

**Actes du
4^e congrès
des chercheurs
en éducation**

**La qualité
pour tous les élèves :
l'école face aux inégalités**

COMPOSITION DU COMITÉ SCIENTIFIQUE

| | |
|----------------------|--|
| Jésus ALEGRIA | Université Libre de Bruxelles (ULB) |
| Alain COLSOUL | Haute Ecole Lucia de Brouckère |
| Jean-Marie DE KETELE | Université Catholique de Louvain (UCL) |
| Christian DEPOVER | Université de Mons-Hainaut (UMH) |
| Robert DESCHAMPS | Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur (FUNDP) |
| Jean DONNAY | Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur (FUNDP) |
| Jean-Louis DUFAYS | Université Catholique de Louvain (UCL) |
| Pol DUPONT | Université de Mons-Hainaut (UMH) |
| Jacques GREGOIRE | Université Catholique de Louvain (UCL) |
| Dominique LAFONTAINE | Université de Liège (ULg) |
| Dieudonné LECLERCQ | Université de Liège (ULg) |
| Bernadette MOUVET | Université de Liège (ULg) |
| Bernadette NOEL | Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM) |
| Nicole RAHIER | Haute Ecole Galilée |
| Bernard REY | Université Libre de Bruxelles (ULB) |
| Yves ROBAEY | Haute Ecole Paul-Henri Spaak |
| Anne VAN HAECHT | Université Libre de Bruxelles (ULB) |
| Alain WILKIN | Haute Ecole Francisco Ferrer |

Le document présente l'ensemble des communications retenues par le Comité scientifique pour la 4^e édition du Congrès des chercheurs en éducation.

Pour chaque atelier figurent les communications présentées lors des 21 et 22 mars 2006.

TABLE DES MATIÈRES

Discours de Monsieur Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique 11

Comment promouvoir la qualité et la réduction des inégalités à l'école ? Le point de vue d'un économiste de l'éducation 15

Conférence d'ouverture par Monsieur Jean-Jacques PAUL, professeur à l'Université de Bourgogne. Directeur de l'Institut de recherche sur l'Education / Sociologie et Economie de l'Education (IREDU/CNRS), Dijon

ATELIER 1 – DES OUTILS POUR GÉRER LES DIFFÉRENCES (DANS LA CLASSE, DANS L'ÉCOLE, DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE)

L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire 23

Vincent DUPRIEZ (UCL)

Des logiques d'action d'établissement différenciées selon le public scolaire : un bien pour l'équité du système scolaire ? 25

Bernard DELVAUX et Christian MAROY (UCL)

Entraînement à la métaphonologie visant à améliorer les compétences en langage oral et à favoriser l'apprentissage du langage écrit 27

Marie VAN REYBROECK (UCL)

Un exemple de différenciation au premier degré de l'enseignement secondaire. Comment multiplier les occasions d'aide individualisée à l'élève pendant le cours normal des activités d'apprentissage ? 31

Françoise CREPIN, Monique JEHIN et Joëlle VLASSIS (ULg)

Outils pour gérer l'hétérogénéité des élèves au cours de langues étrangères : synthèse critique d'une recherche-action menée avec de jeunes enseignants 35

Jacqueline BECKERS et Germain SIMONS (ULg)

Stratégies éducatives pour le cycle 5-8 visant à améliorer les compétences en langage oral et à favoriser l'apprentissage des mathématiques 39

Véronique LEROY (UCL)

Des outils pour gérer les différences dans la classe : Des expériences concrètes réalisées sur base de la théorie des " intelligences multiples " 43

Sophie BRASSEUR (FUNDP), Edith BAETEN (SeGEC), Sandrine BIEMAR (FUNDP), Chantal BOUCSIN (Communauté française), Evelyne DAVID (ITN), Luc DE LATHOUWER (Les Ateliers Marolliens)

| | |
|--|----|
| La métacognition, vers plus d'équité ? | 47 |
| Caroline SCHEEPERS et Nathalie PLANCKE (HE Lucia de Brouckère), Stéphanie DEBUSSCHÈRE (Ecole communale de Piétrain) | |
| Profiter des différences grâce à la coopération. L'apprentissage coopératif. Un outil au service des cours de langue en 5^e et 6^e années primaires | 51 |
| Christiane BLONDIN, Françoise CREPIN et Catherine MATTAR (ULg) | |
| ATELIER 2 – ECOLES ET ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ : QUELLES POLITIQUES DE SOUTIEN ? | |
| L'école face aux violences : du bricolage local aux "tentations de Saint Antoine" d'un système scolaire en crise | 57 |
| Philippe VIENNE (ULB) | |
| Des pratiques de médiation en guise de soutien aux écoles en difficulté | 65 |
| Patricia SOWULA (UMH) | |
| Représentations enseignantes et parentales, analyse d'un cas pluriculturel pour la mise en place d'actions ciblées | 69 |
| Grégory VOZ (ULg) | |
| Mise en perspective de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique : analyse de quelques trajectoires spécifiques | 73 |
| Géraldine ANDRÉ (FUCaM) et Christophe MATTART (ULB) | |
| Diversité des profils motivationnels des élèves de l'enseignement qualifiant | 77 |
| Cécile PAUL (UCL) | |
| Politiques de la subjectivité et insertion socioprofessionnelle. Le cas de l'enseignement secondaire en alternance et de son Module de Formation Individualisé | 81 |
| Jean-Yves DONNAY et Marie VERHOEVEN (UCL) | |
| Le décrochage précoce dans le supérieur. Bilan de trois années d'accompagnement | 85 |
| Caroline DOZOT (FUNDP) et Anne PIRET (HEPN) | |
| Les enfants et les adolescents à haut potentiel : recherche-action inter universitaire | 93 |
| Sophie BRASSEUR (FUNDP), Florence DEFRESNE et Catherine LECOCQ (UCL), Isabelle GOLDSCHMIDT (ULB), Marie-France LEHEUT (UMH) et Stéphanie VAN ONCKELEN (ULg) | |
| L'accueil des élèves primo-arrivants à l'école secondaire. Quelles implications pédagogiques et politiques pour un soutien efficace ? | 97 |
| Aphrodite MARAVELAKI (UCL et HENAC) | |

ATELIER 3 – LES PRATIQUES ENSEIGNANTES RÉELLES : QUELS FONDEMENTS ? QUELLE EFFICACITÉ ?

