur à un élément qui est encore méconnu ?

- Ces enseignants sont d'accord sur les principes relatifs à la fonction de l'école mais ne perçoivent pas que ce rôle de l'institution scolaire est aussi le leur. Les niveaux organisationnels et relationnels restent bien distincts : l'analyse de l'influence qu'ils s'accordent en classe ainsi que les attributions de la réussite, laissent entendre que ces enseignants se posent difficilement en tant qu'acteur, tant au niveau de la réussite que de l'apprentissage. Ils donnent parfois l'impression de commenter une pièce à laquelle ils ne participent pas. Seraient-ils noyés par les difficultés du terrain, ou ont-ils en partie désinvesti leur fonction d'enseignant ?

## ***2. Existence d'actions pédagogiques liées aux compétences transversales***

Cinq autres interviews ont été extraites parce que les actions pédagogiques décrites par les enseignants s'insèrent dans une logique **d'évaluation formative** des compétences transversales, qu'ils **s'impliquent** explicitement dans le développement des élèves de **plusieurs** compétences transversales sélectionnées en fonction de leur discipline et que la plupart du temps, ils s'intéressent avec leurs élèves aux **processus**, aux démarches d'apprentissage. Ces trois éléments nous paraissent relativement pertinents dans le cadre du développement de compétences transversales.

Les professeurs concernés ont entre 11 et 27 ans de métier. Ils exercent leur profession dans une école qu'ils considèrent comme dévalorisée ou favorisée. Quatre disciplines sont représentées : mathématiques, langues, français et géographie.

Les données biographiques ne semblent donc pas distinguer ces enseignants des autres.

### ***2.1. Leurs représentations***

La représentation qu'ont ces enseignants de la notion de compétences transversales correspond à une définition relativement conforme qu'ils colorent en plus, de caractéristiques précises et pertinentes.

*« Avec un support de matière, être capable d'acquérir des compétences, des aptitudes qui sont communes quand même à beaucoup de cours et à beaucoup de démarches. »*

*« Ces compétences on ne peut les tester que par rapport aux branches. »*

*« Transversales, ça veut dire utiles, qui peuvent être utilisées dans d'autres disciplines ou même dans la vie de tous les jours. »*

Tous fournissent quelques exemples de compétences transversales : prise de notes, mémorisation...

Deux de ces enseignants associent également compétences transversales et travail interdisciplinaire.

*« Compétence transversale, ça peut être intéressant à condition que l'on puisse avoir vraiment, je vais dire une mise en relation des disciplines, notamment des disciplines proches. »*

Cette association entraîne d'ailleurs l'un d'eux à envisager les compétences transversales comme une « difficulté énorme » et encore « une montagne à franchir, par la quantité de matière à devoir inculquer aux enseignants ». C'est la seule difficulté relevée par ce groupe d'enseignants.

Leur discours ne contient pas d'élément mettant en évidence leur positionnement face à ce concept (pas de rejet, ni d'assimilation, ni d'indifférence explicite). Seul un professeur (celui qui soulève la difficulté) exprime une attitude d'adhésion conditionnelle :

*« Je vous avoue franchement que ça me passionne de pouvoir travailler sur les compétences transversales mais c'est quelque chose qui me semble être une montagne à franchir... »*

Tous justifient leur aisance par rapport à ce concept. Ainsi, trois de ces cinq enseignants participent fréquemment à divers types de formations, l'un d'eux précise même que c'est grâce à cela qu'il se sent compétent dans ce domaine.

*« Je commence à être compétent à ce niveau là. »*

Un autre valorise les formations, bien qu'il n'ait pas, jusqu'à présent, eu l'occasion d'y participer fréquemment :

*« J'ai un peu l'impression que je suis en permanence en recyclage, c'est-à-dire que je suis attentif à ce que je peux lire à gauche ou à droite, dans une revue, un magazine spécialisé ou pas, les discussions avec les collègues. J'ai un peu l'impression que malgré le fait que je n'ai pas forcément beaucoup de certificats de participation à des formations officielles, que je reste quand même en éveil. »*

Enfin, un enseignant associe les compétences transversales à ce qu'il a vécu en tant qu'enseignant dans une école normale et précise que cette expérience l'a beaucoup aidé.

*« On travaillait en activités interdisciplinaires donc le contenu des matières s'effaçait un peu, justement sur les aptitudes à travailler (...) c'est plutôt par l'école normale que j'ai cette notion. »*

## **2.2. Pratiques pédagogiques**

L'action pédagogique décrite par ces enseignants met en lumière différentes facettes et montre qu'ils disposent d'une palette relativement étendue de pratiques :

- le constat du professeur des difficultés des élèves liées aux compétences transversales;

*« Je me rends compte que des étudiants ne se rendent même pas compte qu'ils ont, par exemple, une mémoire auditive... »*

*« On constate que quand ils prennent notes, ils veulent prendre mes mots et quand ils relisent leurs phrases elles ne veulent plus rien dire. »*