| | |
|---|-----|
| Evaluation de l'efficacité de la méthode progressive et de la méthode par la complexité pour développer les compétences des élèves de la filière de qualification (secteur service aux personnes) | 103 |
| Valérie GILSON et Christine GRÉGOIRE (ULg) | |
| Ses propres démarches de résolution de problèmes mathématiques : un fondement potentiel de ses pratiques enseignantes ? | 107 |
| Sophie MOSON (ULg) | |
| La résolution de problèmes : analyse des pratiques de classe au cycle 5-8 | 111 |
| Annick FAGNANT et Geneviève HINDRYCKX (ULg) | |
| Impact de la pédagogie par problème et par projet sur les compétences des étudiants ingénieurs | 115 |
| Benoît GALAND (UCL) | |
| Comment les enseignants du secondaire supérieur favorisent-ils un apprentissage contextualisé authentique ? Revue de la littérature et recherche exploratoire dans des classes de français et d'éducation physique | 117 |
| Carole CLAUW et Léopold PAQUAY (UCL) | |
| En quoi une pratique enseignante favorise-t-elle la construction de compétences ? Application de l'outil « CompAS » pour analyser des séquences d'enseignement d'éducation physique | 121 |
| Benoît VERCRUYSSSE et Léopold PAQUAY (UCL) | |
| L'accès-libre : une reconfiguration efficace du métier de l'élève et de l'enseignant ? Observation et analyse des conditions d'efficacité | 125 |
| Bertrand MONVILLE (ULg) | |
| Pratiques enseignantes en discrimination positive : comment amener les élèves au "regard instruit" ? | 129 |
| Frédéric COCHE, Pascale GENOT, Sabine KAHN, Marina PUISSANT et Françoise ROBIN (ULB) | |
| Des compétences pour la vie. Evaluer des compétences de base pour former et certifier avec une priorité à la formation et surtout à celle des moins favorisés | 133 |
| Dominique BERTRAND et Barbara DUFOUR (FUNDP) | |
| Les représentations des normaliens en matière de redoublement évoluent-elles au cours de leur formation à l'École Normale ? | 137 |
| Patrick ORY et Marcel CRAHAY (ULg) | |
| Des représentations d'enseignants et le modèle d'école prôné par le Décret «Missions» de la Communauté française de Belgique | 141 |
| Sylvie VAN DER LINDEN (ULg) | |

Le statut de l'erreur comme élément de réduction ou de renforcement des inégalités de réussite scolaire : le cas de l'enseignement préscolaire 145
Christine CAFFIEAUX (ULB)

ATELIER 4 - TRAVAILLER ENSEMBLE : CONCERTATION ET PARTICIPATION DANS L'ÉCOLE

Modalités et sens des pratiques collectives des enseignants au sein des établissements scolaires 151
Caroline LETOR (UCL)

Regard de chefs d'établissement sur le développement des structures de participation 155
Dieudonné LECLERCQ (UMH)

Le pilotage de l'innovation. Le rôle du directeur d'une école fondamentale dans le transfert de l'innovation 159
Jean CASTIN (FUNDP)

Des comités de pilotage au service d'une gestion plus participative au sein des écoles d'enseignement secondaires : modes de constitution d'une structure de participation 163
Sandrine BIÉMAR (FUNDP)

Les conditions de réussite d'une démarche qualité dans les établissements d'enseignement 167
Désiré NKIZAMACUMU (UMH)

ATELIER 5 - MIEUX CONNAÎTRE LES DIFFICULTÉS ET LES POTENTIALITÉS DES ÉLÈVES

Etude des conditions d'efficacité du travail de groupes à l'école primaire dans le cadre d'une évaluation des compétences (septembre 2002 à août 2004) 173
Vincent CARETTE et Sylvie VAN LINT-MUGUERZA (ULB)

Etude longitudinale des compétences linguistiques d'enfants issus de l'immigration en région bruxelloise 177
Zora AKIF-HARTI (ULB)

Evaluation des performances atteintes par des enfants francophones scolarisés dans un programme d'immersion en néerlandais et examen des difficultés spécifiques rencontrées par ces enfants 181
Vincent GOETRY (ULB)

Ecrire et dessiner en éveil scientifique : un reflet des apprentissages et des potentialités des élèves 185
Bernadette GIOT et Valérie QUITTRE (ULg)

| | |
|--|-----|
| Evaluation externe en mathématiques : 3^e année de l'enseignement primaire | 189 |
| Florence DEFRESNE et Catherine LECOCQ (UCL) | |
| Quelles difficultés rencontrent les enfants à comprendre des informations médiatisées à leur intention : les « Niouzz » et le « Journal des Enfants » ? | 193 |
| Bruno DE LIÈVRE et Agnès DEPRIT (UMH) | |
| Les horizons culturels des adolescents en âge de scolarisation en Communauté française à Bruxelles | 197 |
| Hugues DELFORGE (ULB) | |
| GLOSSAIRE | 201 |

DISCOURS D'OUVERTURE DES TRAVAUX PAR MONSIEUR JEAN-PIERRE HUBIN, ADMINISTRATEUR GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

C'est en ma double qualité d'Administrateur général de l'Enseignement et de la Recherche scientifique au Ministère de la Communauté française et de Président du Conseil d'Administration de l'Institut de formation en cours de carrière que je suis doublement heureux de vous accueillir et d'être avec vous pour ouvrir les travaux de ce quatrième Congrès des chercheurs en éducation.

Depuis sa première édition en 2000, l'engouement suscité par le Congrès ne faiblit pas. Vous êtes nombreux à vous y être inscrits et je vous en remercie.

L'objectif de cette manifestation est également double: assurer aux résultats des recherches la publicité qu'elles méritent et instaurer un dialogue entre chercheurs et acteurs de terrain.

En effet, la première raison d'être de ce Congrès a été à l'origine de faire connaître aux acteurs du système éducatif les résultats de recherches menées en Communauté française. Chaque année, la Communauté française subventionne en effet une vingtaine de recherches menées par les chercheurs de nos universités dans le domaine de l'éducation. Leur travail est foisonnant, riche et diversifié tant le domaine de l'éducation touche des champs d'investigation larges et variés: pédagogie, didactique, mais également économie, sociologie et psychologie.