*« Ils nous disent : nous, nous avons des problèmes de mémoire. »*

- la progressivité dans l'action (l'intervention de l'enseignant est différente d'une classe à l'autre, au cours de l'année);
  - « ...avec des exercices tout à fait évolutifs durant l'année. »
  - « À terme, ils doivent savoir le faire eux mêmes. Mais en 4<sup>ème</sup>, on le fait avec eux, il y a tout un cheminement pour ça. »
  - « Je décompose les étapes... »
  - « En 4<sup>ème</sup>, je le fais avec eux mais en 6<sup>ème</sup>, je dis que je reste à leur disposition s'ils avaient un problème à ce niveau mais j'estime qu'ils savent le faire seuls. » (un plan de révision) «
  - « Le souci et la décision de consacrer du temps à ces apprentissages. »
  - « Je consacre vraiment beaucoup de temps alors que ça ne fait pas partie du programme. »
  - « Je passe presque deux semaines à voir avec eux ce que ça veut dire avoir une bonne méthode de travail. »
  - « Moi je trouve que c'est un travail de titulariat vraiment important à faire. »
- la mise en situation concrète et réelle des élèves à mettre en œuvre la compétence transversale;
  - « Ça, on a l'occasion de le faire souvent au cours de... »
  - « Je leur ai demandé de faire un plan de révision. »
  - « On fait un petit test de mémorisation... »
- le travail avec les élèves sur les processus et les démarches mentales;
  - « On voit les processus de mémorisation. »
  - « Je leur demande à chacun ce qu'ils font pour mémoriser et puis d'imaginer autre chose et puis on met tout cela ensemble et puis je leur demande d'une fois étudier autrement et de voir ce que ça donne. »
  - « On essaie un peu de voir ensemble comment ils peuvent s'y prendre. » (pour mémoriser du vocabulaire)
- l'implication du professeur dans le développement des compétences transversales en favorisant une approche interrogative envers les élèves;
  - « Je vois vraiment avec eux quelles sont les possibilités de mémoriser. »
  - « Quel est l'outil le plus approprié ? »
  - « J'essayais de voir avec eux comment ils pouvaient organiser leur semaine. »
  - « J'essaie de les faire bien réfléchir dans quel type d'exercice on est. »
  - « La dynamique de l'évaluation formative. »
  - « Je reprends par coup de sonde... et je leur signale des phrases qui n'ont pas de sens... »
- la prise de conscience des élèves;
  - « Si tu dois étudier ça au moi de juin, je ne suis pas sûre que tu vas encore comprendre ce que tu lis, relis ta phrase et tu verras bien. »
  - « Je leur demandais de venir me montrer leur plan de révision pour voir avec eux, ce qui était bien et ce qui était mal. »
- les conseils livrés aux élèves avec une décision dans le chef de l'élève.

*« Je dis à certains, si ça vous dis quelque chose prenez-le. » (un élément pour la prise de notes)*

Toutefois ces actions semblent ne pas être articulées entre elles. En tout cas, aucun enseignant ne fait référence à un modèle ou un schéma pour le développement des compétences transversales.

Ce qui caractérise tous ces enseignants, c'est leur implication dans l'apprentissage des compétences transversales de leurs élèves.

### ***2.3. L'influence qu'estime avoir l'enseignant dans sa classe***

Contrairement au groupe d'enseignants précédent, ceux-ci s'accordent une influence prépondérante. Bien entendu, la question posée les incitait à n'aborder la situation scolaire que sous leur angle de vue, mais spontanément, ils ne relativisent pas cette responsabilité vis-à-vis de la réussite. Ils insistent surtout sur les éléments sur lesquels ils ont prise dans la classe et moins sur les aspects non maîtrisables comme la réceptivité ou l'intelligence de l'élève.

Cette influence se marque surtout au niveau de la manière de donner cours. Cette dimension se retrouve peu dans l'autre groupe. Leur fonction dans la classe recouvre ainsi le fait de donner sens aux contenus, de donner le goût des matières et de créer une dynamique de classe propice à l'apprentissage.

*« J'ai beaucoup travaillé sur la motivation, établir des liens avec la vie courante, avec d'autres disciplines moins connues comme les sciences économiques. »*

*« Pas seulement transmetteur de contenu; j'essaie d'aborder des sujets de société à travers mon cours. »*

*« Je pense que si j'arrive à leur donner le goût de la matière, pour moi, la moitié de la réussite est gagnée. »*

*« J'essaie de leur présenter la matière de façon agréable et moi-même, de donner cours plus ou moins agréablement (...) que le cours de math reste agréable, que ce soit chaleureux et que l'on travaille tout en s'amusant. »*

De plus, un enseignant associe influence et développement des compétences transversales. Son influence se manifeste surtout par le biais des méthodes d'études qu'il aborde en classe. Il reconnaît également que la discipline enseignée lui permet d'avoir une plus grande influence à ce niveau.

*« J'insiste beaucoup sur la méthode de travail de façon à ce qu'il puisse justement répondre plus favorablement dans les autres disciplines (...) Le cours de français est assez intéressant parce que ça permet d'exploiter de manière différente la méthodologie. »*

Deux enseignants insistent sur leur investissement en constatant qu'il induit les résultats de leurs élèves.

Des éléments qui les concernent, mais peu maîtrisables, sont signalés : la personnalité et le contact du prof; le temps qu'il passe avec ses élèves et leur nombre par classe; la discipline,

le contenu, la matière selon qu'elle est considérée comme capitale, favorable aux compétences transversales ou encore secondaire.

## ***2.4. Les attributions de la réussite ou de l'échec***

Si l'on compare les deux groupes d'enseignants, on peut voir que tous parlent principalement en termes d'attributions internes. Ce phénomène est explicable en partie via des biais tels que l'erreur fondamentale d'attribution, la norme d'internalité ou encore le mécanisme lié aux cas particuliers (cf. partie I).

Par contre, on remarque des éléments propres à ce groupe :

- Ces cinq enseignants complètent plus largement leur interprétation de la réussite ou de l'échec par des attributions externes.

Chez trois d'entre eux, elles réfèrent à l'enseignant et à son action en classe : les questions qu'il peut poser aux élèves lors des évaluations, le soutien qu'il peut leur apporter, ou le temps qu'il accepte de passer à certains apprentissages, comme la prise de notes.

*« S'il y avait un suivi plus important de façon individuelle. Alors là, on peut peut-être essayer d'aller retrouver la pièce qui manque au puzzle à un moment donné. »*

*« Si c'est une vérification d'acquis, de façon très ponctuelle sur un élément vu en classe, donc vraiment une question très précise, souvent ces étudiants-là y parviennent. »*

*« Je prends vraiment le temps de leur apprendre la prise de notes, parce que j'estime que ça ne s'apprend pas comme ça. Donc, je leur donne vraiment les séries de possibilités de prendre note avec leur façon tout à fait personnelle de l'appliquer. »*

Un enseignant se positionne comme médiateur de savoir : c'est lui qui peut essayer de rendre confiance à l'élève et de le réconcilier avec la matière.

*« Car la première chose, c'est de leur redonner confiance en leur possibilité. Bon, ils ont des années de méfiance et d'échecs derrière eux. L'échec pour moi est dû au fait qu'ils n'ont pas une image positive d'eux dans la branche des maths et donc, ils n'ont pas le courage de s'y mettre, ils ont déjà dans la tête qu'ils n'y arriveront pas. »*

- Trois enseignants évoquent les compétences méthodologiques plus ou moins maîtrisées par les élèves.

*« Ils avaient acquis des compétences essentielles au niveau de mon cours, qui sont l'esprit de synthèse... »*

*« Ce sont souvent des gens qui ont bien organisé leur temps et donc, qui ont su gérer à la fois, les loisirs, les sports et l'école. »*

*« Les élèves qui n'ont jamais trouvé leur méthode de travail, ou ont des difficultés de mémoriser pour ce qui est de la formation à long terme. »*

Ces compétences transversales semblent être, pour ces enseignants, des facteurs de réussite dont il est important de tenir compte. Néanmoins, le processus d'acquisition de ces compétences n'est pas évoqué : elles sont acquises ou non, maîtrisées ou non par les élèves.

- Trois enseignants contextualisent la réussite. En effet, le milieu scolaire n'est pas le seul milieu de vie de l'élève, il n'est d'ailleurs pas le premier. Cette primauté revient au milieu familial qui exerce inévitablement une influence sur la réussite de l'élève.

*« La première chose, c'est qu'il y a une influence que j'estime énorme de la famille. Au niveau de la famille, il faut que l'école ait un sens positif, qu'il y ait une valeur donnée à l'école. »*

Un milieu soutenant ou non, qui accorde une importance à l'école, à ce qui s'y passe et par là, lui donne sens, aide l'élève à s'y investir.

- Un enseignant souligne que la réussite engage l'enseignant et l'élève. L'un soutient dans l'apprentissage mais l'autre doit nécessairement manifester une certaine volonté pour apprendre. La réussite est donc le fruit d'une relation constructive.

*« Je vois une fameuse volonté, une envie de réussir et moi, je ne peux les aider que s'il y a cette envie-là. »*

De manière générale, ces enseignants analysent plus finement la complexité de leur influence. De nombreux éléments interviennent, mais surtout ils se donnent un pouvoir d'action, même s'il est parfois hypothéqué par le désinvestissement de l'élève. Ils évaluent en explicitant leurs attentes; ils donnent sens, donnent confiance, donnent du temps; ils soutiennent, tirent, encadrent, suivent, encouragent.

## **2.5. Le rôle de l'école**

Pour ces enseignants, comme pour ceux du groupe précédent, l'école a un rôle à jouer au niveau de la réussite. Ils s'inscrivent ainsi dans la tendance générale des enseignants interrogés. Néanmoins, un élément caractérise ce groupe : ils considèrent la réussite soit dans le sens d'un épanouissement global, soit de façon adaptée à l'élève. Ils ne semblent pas adhérer à la vision d'une réussite au sens strict : trois d'entre eux s'expriment d'ailleurs clairement en sa défaveur.

*« Avoir son diplôme, non ! (...) Est-ce que tout le monde doit avoir un diplôme de l'enseignement secondaire ? Est-ce que tout le monde doit nécessairement passer automatiquement de 1<sup>ère</sup> en 2<sup>ème</sup> ? ça dépend de ce qu'on entend par réussite : comme je la perçois, comme tout le monde doit passer, non ! Mais tout le monde doit pouvoir s'épanouir et trouver sa voie, oui ! »*

*« L'école de la réussite pour tous, je n'y crois pas, mais l'enseignement à tous, ça j'y crois. (...) Je trouve très dangereux de faire croire à un étudiant qu'il est capable de réussir et qu'il a les mêmes compétences que son voisin alors que, concrètement parlant, il n'a pas les mêmes compétences. »*

Ces prises de position s'inscrivent dans la lignée de ce qui est proposé par la réforme : « À l'égalité d'accès à l'école ne correspond cependant pas forcément une égalité dans les résultats de l'enseignement. (...) Il s'agit en effet de conduire chacun au développement optimal de ses potentialités. » (Socles des compétences, 1994, p. 15). Et pourtant, les enseignants ne semblent pas avoir conscience de cette cohérence. Ils critiquent la réforme en prenant appui sur des arguments personnels et défendus par la réforme elle-même.

Actuellement, il n'y a pas de terrain d'entente entre ces deux pôles alors qu'une centration sur le sens des discours des uns et des autres le dévoile.

Au niveau de la reproduction sociale, comme dans le groupe précédent, tous s'accordent pour dire qu'elle est effective. Les facteurs auxquels ils attribuent ce phénomène sont cependant différents. En effet, la responsabilité ne semble pas incomber au système scolaire mais bien plus au milieu familial.

*« L'inégalité sociale, dans la mesure où certains enfants, dans un milieu où on parle correctement, où il y a une structure, où il y a une certaine organisation, et d'autres familles, où les enfants sont complètement jetés dans les rues, à 6 ans, tout est déjà joué, les jeux sont faits ! »*

*« Les gens des milieux défavorisés ont du mal à percer parce que justement les parents ne sont même pas convaincus de l'importance des études. Alors, ils disent que de toute façon, malgré les études, on va au chômage, ils ont des clichés un peu simplistes qui font qu'ils ne motivent pas assez leurs enfants. »*

Ces enseignants ne se sentent pas responsables de ce phénomène de reproduction : tout incombe à la famille. L'action de l'école est ainsi fortement limitée compte tenu de l'influence prédominante du milieu de vie. Ils s'inscrivent ainsi dans la tendance générale de l'ensemble des enseignants rencontrés. Or, en comparant avec les enseignants du premier groupe, on pourrait percevoir une contradiction : ceux-là ne font rien dans les classes à propos des compétences transversales alors qu'ils considèrent que l'école a un rôle à jouer au niveau de la reproduction, tandis que ceux-ci, reconnaissant l'influence primordiale du milieu social, s'engagent dans l'action.

Plusieurs explications sont possibles :

- Soit les enseignants ne perçoivent pas du tout le lien qu'il peut y avoir entre reproduction sociale et développement des compétences transversales en classe. C'est la dynamique globale de la réforme qui est méconnue.
- Soit les enseignants du second groupe, en reconnaissant l'influence primordiale du milieu, se repositionnent différemment au niveau de l'action. Leur terrain de prédilection est la classe où ils s'activent à faire progresser les élèves en se basant, entre autres, sur leurs démarches d'apprentissage. Ils se caractérisent ainsi par une meilleure connaissance des différents facteurs en jeu dans le processus de réussite qui se traduit par une action ciblée avec les élèves.