Depuis de longues années déjà, L'AGERS diffuse le résultat de ces recherches à travers la revue intitulée " le Point sur la recherche en éducation " mais également et surtout via son site internet qui propose à l'heure actuelle le résultat de plusieurs dizaines de recherches en éducation. Elles portent sur des thèmes aussi variés que:

- "Le développement des compétences et de l'identité professionnelle des élèves de la filière de qualification" ;
- "l'élaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire" ;
- "l'élaboration d'outils pédagogiques pour développer des compétences citoyennes en mathématiques" ;
- "la mise au point d'outils didactiques pour le cours d'éducation par la technologie" ;
- "l'élaboration d'outils d'aide au fonctionnement pédagogique d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire" ;
- "l'analyse des besoins et orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé".

Toutes ces recherches sont disponibles sur le site "enseignement.be" dont une présentation vous sera proposée dans le hall d'entrée.

Au cours de ces deux journées, les chercheurs exposeront leurs préoccupations, les questions qu'ils se posent, la manière dont ils se les posent sous les éclairages spécifiques de leur discipline et présenteront les conclusions, souvent provisoires, auxquelles ils arrivent.

Ils livreront leurs regards croisés et de ce croisement, ressortira une approche plurielle, interdisciplinaire et systémique que l'ensemble des sciences humaines peut nous donner de l'enseignement.

La deuxième finalité de ces deux journées est de mettre en place une interface entre chercheurs et enseignants. Mieux diffuser les résultats des recherches, c'est aussi les faire sortir des cénacles des spécialistes, les confronter aux questions, aux attentes, aux réalités vécues par les enseignants.

Ainsi plus qu'un lieu d'exposition, ce Congrès est aussi une véritable plate-forme de rencontres, d'échange et de débats entre enseignants, futurs enseignants et membres du monde scientifique. C'est pourquoi les exposés feront aussi place à de larges plages d'échanges et de discussion en ateliers.

La recherche en éducation peut être une des sources d'inspiration de la pratique quotidienne des enseignants. C'est la raison pour laquelle l'Institut de la formation en cours de carrière, l'IFC, a inscrit ce Congrès à son programme de formation pour cette année scolaire.

Le dialogue que nous voulons instaurer entre chercheurs et enseignants est un dialogue difficile. Les enseignants, confrontés tous les jours à mille problèmes, à des défis parfois angoissants souhaitent généralement une réponse claire et immédiate aux questions qui les préoccupent et espèrent que le chercheur viendra lui apporter les certitudes dont il a besoin pour avancer.

Le chercheur n'a pas toutes les réponses car sa démarche scientifique procède plus du domaine de l'incertitude que de la certitude. Le chercheur s'interroge lui-même continuellement sur ses propres résultats. Partisan du "doute méthodique" prôné par Descartes, il remet chaque jour en question les principes les plus communément acceptés en matière de didactique et de pédagogie. Si le chercheur ne peut rencontrer les attentes de l'enseignant en lui proposant une série de recettes rassurantes, il l'interpelle cependant en attirant son attention sur une série de réalités qu'il méconnaît ou dont il ne perçoit pas toujours l'importance.

En sortant d'ici, les enseignants n'auront donc vraisemblablement pas toutes les réponses aux questions qu'ils se posent. En revanche, il leur sera présenté d'autres facettes, d'autres aspects de la réalité ou des réalités qu'ils connaissent. Notre objectif sera atteint si ces deux journées leur permettent d'élargir ou de modifier quelque peu le regard qu'ils portent sur leurs classes, ou leur école, ou l'enseignement en général, si ces deux journées leur permettent d'ouvrir d'autres pistes à leur réflexion ou à leur action. Réciproquement, les propos des enseignants, leurs témoignages, leurs réflexions pourront constituer de nouvelles pistes de questionnement pour les chercheurs.

Le thème qui a été retenu par le Comité scientifique pour cette 4e édition est : «La qualité pour tous les élèves : l'école face aux inégalités».

La problématique lancinante des inégalités dans l'enseignement avait déjà fait l'objet de travaux dans un atelier lors de la dernière édition du Congrès. La réduction des inégalités est au cœur du Contrat pour l'école qui focalise l'action du Gouvernement de la Communauté française pour les 5 années de la législature et engage sur un plus long terme encore, la responsabilité politique en matière d'enseignement.

En effet, à travers les six objectifs qu'il s'est fixés et les dix priorités qu'il propose de mettre en place pour y parvenir, le "Contrat pour l'école" fonde l'espoir de voir demain l'école en mesure d'assurer pleinement sa mission essentielle de service public qui consiste à offrir à chacun de nos enfants les meilleures chances pour l'avenir. "Favoriser la mixité sociale dans chaque établissement", "réduire les mécanismes de relégation", "mettre sur le même pied les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif", sont autant de défis lancés et d'objectifs à atteindre pour conduire les jeunes en difficulté scolaire à une perception de l'école plus positive et plus motivante. Ils sont également les meilleurs atouts pour permettre à notre enseignement de se faire moins discriminant et plus égalitaire.

Je ne vous en dirai pas plus à ce propos car les personnalités qui me relayeront et se succéderont derrière ce micro tout au long de ces deux journées auront l'occasion de développer le sujet sous toutes ses facettes mieux que je ne pourrais le faire dans ces quelques mots d'introduction.

C'est le Professeur Monsieur Jean-Jacques PAUL de l'Université de Dijon qui nous donnera dans quelques instants la conférence d'ouverture de nos travaux. Jusqu'ici, les conférenciers qui ont ouvert nos Congrès étaient des pédagogues. Le Professeur PAUL est quant à lui économiste de l'éducation.

Economiste de l'éducation ? Mais il va nous parler de chiffres et de budget, nous ont dit, effarés, quelques uns d'entre vous. Pas vraiment. Comme vous le verrez dans le CV qui se trouve dans votre dossier, Monsieur PAUL est l'auteur d'ouvrages qui ont, par exemple, pour titre «Le redoublement : pour ou contre ?», «Administrer, gérer et évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui». La question qu'il a choisi de développer est la suivante : "Comment promouvoir la qualité de l'éducation et la réduction des inégalités à l'école ? Le point de vue d'un économiste de l'éducation".

Avant de lui céder la parole, je dois vous communiquer quelques informations de service. Après l'exposé de Monsieur PAUL, nous aurons une interruption pendant laquelle vous pourrez déjeuner. Un buffet vous attendra dès midi à l'Espace Beffroi qui se situe de l'autre côté de la place, en face du Théâtre.