## ***2.6. Mise en perspective***

Les enseignants actifs vis-à-vis des compétences transversales semblent avoir une meilleure connaissance des facteurs en jeu dans les processus d'apprentissage et de réussite. Bien souvent, ils n'envisagent pas qu'un seul type de facteur mais tentent d'établir un lien entre eux. Ils ont conscience d'agir dans un système complexe régi par des systèmes relationnels dynamiques. De même, cette meilleure connaissance structurelle des différents niveaux d'analyse est associée à une plus grande implication dans le métier d'enseignant : ils essaient des choses avec leurs élèves, innovent et participent à des formations. Connaissant mieux certains tenants et aboutissants de l'institution scolaire, ils

savent où se situent les priorités actuelles, peuvent évaluer leurs besoins et dégager des moyens à mettre en œuvre pour les satisfaire.

### ***3. Existence d'un vocabulaire clair et précis à propos des compétences transversales***

Enfin, nous avons sélectionné cinq autres enseignants (différents de ceux du point 2) à partir de leurs représentations. Notre critère de sélection s'est porté d'une part sur la présence dans leur discours de définitions conformes ou de nuances et de précisions à propos de la notion de compétence transversale et d'autre part sur l'absence d'attitudes de rejet, d'indifférence ou d'assimilation.

Ces enseignants exercent leur profession depuis au moins 10 ans (entre 10 et 28 ans), dans un établissement scolaire qu'ils caractérisent de très défavorisé, défavorisé, favorisé ou très favorisé. Ils enseignent l'histoire, le français, les mathématiques, les sciences ou la religion.

A nouveau, les données biographiques ne distinguent pas vraiment ces enseignants des précédents.

Une analyse rapide de leurs pratiques pédagogiques liées à l'usage des compétences transversales montrent une panoplie de profils différents. Ils couvrent, ensemble, la plupart des catégories du chapitre 2 de la partie II. Ils ne présentent en tout cas pas tous le profil des enseignants repris dans le point 2 de cette section.

La comparaison des confrontations (représentations – pratiques) des points 1, 2 et 3, amène à considérer la « mise en mot » de la notion de compétences transversales comme une condition nécessaire mais pas suffisante à une pratique orientée vers le développement et l'apprentissage des compétences transversales. Nous ne pouvons toutefois pas établir de relation de cause à effet entre le discours et les pratiques. Est-ce parce que les enseignants développent les compétences transversales en classe qu'ils mettent en mot ou le contraire ?

Nous terminerons en insistant encore une fois sur l'importance d'inclure, dans les modules de formation continue, le travail sur les représentations et sur l'aspect concret des pratiques en classe.

# *Conclusion*

---

## Facteurs en jeu dans l'implantation des Compétences transversales

### Niveau organisationnel

**EVALUATION**  
nécessaire mais impossible  
mangeuse de temps

**TEMPS limité**  
pour encadrer pour remédier  
pour développer des compétences transversales

**NOMBRE d'élèves par classe augmente**  
Classes hétérogènes  
Espace restreint pour les élèves

FORMATIONS  
inadaptées ou insuffisantes

PROGRAMME  
trop chargé en contenus

Obligée, directive, contradictoire  
Implantée sans moyen  
Trop rapide

Surplus de travail

### Niveau institutionnel

**PLACE DE L'ECOLE**  
au sein de la société  
Dévalorisation

**REFORME**

**Fond**

Les compétences transversales

Le passage par cycle

Nécessite une appropriation  
une prise de conscience  
une clarification des concepts

Perception négative du changement

### ATTRIBUTIONS

**Externes**

Enseignement  
Contexte scolaire  
Dynamique de classe  
Contexte extra-scolaire  
Contexte familial

**Internes**

Don  
Travail  
Motivation  
Attitudes  
Difficultés  
Compétences transversales  
Attentes  
Passé scolaire  
Préacquis

### Niveau relationnel

**ENSEIGNANT**

**Parents**

Etre partenaires

**Collègues**

Se rencontrer

**ACTION**

DONNER  
DES CONSEILS

METTRE  
EN SITUATION

Assurer cohérence

FAIRE PRENDRE  
CONSCIENCE

Donner sens  
Organiser

**ELEVE**

Encadrer  
Evaluer  
Connaître  
Remédier

**MATIERE**

### REPRESENTATIONS

du concept de compétences transversales

DEFINITIONS

ATTITUDES

DIFFICULTES

Conforme:  
définitions  
nuances  
exemples

Confusion

Méconnu

Rejet

Assimilation

Indifférence

### Niveau personnel

### INFLUENCE de l'enseignant

Impact essentiel

Affectif

Pédagogique

Soutien:  
Apprentissage  
Méthodologique  
Complémentaire

Évaluation

Impact modulé

Pas de prise:

Contenu  
Temps  
Âge

Statique

Don  
Acquis  
Tempérament  
Âge  
Vécu scolaire

Contexte:

Classe  
Organisation  
scolaire  
Famille

Dynamique

Travail  
Motivation

Les compétences transversales sont considérées dans cette recherche comme des indicateurs de changement. Elles constituent en effet un élément clé dans la conception d'un apprentissage centré sur le développement de stratégies adaptatives efficaces, désormais prônées dans notre société en pleine mutation.

Les modes d'appropriation du changement et les points de résistances ont été investigués. Les enseignants et les coordinateurs interrogés dans le cadre de cette recherche ont révélé une partie de leurs représentations relatives à leur rôle dans la réussite, au concept de compétences transversales, à leurs pratiques, au statut de l'école et aux obstacles ou ressources qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre d'une pédagogie de ces compétences. L'analyse de leur discours a permis de rencontrer l'objectif de cette recherche, à savoir démontrer les mécanismes responsables de ces modes d'appropriation.

De nombreuses questions de recherche recouvrant les axes psychologique, pédagogique et sociologique (voir tome 0) ont constitué notre cadre de travail. Des réponses spécifiques y ont été apportées dans ce rapport. Elles ont ainsi permis de construire une représentation de la dynamique de changement en cours dans les écoles secondaires et particulièrement, au troisième degré de l'enseignement général.

Le schéma ci-joint rassemble les différents facteurs en jeu dans l'implantation des compétences transversales. Ceux-ci se sont progressivement dégagés au cours de l'analyse du discours des enseignants et des coordinateurs. Les quatre niveaux personnel, relationnel, organisationnel et institutionnel généralement différenciés, permettent de distinguer les types de facteurs (notés en majuscules) et d'observer les influences présentes entre eux (notées par des flèches).

Pour chaque niveau, la description des variables en jeu dans l'implantation de ces compétences sera suivie par un relevé des obstacles à leur mise en œuvre.

## *Le niveau relationnel*

Tout d'abord, le **niveau relationnel** semble être le lieu où se révèle davantage le changement. Il est en effet sous l'emprise des trois autres niveaux (les flèches y convergent). Il recouvre l'ensemble de la dynamique socio-affective et de communication au sein de laquelle les relations s'inscrivent. L'école étant un ensemble de personnes de tout âge en relation constante, sa position centrale est justifiée.

La relation pédagogique, longuement explorée, constitue donc un nœud dans l'implantation d'un changement puisque c'est à ce niveau qu'il s'opère, en définitive.

Nos investigations ont montré que les enseignants privilégient le modèle de la transmission des contenus : leur mission est de préparer ces contenus, d'encadrer leur présentation, d'évaluer leur appropriation et de remédier aux lacunes éventuelles. Leur fonction d'enseignement consiste principalement à organiser la matière et à lui donner sens pour la rendre accessible à leurs élèves.

**Un premier obstacle** à une pédagogie des compétences est **la conception de l'acte d'enseigner** que partagent les enseignants et qui se réduirait à encadrer, à remédier et à transmettre des **contenus**. Les moments de réflexion sur les stratégies d'apprentissage menées par les élèves et de discussion sur les difficultés qu'ils rencontrent afin de trouver des solutions sont peu présents. Les modes d'appropriation des élèves restent de leur ressort.

Si l'on se centre sur les pratiques ayant trait aux compétences transversales, les enseignants qui disent les travailler en classe avec leurs élèves le font en termes de conseils, de mises en situation et dans une plus faible mesure, de prises de conscience.

Le fait de donner des conseils laisse présager une référence à un modèle transmissif. Or, peu de normes existent en matière de compétences transversales. Celles-ci sont personnelles et mises en œuvre dans des contextes particuliers en fonction d'objectifs précis, ce qui laisse peu de champ à la généralisation.

Les mises en situation, quant à elles, intègrent peu de réflexion par rapport à ce qui est entamé. Il s'agit d'agir pour apprendre.

C'est dans ces pratiques que se révèlent deux obstacles au développement des compétences transversales.

Le **deuxième obstacle** relève du fait qu'il est **difficile de travailler sur les comportements complexes** que constituent ces démarches d'apprentissage. Celles-ci se développent lentement, de façon individuelle, à partir de situations concrètes et, par définition, inextricables. Face à de telles contraintes, 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 par des évaluations régulières notamment. Il semble nécessaire que l'enseignant accepte de ne pas tout maîtriser, de travailler sur le long terme, de relativiser la centration sur les disciplines et leur évaluation.

Le **troisième obstacle** renvoie aux conceptions de l'apprentissage des compétences transversales. Le fait de mettre en situation laisse présager que les élèves développeront eux-mêmes des manières de faire en étant mis en situation de devoir les pratiquer sans qu'il y ait nécessairement une intervention de l'enseignant. C'est une forme de **pédagogie de la « génération spontanée »** peu compatible avec celle des compétences. De même, le fait de donner des conseils est assez prescriptif et sous-entend qu'il est **possible de transmettre** des bonnes manières de faire par leur simple description. Or, développer des compétences transversales revient avant tout à entamer une réflexion personnelle sur ses stratégies d'apprentissage et sur leur efficacité.

Mais l'enseignement ne se réduit pas à la relation pédagogique. Les enseignants veulent développer leur réseau relationnel avec leurs collègues, d'une part, afin d'assurer une cohérence dans la matière à proposer aux élèves et avec les parents, d'autre part, avec qui ils espèrent agir en partenariat.

C'est ici que se situe le **quatrième obstacle** à une pédagogie des compétences transversales. **Le travail interdisciplinaire** n'est pas facile à mettre en place vu qu'il n'est pas encore institutionnalisé. De plus, le manque d'habitude, les nécessaires mises en accord, les argumentations et les remises en question limitent souvent l'effet à court terme de telles expériences.

### *Le niveau personnel*

Le **niveau personnel** rassemble un faisceau important de facteurs de l'ordre des représentations et des attributions.

On peut d'abord considérer le rôle que l'enseignant s'accorde au sein de sa classe et ensuite, celui qu'il attribue à ses élèves dans la réussite.

L'enseignant se considère comme principalement influant aux niveaux affectif et pédagogique par la relation qu'il construit avec l'élève, les dispositifs d'apprentissage qu'il met en place ainsi que les évaluations. Les éléments contextuels, structurels ou relatifs à l'élève même, ne sont pas sous son emprise. Ainsi, les actions menées par l'enseignant se centreront sur les aspects qu'il peut maîtriser.

Un **cinquième obstacle** à une pédagogie des compétences transversales peut être observé au niveau de **la conception qu'à l'enseignant de son rôle**. Elle montre clairement la marge de manœuvre qu'il se laisse : un enseignant qui estime avoir peu d'influence sur la réussite de ses élèves ne s'investira pas dans une telle pédagogie puisque ses effets attendus sont quasi nuls.

Le « pari d'**éducabilité** » s'avère donc un préalable indispensable à une action des enseignants à propos des compétences transversales. De même, le travail personnel de l'élève gagnerait à être considéré comme non exclusif à l'élève.

Les enseignants attribuent les résultats des élèves surtout à des explications internes à ces derniers. Leur travail et leur motivation sont très fréquemment cités. Les démarches mentales générales sont également présentes, mais de manière telle que les enseignants estiment ne pas pouvoir les maîtriser.

La complexité des liens de cause à effet entre les facteurs influençant les résultats scolaires apparaît clairement.

De même, un **sixième obstacle**, intimement lié au troisième, concerne **les attributions de la réussite et de l'échec scolaires** à des facteurs plutôt internes à l'élève et externes au professeur.

L'**action** dans ce cas implique peu l'enseignant puisqu'elle est essentiellement du ressort de l'élève.

De plus, l'enseignant qui s'en tiendrait à une seule explication pourrait négliger les éléments sur lesquels il peut agir.

Pour les enseignants, les élèves ont également une certaine responsabilité dans la réussite. Ainsi, les enseignants attribuent souvent la réussite à des facteurs propres à l'élève mais qu'il ne maîtrise pas nécessairement, comme son passé scolaire, ses éventuels dons, ses faiblesses mais aussi à des facteurs sur lesquels il a prise tels que son investissement, sa motivation et son intérêt. Ce sont ceux-là qui nous intéressent ici.