Vos travaux reprendront en atelier dès 13h30. Si tout a été bien préparé, et connaissant l'équipe d'organisation, je n'en doute pas, vous avez reçu les informations sur la localisation de l'atelier dans lequel vous êtes inscrit. Pour le bon déroulement des travaux, je vous demanderai d'être ponctuels.

Ceux d'entre vous qui participent au Congrès via le programme de formation de l'IFC devront, avant de quitter le théâtre aujourd'hui en fin d'après-midi et demain en fin d'après-midi, compléter la liste de présences de l'IFC. N'oubliez pas de le faire : votre signature est indispensable au remboursement de vos frais de déplacement et à la délivrance de votre attestation de fréquentation.

Je termine en remerciant le Comité scientifique et l'équipe d'organisation du Congrès pour l'ampleur et la qualité du travail qu'ils ont réalisé et en vous souhaitant à toutes et à tous, deux journées fructueuses et agréables.

COMMENT PROMOUVOIR LA QUALITÉ ET LA REDUCTION DES INÉGALITÉS A L'ÉCOLE ? LE POINT DE VUE D'UN ÉCONOMISTE DE L'ÉDUCATION¹

Conférence d'ouverture des travaux par Jean-Jacques PAUL, professeur à l'Université de Bourgogne. Directeur de l'IREDU, Doyen de la faculté de sciences économiques et de gestion

Pour l'économiste, l'éducation est un produit dont l'élaboration consomme des ressources rares. Cette situation de rareté est sans doute relative, car elle renvoie au contexte du système éducatif considéré. Elle n'aura bien évidemment pas la même signification dans une région du monde où une partie de la population ne mange pas à sa faim et une fraction importante des enfants n'accède pas à l'école et dans une région où les choix concernent des arbitrages entre le financement des excédents agricoles et les investissements dans la recherche. Mais dans un cas comme dans l'autre, il faut bien opérer des décisions quant à l'utilisation des deniers publics. Tout n'est pas possible, le budget de l'éducation n'est pas le seul budget de la nation et en son sein, les différents utilisateurs potentiels réclament tous plus d'attention. L'économiste vise donc à aider à prendre les bonnes décisions, en cherchant à orienter les dépenses en direction des politiques éducatives qui ont le plus d'impact sur les acquisitions des élèves, la qualité de l'insertion des diplômés, la réduction des inégalités, la croissance et le développement économique. Une partie de son travail va donc consister à identifier quels sont les facteurs qui ont le plus d'impact sur les variables objectives considérées comme importantes, à les rapporter à leur coût et à recommander des politiques éducatives qui concourent à maximiser la variable considérée rapportée à son coût.

Les origines de la fonction de production d'éducation

Notre histoire commence le 22 novembre 1963 à Dallas (Texas) quand John FITZGERALD KENNEDY est assassiné. Lyndon JOHNSON assume la présidence des Etats-Unis et entend accentuer la lutte engagée par son prédécesseur en faveur de l'établissement des droits civiques en faveur des noirs. En 1964, il réussit à faire voter le « Civil Rights Act » qui va notamment rendre illégale la discrimination vis-à-vis des Noirs dans les bus, les restaurants, les cinémas...

James COLEMAN, professeur de sociologie à l'université de Chicago, se voit confier une recherche visant à expliquer pourquoi la réussite scolaire des élèves noirs est moins élevée que celle des élèves blancs. L'hypothèse est que ce résultat est le produit de différences de dotations de moyens entre écoles. La conclusion principale est que la différence de performances entre les élèves blancs et noirs ne s'expliquait pas par la différence de dotation financière des écoles. A dire vrai, les résultats du rapport Coleman vont décontenancer tant les chercheurs que les politiques, puisqu'aucune relation n'est mise en valeur entre les moyens et les résultats. L'influence familiale est plus importante sur les résultats des élèves que l'influence de l'école.

¹ Le lecteur intéressé pourra trouver de plus amples développements dans «L'économie de l'éducation», Armand COLIN, Collection 128, [novembre 2006].

Les caractéristiques de la fonction de production d'éducation

L'idée sous-jacente à une telle démarche part du principe économique selon lequel l'éducation est le produit de moyens mobilisés. On peut donc appliquer les techniques mises en œuvre par l'économiste pour étudier la production en général, à savoir la fonction de production.

Cette démarche en terme de fonction de production s'inscrit dans la posture de base de l'économiste, selon laquelle nous vivons dans un environnement de rareté, où les ressources sont limitées et où nous devons faire un choix entre les inputs mobilisables. Or l'éducateur souhaite généralement que tous les enfants puissent étudier dans de petites classes, dotées des équipements les plus modernes, avec des enseignants qui auront tous bénéficié d'une formation longue et approfondie. Mais la contrainte de moyens oblige à opérer une sélection entre inputs et quantité d'inputs. Mais comment orienter ces choix ?

Lorsque l'on s'intéresse au marché des produits, des biens de consommation finaux par exemple, comme des automobiles ou des conserves en boîte, on peut comparer sans trop de difficulté la qualité et le prix de ces produits. La presse, les associations de consommateurs fournissent d'ailleurs régulièrement de telles analyses. En matière d'éducation, on s'est longtemps interdit de d'appliquer de telles approches. La matière est noble et c'était sans doute l'avis que de la traiter comme un produit banal. Mais progressivement s'est affirmée l'idée que, malgré les principes d'une éducation normalisée par la puissance publique, la qualité de l'éducation transmise pouvait différer d'un enseignant à l'autre, d'un établissement scolaire à l'autre, d'une région ou d'un pays à l'autre. Dans un premier temps, on a considéré que les ressources mobilisées pour l'éducation, comme les dépenses par élève ou par étudiant, pouvaient caractériser la qualité de l'éducation. Puis, se sont développées des analyses qui ont cherché à considérer plus directement le produit de l'éducation, en testant les niveaux de connaissances des élèves et en comparant ainsi les connaissances acquises par les élèves dans différents contextes.