Souvent les enseignants déplorent **les attitudes négatives de leurs élèves face à l'apprentissage**. Elles constituent le **septième obstacle** au développement des compétences transversales.

D'une part, les élèves seraient **démotivés** et ne travailleraient plus qu'en fonction des **points**. Le poids social et culturel de l'évaluation ne leur permet sans doute pas d'en dégager l'aspect constructif : son rôle d'indicateur et de régulateur dans l'apprentissage.

D'autre part, les élèves ne semblent pas favorables aux changements d'**habitudes**. Par exemple, ils paraissent attachés à la confortable pédagogie de la transmission.

Et finalement, le champ scolaire est désinvesti par les élèves. Dans le contexte actuel, l'école n'est plus le seul lieu où l'on apprend. Les médias ont à disposition des ressources auxquelles l'enseignant ne peut recourir directement (même si dans un second temps, il peut utiliser les facilités offertes par ces médias). Dès lors, ce qui est proposé à l'**extérieur** tend à être plus attrayant. Les enseignants pourraient 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.

Si l'on se centre sur la représentation qu'ont les enseignants du concept de compétences transversales, on observe une certaine diversité. Indépendamment du fait que certains n'ont aucune représentation de cette notion tant elle est méconnue au troisième degré, elle renvoie dans leurs esprits, soit à une **définition** qui peut être confuse ou conforme aux textes sur le sujet, soit à des **attitudes** de rejet, d'indifférence ou d'assimilation à ce qui est déjà fait dans les classes, soit encore à des **difficultés** dans la mise en œuvre de ces compétences au sein des classes.

Le **huitième obstacle** recouvre **les conceptions** qu'ont les enseignants **des compétences transversales**. Les discours complexes qui entourent cette notion empêchent d'en saisir le sens profond. Il faut dire que son statut de concept peu stabilisé n'aide pas à en donner une définition univoque. Ce manque de vision claire de ce qui est entendu par compétences transversales limite vraisemblablement leur mise en pratique au sein des classes.

Les **attitudes** que ces compétences engendrent constituent le **neuvième obstacle**. Le rejet, l'indifférence, l'assimilation au déjà là ne permettent pas aux enseignants d'investiguer plus avant ce que recouvre vraiment cette réforme. Ne faudrait-il pas insister sur le changement de société auquel l'école doit s'adapter si elle veut continuer à remplir son rôle qui nécessite des directives et des nouveaux termes ? Derrière les réformes, n'y a-t-il pas des défis ?

Les compétences transversales véhiculent un certain nombre de **difficultés** qui créent le **dixième obstacle**.

Premièrement, il est **difficile d'évaluer** (au sens sommatif) des compétences transversales puisqu'elles sont davantage de l'ordre des moyens que des résultats. Leur évaluation gagnerait à privilégier la réflexion personnelle ainsi que les aspects progression et formation.

Deuxièmement, les enseignants se **sentent démunis** face à la nécessité de développer des compétences transversales et disent manquer de formation. Une expertise en matière de mémorisation ou de métacognition est-elle nécessaire pour soutenir l'élève dans une réflexion sur ses propres manières d'apprendre ?

Troisièmement, les difficultés recouvrent l'ensemble des **changements** qu'impliquerait l'inscription dans cette nouvelle démarche, tant au niveau des conceptions que des pratiques.

## *Le niveau organisationnel*

Les structures organisationnelles dans lesquelles s'inscrivent les différentes activités pédagogiques influencent également la dynamique relationnelle en jeu au sein du système scolaire. On distingue **5 facteurs organisationnels** : le temps disponible limité, le nombre d'élèves par classe en augmentation, l'évaluation nécessaire mais impossible, les formations inadaptées ou insuffisantes et le programme surchargé en contenus.

Ces 5 facteurs sont souvent présentés comme des freins au développement des compétences transversales. Ils constituent ainsi le **onzième obstacle**. Néanmoins, même s'il est légitime de les présenter comme tels, il est possible d'envisager des stratégies de contournement à leur égard.

Ainsi, le **temps limité** pour développer les compétences transversales peut être réenvisagé en fonction du sens et de l'importance que recouvrent les stratégies d'apprentissage au sein de la formation.

De même, le **nombre d'élèves** est une difficulté qui peut être atténuée par les travaux de groupe, le tutorat et l'apprentissage coopératif, dispositifs particulièrement efficaces dans le domaine des compétences transversales.

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. Les choix réalisés dans les matières à donner peuvent donc tableer sur la cohérence à assurer entre niveaux mais aussi sur l'importance des compétences transversales au sein de la formation.

La **formation continue** n'est pas non plus le seul lieu où l'enseignant peut développer des pratiques nouvelles et bénéficier d'un soutien. Un travail de réflexion sur les pratiques et particulièrement, sur les difficultés que chacun rencontre dans sa classe peut être envisagé au sein de rencontres interdisciplinaires entre collègues.

## *Le niveau institutionnel*

Quant au **niveau institutionnel**, il recouvre l'introduction de la réforme du premier degré et la place encore accordée aujourd'hui au système scolaire.

Le fond et la forme de la réforme sont différenciés et peuvent avoir des impacts spécifiques. Ils constituent tous deux le **douzième obstacle** au développement des compétences transversales.

**Les contenus de la réforme** sont particulièrement complexes et exigent une modification des conceptions de l'apprentissage, du rôle de l'école et de ses différents acteurs. Une prise de conscience des véritables enjeux poursuivis facilitera certainement l'appropriation qu'un tel changement nécessite.

**La manière dont elle est introduite** semble avoir une large portée dans les 3 autres niveaux d'analyse : **obligée**, elle est perçue très négativement par les enseignants qui ne trouvent pas la force de s'y investir (niveau personnel) ; **trop rapide**, elle n'a permis ni la mise en place de formations conformes aux besoins, ni l'adaptation des programmes et des systèmes d'évaluation (niveau organisationnel). Ces caractéristiques ont eu de multiples répercussions au niveau relationnel. De même, les enseignants ne se sont pas sentis impliqués dans ces innovations : ils ont le sentiment de ne pas être écoutés et encore moins pris en compte dans les décisions relevant d'instances extérieures. Leur position d'acteur de changement semble relative compte tenu du poids qu'ils semblent s'accorder au sein de l'institution.