Souvent, en économie de l'éducation, on ne se contente pas d'une mesure des connaissances en un seul point du temps. En effet, puisque l'on cherche à mesurer l'impact de caractéristiques précises, on va déterminer quelles ont été les connaissances produites au cours d'une période donnée et quels sont les facteurs qui ont été consommés au cours de cette période. On réalisera donc deux mesures des connaissances, et on calculera l'évolution des connaissances au cours de la période. On nomme cette évolution du terme économique de valeur ajoutée. Et c'est donc cette valeur ajoutée qui sera fréquemment considérée comme mesure de la production scolaire.

On ne s'intéresse pas uniquement au niveau moyen, mais aussi à sa dispersion de façon à estimer l'équité des systèmes éducatifs. De bonnes performances pour un pays par exemple peuvent correspondre à un niveau très élevé pour un petit groupe d'élèves et un niveau assez moyen voire faible pour les autres, comme en Allemagne ou en Belgique ; elles peuvent correspondre aussi à un niveau moyennement élevé pour une large majorité des élèves, comme au Canada ou en Finlande.

Questions de méthode

L'approche en terme de fonction de production est mobilisée pour conduire les évaluations d'impact de mesures ou de facteurs pédagogiques. Il faut pouvoir comparer un groupe d'élèves qui a bénéficié de la mesure avec un groupe d'élèves qui n'en a pas bénéficié, et mesurer les conséquences en évaluant les différences dans l'indicateur jugé pertinent pour évaluer l'impact de la mesure (les performances scolaires, la durée de chômage), avant et après la mise en œuvre de la mesure (ce que les chercheurs appellent la méthode de "différences des différences").

Depuis les approches originelles en termes de régression multiple traditionnelle, des progrès méthodologiques ont cherché à résoudre les problèmes posés par les données utilisées pour construire les fonctions de production.

Les modèles multi-niveau et mixtes (voir par exemple BRESSOUX, COUSTÈRE, LEROY-AUDOIN, [1997]) permettent de résoudre les problèmes économétriques liés aux structures hiérarchisées, quand des individus (par exemple les élèves) sont regroupés dans des unités de niveau supérieur qui peuvent elles-mêmes s'emboîter selon une structure hiérarchique (par exemple des classes elles-mêmes situées dans des établissements).

Une question cruciale pour l'utilisation des fonctions de production à des fins d'évaluation concerne la sélection du groupe de contrôle de façon à ce qu'il soit le plus proche possible du groupe qui bénéficie de la mesure pédagogique dont on cherche à repérer l'impact sur l'acquisition de capital humain. Différentes méthodes ont été développées ces dernières années pour tenir compte du fait que l'observation des comportements humains ne peut être manipulée comme peuvent l'être les tests sur des plantes, voire des animaux de laboratoire.

Les résultats des modèles testant l'impact des différents facteurs d'éducation

Après avoir considéré, sur un plan macro-social, les résultats relatifs à la baisse globale de l'efficacité des systèmes éducatifs, nous présenterons ceux relatifs à certains inputs ou certaines méthodes pédagogiques. Sera discutée en dernier lieu la question de la qualité et de la rémunération du travail des enseignants.

La baisse globale de l'efficacité

| Pays | Variation estimée des dépenses par point aux tests de maths entre 1970 et 1994 |
|------------------|--|
| Suède | 23,2% |
| Etats-Unis | 33,1% |
| Pays-Bas | 34,1% |
| Belgique | 72,8% |
| Royaume Uni | 92,5% |
| Japon | 107,2% |
| Allemagne | 118,6% |
| Italie | 122,8% |
| France | 233,7% |
| Nouvelle Zélande | 257,2% |
| Australie | 278,5% |

Aucun pays de l'OCDE n'a connu un progrès substantiel de ses résultats en maths et en sciences alors que pratiquement tous les pays ont connu un accroissement élevé des dépenses par élève. Pour la France, le coût par point de résultat a été multiplié par plus de trois !

En même temps, il ne s'agit pas automatiquement d'incriminer le système éducatif. Tout d'abord, il faut rappeler le principe de Baumol selon lequel l'évolution de la productivité dans

une partie importante de l'économie permet un accroissement des salaires dans cette partie, qui va se diffuser, de par la mécanique du marché du travail, à l'ensemble des secteurs. Ainsi, les salaires du personnel du système éducatif vont augmenter si les salaires des travailleurs des autres secteurs augmentent, même si la productivité n'augmente pas, notamment pour des raisons techniques, dans ce secteur. Une autre question est de savoir s'il y a moyen d'accroître la productivité dans le système éducatif.

Une autre raison peut tenir à l'évolution des attentes des familles en matière de confort de leurs enfants à l'école. Elles peuvent avoir une préférence pour que les conditions matérielles d'accueil de leurs enfants soient meilleures que par le passé, ce qui entraîne un renchérissement de l'acte éducatif.

Une troisième raison tient aussi au fait que les résultats des élèves ne sont pas uniquement le produit de l'action du système éducatif. Si le temps qu'ils consacrent aux loisirs en dehors de l'école, par exemple le temps passé devant des émissions de télévision, qui en général ne sont pas particulièrement éducatives, est pris sur du temps lié aux activités éducatives, devoirs, lecture, il viendra contrecarrer des efforts développés par ailleurs par le système scolaire.

L'analyse de mesures pédagogiques

Les économistes de l'éducation, tout comme les autres spécialistes de l'éducation, ont étudié l'impact de toute une série de mesures pédagogiques. Citons par exemple l'effet de la taille des classes, l'impact de l'existence de filières sur les performances des élèves, les modes de regroupement des élèves, le redoublement. Ils se sont intéressés également de plus en plus à l'influence des caractéristiques des enseignants sur les résultats des élèves (diplôme, expérience, salaire, formes de rémunération). Une littérature récente discute les modes de gestion susceptibles de promouvoir la qualité des enseignants, littérature qui souvent met à mal les modes traditionnels de gestion des carrières des enseignants.

Les économistes portent également un intérêt croissant pour l'analyse des modalités de gestion des systèmes éducatifs. Deux ensembles de modalités sont à distinguer. Il s'agit d'une part des mesures qui concernent la publication des résultats de leurs élèves par les établissements scolaires et d'autre part des analyses en terme de marché de l'éducation. L'impact de toutes ces mesures sera fréquemment rapporté à son coût, dans le cadre d'analyses coût-efficacité.

Conclusion : le rapport de l'économie aux autres disciplines traitant de l'éducation

Il est vrai que l'économie de l'éducation promeut une vision «industrielle», «normalisée» des savoirs. Mais elle représente sans doute un progrès dans le sens d'une meilleure compréhension des mécanismes, et propose des pistes d'action à travers l'évaluation standardisée en continu, et la mise en œuvre d'actions appropriées. Mais peut-on encore parler d'une approche d'économistes de l'éducation ? La démarche n'a pas été initiée par des économistes (COLEMAN), même si elle a été essentiellement théorisée par eux (notamment par HANUSHEK). Que reste-il aujourd'hui de la spécificité économique ?

Si l'on compare les recherches des économistes avec celles des sociologues et des autres spécialistes de l'éducation, on pourra être frappé par l'intérêt croissant que portent aujourd'hui les premiers à la qualité des données et encore plus à la sophistication des techniques économétriques. Cela ne signifie pas que les seconds n'aient pas aussi cherché à améliorer leurs méthodes. Le développement des analyses multi-niveaux depuis les années 1990 est une preuve de cette recherche de progrès méthodologiques.

Mais le souhait des économistes de ne pas inférer à partir des résultats, des recommandations politiques erronées les conduit à prendre de nombreuses précautions économétriques, pour par exemple tenir compte du fait que des variables non incluses dans le modèle explicatif d'un phénomène ne viennent biaiser les conclusions et qu'on impute à tort une influence à une variable mesurée, qui viendrait dissimuler l'effet d'une variable latente. Les travaux des économistes se distinguent aussi par la recherche de l'inclusion du coût des mesures dans l'analyse, au regard de leur efficacité. L'intérêt pour l'impact de modalités de régulation et de gestion est un autre trait caractéristique des travaux des économistes.

ATELIER 1
DES OUTILS POUR GÉRER LES DIFFÉRENCES
(DANS LA CLASSE, DANS L'ÉCOLE,
DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE)

L'ÉGALITÉ DES CHANCES A L'ÉCOLE : ANALYSE D'UN EFFET SPÉCIFIQUE DE LA STRUCTURE SCOLAIRE

Vincent DUPRIEZ et Xavier DUMAY

GIRSEF

UCL

Dans tous les systèmes scolaires de l'UE, nous constatons qu'il existe un lien statistiquement significatif entre les ressources socioculturelles des familles et les résultats scolaires des élèves. Ce qui a attiré notre attention, c'est que l'intensité de ce lien varie de manière importante entre les pays de l'Union européenne. Ce lien est plutôt faible en Islande, en Norvège, en Écosse, en Finlande et en Grèce notamment. Il est le plus élevé en Suisse, au Luxembourg et en Allemagne. Pour comprendre cette différence entre pays, nous avons mobilisé deux hypothèses explicatives. La première s'appuie sur l'idée qu'une société inégalitaire produit une école inégalitaire et postule une relation entre les inégalités de revenus dans la société et les inégalités à l'école. La seconde hypothèse considère que la manière dont l'école fonctionne, dans sa structure notamment, contribue soit à accroître les inégalités présentes dans la société, soit au contraire à les atténuer. Plus précisément, nous avons fait l'hypothèse que les systèmes scolaires «intégrés» (avec un tronc commun jusque 15 ou 16 ans, peu d'options et peu de redoublement) sont plus égalitaires que les systèmes scolaires différenciés, caractérisés par des filières précoces (à partir de 10-11 ans en Allemagne et en Suisse) et un usage intensif du redoublement. L'idée sous-jacente à cette hypothèse est très simple : si on ne laisse pas le temps à l'école de travailler et de compenser un tant soit peu les différences de ressources socioculturelles avant d'opérer toute forme de sélection entre élèves, cette sélection sera plus qu'ailleurs calquée sur les différences entre les familles.

Et les analyses que nous avons menées, à partir d'une exploitation secondaire de bases de données internationales telles que PISA, apportent du crédit à l'hypothèse d'un effet spécifique de la structure des systèmes scolaires : oui, les systèmes scolaires intégrés sont plus égalitaires que les systèmes scolaires différenciés et ce, quel que soit l'état des inégalités socio-culturelles dans le pays. Entendons-nous bien. Cela ne veut absolument pas dire que le milieu social des élèves n'exerce pas dans ces pays une influence sur les résultats scolaires. Cela signifie que la présence d'une structure intégrée, et en particulier d'un tronc commun de longue durée, est associée à une diminution de la relation entre les ressources familiales et les scores des élèves à 15 ans.

Par rapport à une analyse spécifique du système scolaire en Communauté française de Belgique (CFWB), deux réflexions doivent être faites, dans le prolongement de cette étude.

Cette étude fait à nouveau apparaître que les systèmes scolaires «intégrés» qui veillent à garder le plus longtemps possible tous les élèves ensemble, avec un recours minimal au redoublement et un tronc commun d'études jusque 15 ou 16 ans, sont plus égalitaires² que les systèmes scolaires différenciés, se caractérisant par différentes formes de tri des élèves. Dans ce sens, les différentes réformes relatives à la structure des études (travail en cycles et critique du redoublement à l'école primaire ; réforme du premier degré du secondaire), adoptées en CFWB vers la moitié des années 90, semblent être des initiatives pleinement justifiées.

Simultanément, dans la conclusion de cette recherche (DUPRIEZ et DUMAY, [2005]), nous mettons en garde face à la difficulté d'importer telle quelle une structure scolaire qui a fait ses preuves dans

² Cette étude était centrée sur la question de l'égalité, mais d'autres analyses ont fait apparaître que ces systèmes scolaires intégrés tels qu'on les retrouve essentiellement dans les pays du Nord de l'Europe sont également, en moyenne, plus efficaces que les systèmes scolaires à différenciation précoce.

d'autres pays. Et l'expérience belge est à ce titre très significative. Si les autorités scolaires ont eu, au regard des connaissances scientifiques, de bonnes raisons pour critiquer l'usage abusif du redoublement et tenter de prolonger un enseignement commun pour tous jusque 14 ans, elles n'ont probablement pas suffisamment anticipé un certain nombre de difficultés liées à l'implémentation de la réforme et à son environnement institutionnel. Retenons notamment :

- la nécessité d'un accompagnement des enseignants et d'une recherche en pédagogie avec les enseignants, dans le but d'identifier et de mettre en place d'autres stratégies que le redoublement pour accompagner les élèves en difficulté ;
- la tension entre de telles réformes valorisant une logique d'égalité et une situation objective de concurrence entre écoles qui d'une part, pousse chaque école à se distinguer (DUPRIEZ & CORNET, [2005]) plutôt qu'à rechercher la réussite de tous les élèves, et d'autre part, contribue à la création d'écoles ghettos au sein desquelles un travail pédagogique ambitieux est particulièrement difficile à réaliser.