L'école est perçue aujourd'hui comme un outil de promotion d'une réussite adaptée à chacun. L'élève, ses possibilités et ses goûts devraient guider les actions menées en son sein.

Pourtant, le système s'avère encore inefficace, peu capable d'agir et d'apporter des solutions durables au problème de reproduction sociale, tant les influences de la société et du milieu de vie sont prépondérantes. Se dévoile ici le **treizième obstacle** au développement des compétences transversales. Un **décalage est dénoncé entre les valeurs scolaires et les valeurs sociales** : vit-on vraiment dans une société « de la réussite pour tous » ? Il semble que les valeurs qui prônent l'élitisme guident encore notre culture. Au sein de l'école, on distingue quatre définitions de la réussite :

- **obtenir un diplôme** de l'enseignement secondaire et être assuré d'une formation générale,
- **être suffisamment préparé** à entamer des études supérieures,
- **être dans une filière** d'enseignement **adaptée** à ses possibilités,
- **se sentir épanoui** et prêt à s'investir dans la société.

Mais quelle réussite est aujourd'hui valorisée socialement ? S'agit-il de celles exposées plus haut ou celles relatives à l'évolution sociale de la personne ou à son pouvoir économique ?

Les treize obstacles dégagés couvrent 4 champs distincts, celui de l'élève, de l'enseignant, des pratiques et du rapport entre l'école et la société. Les modes d'appropriation du changement font nécessairement partie de ces 4 espaces qui peuvent aussi bien constituer des obstacles que devenir des leviers dans l'établissement de la réforme.

Les champs qui s'interpénètrent ici sont particulièrement englobants et impliquent autant les enseignants que les élèves et les autorités publiques. On perçoit ainsi qu'un changement de la « forme scolaire » implique bien plus que les terrains de l'enseignement et de la formation. Il a des répercussions aux niveaux des mentalités, des milieux sociaux et professionnels et s'étend à l'ensemble de la culture. En effet, l'institution scolaire acquiert son statut par le biais du rôle que la société lui accorde.

Néanmoins, l'attention portée sur les pratiques des enseignants avec pour ancrage leurs représentations a mis en évidence le poids des conceptions sur les pratiques et sur la mise en œuvre du changement. Un travail centré sur les manières d'envisager l'apprentissage aujourd'hui s'avère utile afin de diminuer les obstacles au développement des compétences transversales : il serait centré sur la fonction enseignante et le statut à accorder aux différents éléments comme le temps, le nombre d'élèves, l'évaluation, les formations et les programmes. La formation envisagée dans une optique de développement professionnel semble être un moteur pour entamer une réflexion à ce niveau.

Cette recherche a pu dégager une partie du mécanisme relatif à l'établissement d'un changement au sein du système scolaire. Ses modes d'appropriation sont multiples mais celui des représentations semble particulièrement porteur. Il s'agit donc d'amener les enseignants surtout, mais aussi les élèves, à penser autrement l'apprentissage. Ce travail de longue haleine intègre l'acquisition de compétences nouvelles.

Comprendre les enjeux du changement et ses implications personnelles, sociales et culturelles constituerait sans doute un préalable à l'entrée dans une démarche de changement et ainsi, à un véritable travail des compétences transversales dans les classes.

# *Bibliographie*

---

## Bibliographie

- André, J. (1992, janvier). A l'origine, la relation humaine. *Cahiers pédagogiques*, 300.
- Baffrey-Dumont, V. (1999). Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage. In C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles pratiques*. (P.). Bruxelles : De Boeck.
- Bernaerdt, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Ray B., Romainville, M. & Wolfs J.-L. (1997, mars). A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation.. *Forum pédagogie*.
- Biémar, S., Houart, M. & Philippe, M.C. (1998). *Compétences transversales et pratiques pédagogiques au troisième degré de l'enseignement secondaire général*. Rapport intermédiaire de la première année de recherche, rapport final de la première année de recherche et rapport intermédiaire de la deuxième année de recherche. Bruxelles : Ministère de l'enseignement supérieur.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. et Romainville, M. (1999, mai). *L'initiation à la méthodologie du travail universitaire : le quadrature du cercle*. Communication présentée au 16<sup>ème</sup> Colloque International de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal, Canada.
- Blanchet, G. et al. (1995). *Intelligences, scolarité et réussites*. Paris : La pensée sauvage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (1998). Norme d'internnalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.
- Cellule de pilotage du Secrétariat général. (1996). *Réussir l'école... de 2 ans et demi à 18 ans*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : Editions de Boeck.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.M. De Ketele (Dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive ?* (31-59). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*.. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cosnefroy, L. (1996). *Méthodes de travail et démarches de pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- de Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : Editions Sociales Française.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, famille : le malentendu*. Paris : Les éditions Textuel.

- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Fourez, G. (1999, mai). Compétences, contenus, capacités et autres casses-têtes. *Forum Pédagogie*.
- Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Girod de l'Ain, B. (1997). L'avenir des universités européennes. Comment va-t-on diplômer les étudiants ? Neuf objectifs de rénovation. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(1), 93-113.
- Gosling, P. (1996). Qui est responsable de l'échec scolaire ? Paris : Presses Universitaires de France.
- Guinguouain, G. (1996). Les pièges de l'évaluation. In A. Lieury et al. (Ed.), *Manuel de Psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.
- Hess, R. & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Houart, M., Langouche, A.-S., Petit, V., Philippe, M.-Ch., Rifon, J. & Willocq, B. (1997). *Développer des compétences transversales au premier degré*. Namur : Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Houart, M. & Vastersavendts, G. (1996, mars). De l'apprentissage de méthodes à la motivation. *Cahiers pédagogiques, Hors série : la motivation*.
- Hutmacher, W. (1996, mars). *Compétences clés pour l'Europe*. Rapport du symposium.
- Huberman, H. (1992). Teacher development and instructional mastery. In *Hargreaves*.
- 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.
- Kourilsky-Belliard, F. (1995). *Du désir au plaisir de changer*. Paris : Dunod.
- 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. *Informations pédagogiques*, 20.
- Le Bortef, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Le Goff, J-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte.
- Le Ligneur. (1999, 13 octobre). Courriers : Mise en scène. *Le Ligneur*, 40, 12.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de la Communauté française. (1999). J. Dooms (Ed), *Socles de compétences: enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