Bibliographie

DUPRIEZ, V. & DUMAY, X., [2005]

L'égalité des chances à l'école: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire, *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.

DUPRIEZ, V. & CORNET, J., [2005]

La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique, De Boeck Université, Bruxelles.

DES LOGIQUES D'ACTION D'ÉTABLISSEMENT DIFFÉRENCIÉES SELON LE PUBLIC SCOLAIRE : UN BIEN POUR L'ÉQUITÉ DU SYSTÈME SCOLAIRE ?

Bernard DELVAUX et Christian MAROY
UCL

La Belgique francophone a un système scolaire fortement décentralisé, composé de divers «réseaux scolaires» où le quasi marché fonctionne de facto comme un des modes de régulation systémique important. Notre propos est de rendre compte d'une recherche qui, dans le cadre d'une comparaison européenne (Reguleducnetwork), a exploré les liens existant entre les logiques d'action des établissements scolaires et les positions qu'ils occupent dans un espace scolaire local.

Nous commencerons par présenter la «hiérarchie» des établissements dans l'espace local étudié, telles qu'elles peuvent être dégagées d'une analyse des flux scolaires ou des caractéristiques de leur population scolaire. Nous aborderons surtout ensuite les logiques d'action des établissements et leurs incidences sur les inégalités.

Nous définissons les logiques d'action comme les orientations données à la conduite de l'établissement par des décisions, des routines ou des choix pratiques, telles qu'elles sont reconstituées ex post par un observateur. Ces logiques d'action sont dépendantes de conditions de développement à la fois internes et externes. La logique d'action d'un établissement est d'abord contingente au contexte socio-démographique local, à sa position dans l'espace local et au «school mix» (composition académique ou socio-culturelle) de l'établissement qui en dérive tout comme aux régulations institutionnelles externes. Simultanément, la ou les logique(s) d'action sont des réponses actives qui font l'objet de choix délibérés ou pratiques de la part des membres de l'établissement. Elles sont ainsi marquées par la prégnance d'une culture propre de l'école (son identité narrative), par les ethos professionnels des enseignants comme de l'équipe de direction, mais aussi par les «micro-politiques» internes. Autrement dit, la compréhension des logiques d'action implique de tenir compte de «facteurs contingents» externes dans lesquels se trouve l'école, mais aussi des transactions politiques et symboliques, implicites ou explicites qui se nouent entre les différents acteurs de l'école. A cet égard, le rôle «médiateur» de la direction est important.

La recherche montre à quel point les positions «de marché» des établissements sont structurantes des logiques d'action des établissements, même si ce n'est pas de manière mécanique. Elle souligne aussi que l'identité narrative de l'établissement, l'action de la direction, la composition de la population scolaire et les relations internes sont des éléments clés à prendre en compte pour comprendre comment les positions différenciées des établissements et la ségrégation forte des populations scolaires se retraduisent dans les logiques d'action spécifiques à chaque établissement. Ces logiques différenciées, dans leurs interdépendances, contribuent plutôt à perpétuer les inégalités sociales externes plutôt qu'à les remettre en cause.

Une action efficace de réduction des inégalités supposerait dès lors de remettre davantage en cause la structure hiérarchisée des établissements, la ségrégation de la population scolaire entre établissements et de favoriser une meilleure mixité sociale et scolaire au sein de chacune d'eux.

Sur le plan méthodologique, l'analyse des flux scolaires et de la hiérarchie des établissements est fondée sur une analyse statistique à partir d'une base données portant sur les changements d'école des élèves au cours des années 1997 à 2000 (JOSEPH, M., & DELVAUX, B., [2005]). Les logiques de positionnement externes et les logiques internes ont été analysées en profondeur dans trois établissements qui ont fait l'objet d'une étude de cas, combinant des entretiens avec la direction, des observations (réunions pédagogiques, réunions de parents), des entretiens avec les parents, les enseignants, les élèves et les éducateurs (MAROY, C., & al. II, [2003], DRAELANTS, H., VAN OUYTSEL, A. & MAROY, C., [2004]).

ENTRAÎNEMENT À LA MÉTAPHONOLOGIE VISANT À AMÉLIORER LES COMPÉTENCES EN LANGAGE ORAL ET À FAVORISER L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT

Marie VAN REYBROECK, Véronique LEROY, Marie-Anne SCHELSTRAETE et Jacques GREGOIRE,

UCL

Antonine BALTEAU et Alain CONTENT

ULB

Christine GADISSEUX

Haute Ecole Leonard de Vinci

L'objectif de notre recherche-action était de mettre au point des stratégies éducatives qui visent à améliorer les compétences en langage oral des enfants du cycle 5-8 et à favoriser leur apprentissage du langage écrit et des mathématiques. Il s'agit d'un projet financé par la Communauté française de Belgique, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Nous avons mis en oeuvre trois types d'intervention avec des enfants de troisième maternelle : une technique de lecture de livres pour enfants (BUS, VAN IJZENDOORN, & al., [1995]), un entraînement aux mathématiques (YOUNG-LOVERIDGE, [2004]) et un entraînement à la métaphonologie. Dans cette communication, nous présentons l'entraînement à la métaphonologie proposé à une trentaine d'enfants, ainsi que les résultats observés. Dans une autre communication, Véronique LEROY présentera l'entraînement aux mathématiques. La finalité de la recherche est de proposer aux enseignants de troisième maternelle les activités élaborées dans le cadre de la recherche. Ces activités pourraient être utilisées par les enseignants au sein de leur classe pour gérer l'hétérogénéité des enfants. L'application de ces stratégies éducatives devrait permettre aux enfants d'améliorer leurs compétences en langage oral, et de ce fait, d'aborder l'apprentissage du langage écrit et des mathématiques dans de meilleures conditions. L'intervention a été menée pendant dix semaines dans cinq écoles (environ 100 enfants, de février à avril 2004). Selon l'école, les enfants suivaient un des trois entraînements. Les enfants étaient vus par groupe de cinq ou six durant vingt minutes deux fois par semaine. L'institutrice prenait part à l'entraînement puisqu'elle proposait aux enfants une activité par semaine similaire à celles de l'entraînement. Pour observer les effets des interventions, les enfants ont été testés avant et après les entraînements (en janvier et en mai 2004, puis en octobre 2004 et en mars 2005).