- Ministère de L'Education et de l'Audiovisuel. (1994). In P. Mahoux (Ed.), *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Ministère de l'Education et de l'Audiovisuel.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : Editions Sociales Françaises.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : Editions Sociales Françaises.
- 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.
- Philippe, M.C., Romainville, M. & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIII, 2, 309-325.
- Roegiers, X. (1998, novembre). *Compétences et situations d'intégration*. Conférence donnée à l'occasion de la première journée de la « Formation pour l'Installation des Compétences », organisée par la FESeC.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1994, novembre). *A la recherche des compétences transversales*. *Forum, Bruxelles*, 18-22.
- 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.
- Romainville, M. (1999). Les facteurs prédictifs de la réussite à l'université. In S. Louryan et F. Thys-Clément (Ed.), *Enseignement secondaire et enseignement universitaire: quelles missions pour chacun ?* Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Service Recherche et Développement Pédagogique du SeGEC. (1997). Regards sur des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : les objectifs, l'évaluation et la guidance. *Cahiers du SeGEC*, 7.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif, J. (1999, avril-mai). On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. *Vie pédagogique*, 111.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Editions de Boeck.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation est-elle prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires.
- Weiner, B. et al. (1976). Social Learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.

# *Annexes*

---

## ***Tableaux d'analyse des questions 6 et 7 par discipline***

Les différentes catégories présentées pour l'analyse des questions visant à recueillir les représentations et les pratiques des enseignants à propos des compétences transversales ont toutes été envisagées selon le critère discipline enseignée. Les tableaux ci-dessous correspondent aux différentes catégories. Seuls sont présentés les tableaux pertinents pour l'analyse. En effet pour plusieurs catégories, les tableaux ne montrent pas de différence dans le discours des enseignants d'une discipline à l'autre.

Dans les tableaux ci dessous, les pourcentages ne sont pas significatifs puisque nous avons interrogé moins de cent enseignants. Toutefois, ils sont présentés pour faciliter l'analyse.

**Tableau 1 : Catégorie : méconnaissance de la notion**

<b>Disciplines enseignées</b>	<b>Nombre professeurs</b>	<b>Nombre d'items pour la catégorie</b>	<b>Nombre de professeurs interrogés</b>	<b>Pourcentage</b>
Mathématique	10	15	23	43
Langues modernes	11	21	17	65
Sciences	3	5	11	27
Français	9	15	10	90
Langues anciennes	4	6	9	44
Histoire	7	10	10	70
Géographie	3	3	6	50
Religion et sciences économiques	0	0	2	0
Total	47	75	87	55

**Tableau 2 : catégorie : perception négative**

<b>Disciplines enseignées</b>	<b>Nombre professeurs</b>	<b>Nombre d'items pour la catégorie</b>	<b>Nombre de professeurs interrogés</b>	<b>Pourcentage</b>
Mathématique	11	17	23	48
Langues modernes	9	14	17	53
Sciences	5	9	11	45
Français	4	4	10	40
Langues anciennes	4	6	9	44
Histoire	3	6	10	30
Géographie	1	1	6	16
Religion et sciences économiques	0	0	2	0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>57</b>	<b>87</b>	<b>42</b>

**Tableau 3 :catégorie : toujours fait**

<b>Disciplines enseignées</b>	<b>Nombre professeurs</b>	<b>Nombre d'items pour la catégorie</b>	<b>Nombre de professeurs interrogés</b>	<b>Pourcentage</b>
Mathématique	9	16	23	39
Langues modernes	4	5	17	23
Sciences	6	12	11	54
Français	3	4	10	30
Langues anciennes	7	13	9	78
Histoire	2	3	10	20
Géographie	1	3	6	17
Religion et sciences économiques	0	0	2	0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>56</b>	<b>87</b>	<b>38</b>

**Tableau 4 :catégorie : mise en situation**

<b>Disciplines enseignées</b>	<b>Nombre professeurs</b>	<b>Pourcentage</b>
Mathématique (n=23)	9 dont : prise de notes 5 mémoriser 4 Synthèse - étude 1 gestion temps 1 expression orale 1	39%
Langues modernes (n=17)	10 dont : prise de notes 5 présentation orale 1 mémorisation 6 résumé 1 compréhension 1	59%
Sciences (n=11)	4 dont prise de notes 3 mémorisation 1 étude 1	36%
Français (n=10)	6 dont prise de notes 4 mémorisation 1 résumé - plan 1	60%
Langues anciennes (n=10)	4 dont prise de notes 2 mémorisation 3 lecture de consigne 1 synthèse 1	44%
Histoire (n=10)	2 dont prise de notes 1 synthèse 1	20%
Géographie (n=6)	3 dont prise de notes 2 synthèse – analyse 1 compréhension à l'audition 1	50%
Religion et sciences éco. (n=2)	0	0%
Total (n=87)	38 dont prise de notes 22 mémorisation 15 synthèse - résumé 6 compréhension 2 expression – présentation orale 2 gestion du temps 1 étude 1	44%

**Tableau 5 : catégorie : travail personnel**

<b>Disciplines enseignées</b>	<b>Type de travail</b>	<b>Nombre professeurs</b>	<b>Pourcentage</b>
Mathématique (n=23)	examen de fin d'année non spécifique au cours	1	4%
Langues modernes (n=17)	élocution + travail écrit	1	6%
Sciences (n=11)	non précisé	1	9%
Français (n=10)	élocution	1	10%
Langues anciennes (n=10)	travail de fin d'études	1	11%
Histoire (n=10)	revue de presse synthèse travail de présentation orale lecture d'un livre	2	20%
Géographie (n=6)	travail de recherche travail d'illustration d'une matière réalisation d'une carte	1	17%
Religion et sciences éco. (n=2)	travail personnel	1	50%
Total (n=87)		9	9%

**Tableau 6 : catégorie : exemple de compétence transversale travaillée**

<b>Disciplines enseignées</b>	<b>Nombre professeurs pour la catégorie:</b>	<b>Nombre d'item pour la catégorie</b>	<b>Nombre de professeurs interrogés</b>	<b>Pourcentage</b>
Mathématique	13	24	23	57
Langues modernes	10	19	17	59
Sciences	4	18	11	36
Français	9	34	10	90
Langues anciennes	6	20	9	67
Histoire	6	10	10	60
Géographie	3	6	6	50
Religion et sciences économiques	2	11	2	100
Total	53		87	62