Les compétences en métaphonologie sont essentielles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, elles sont considérées comme un pré-requis à cet apprentissage. Depuis les travaux initiaux de Liberman (cf. LIBERMAN & SHANKWEILER, [1989] pour une synthèse), la littérature scientifique foisonne de données montrant les liens étroits entre ces compétences et l'acquisition du langage écrit : il est maintenant bien connu qu'un enfant qui présente un déficit de ces compétences court un risque élevé de rencontrer des difficultés en langage écrit et que l'entraînement de ces capacités diminue significativement ce risque (cf. EHRI, & al., [2001] pour une synthèse). Les activités en métaphonologie ont pour but de développer la capacité des enfants à réfléchir et à manipuler intentionnellement les sons de la langue. Le fait de jouer avec les sons de la langue permet à l'enfant de prendre conscience que les mots sont formés de plus petites unités - les phonèmes - ce qui l'aidera lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, lorsqu'il devra lier les signes graphiques avec ces unités. Par exemple, si l'enfant a déjà pris conscience que dans «ballon», il y a à l'oral un [b], un [a], un [l] et un [õ], il pourra plus facilement faire l'appariement entre la forme sonore du mot et la forme écrite. Plusieurs études qui proposent un entraînement à la métaphonologie ont montré l'efficacité de cette stratégie éducative chez des enfants issus de

milieux défavorisés, permettant de diminuer fortement les inégalités initiales existant entre les enfants (BLACHMAN, TANGEL, & al., [1999], BLACHMAN, BALL, & al., [1994]). Chez les enfants tout venant, un nombre important d'études d'intervention ont été menées pour objectiver les effets d'un entraînement à la conscience phonologique sur les performances des enfants aux épreuves de conscience phonologique et aux épreuves de lecture (voir notamment trois méta-analyses : BUS, and VAN IJZENDOORN, [1999], TROIA, [1999], EHRI & al., [2001]). Les résultats observés dans ces différentes études nous ont permis de sélectionner des activités de manière raisonnée. Les activités proposées aux enfants comportaient des niveaux de difficultés progressifs. Etant donné les différences inter-individuelles importantes entre les enfants, le passage à l'activité suivante s'est fait sur base de la réussite de l'ensemble des enfants. Plusieurs types d'activités leur ont été proposés.

- Segmentation et fusion de syllabes. Par exemple, les enfants devaient couper en syllabes des mots présentés sous forme d'images.
- Reconnaissance et identification de syllabes. Par exemple, la consigne était de trouver parmi quatre images celle dont le nom commence par la syllabe cible donnée oralement («sa» dans «champignon, sapin, escalier, fleur»).
- Présentation des personnages «Alphas». Les personnages Alphas ont été introduits afin de permettre aux enfants d'acquérir une représentation plus complète et stable des différents phonèmes, ce qui devrait les aider pour réaliser des activités d'identification, de fusion ou de segmentation de phonèmes.
- Reconnaissance et identification de phonèmes. Par exemple, une activité proposée aux enfants consiste à identifier sur quelle planète on peut mettre l'objet illustré, chacune des planètes appartenant à un personnage Alphas (le «jjjouet» va-t-il sur la planète du serpent «s», du zibulus «z», du chat «ch» ou du jet d'eau «j» ?).
- Segmentation et fusion de phonèmes. Par exemple, dans «le jeu de la fusée», les enfants devaient deviner quel bruit on entend si la fusée tombe sur «Madame a» ou «Monsieur o» ? (R : «ffffa» ou «fffo»). Dans le jeu du train, les enfants devaient identifier les différents phonèmes présents dans le mot (jeu similaire au «Jeu du loto» de la Planète des Alphas).

Les résultats aux épreuves testant le niveau en métaphonologie mettent en évidence les effets bénéfiques de l'entraînement. Les enfants qui ont participé aux activités de métaphonologie progressent plus aux épreuves de métaphonologie que ceux qui ont pris part aux activités de mathématique ou de lecture de livres. Grâce aux activités proposées, ils ont amélioré leur capacité à écouter les sons et à apprécier la longueur d'un mot, et leur capacité à identifier et à segmenter les sons. Par ailleurs, les résultats en lecture en première année suggèrent que cet entraînement a aidé les enfants lors de l'apprentissage du décodage. Les effets de ces stratégies ont également été évalués en proposant aux institutrices de troisième maternelle de les appliquer dans leur classe lorsqu'elles travaillent en ateliers. Les résultats obtenus vont dans le même sens, que les activités soient proposées par les chercheurs ou les institutrices elles-mêmes. Cette recherche montre que les activités métaphonologiques ont leur place dans les programmes éducatifs dès la troisième année maternelle pour aider les enfants à améliorer leurs compétences en langage oral et pour favoriser leur apprentissage du langage écrit.

Bibliographie

- BLACHMAN, B. A., BALL, E. W. & al. [1994]
Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading And Writing*, 6 pp.1-18.
- BLACHMAN, B. A., TANGEL, D. M. & al. [1999]
Developing phonological awareness and word recognition skills: a two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading And Writing*, 11 pp. 239-273.
- BUS, A. G., VAN IJZENDOORN M. H. & PELLEGRINI, A. D. [1995]
Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 pp. 1-21.
- BUS, A. G., & VAN IJZENDOORN M. H. [1999]
Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal Of Educational Psychology*, 91(3) pp. 403-414.
- EHRI, L.-C., NUNES, S.-R., & al, [2001]
Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research_Quarterly*, 36(3) pp. 250-287.
- LIBERMAN, I. Y. & SHANKWEILER, D., [1989]
Phonologie et apprentissage de la lecture : une introduction. In RIEBEN, L., & PERFETTI C., (Eds.). *L'apprenti-lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : DELACHAUX et NIESTLE, pp. 23-42.
- TROIA, G. A., [1999]
Phonological awareness intervention research: a critical review of the experimental methodology." *Reading Research Quarterly*, 34(1) pp. 28-52.
- YOUNG-LOVERIDGE, J. M., [2004]
Effects on early numeracy of a program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 pp. 82-98.

UN EXEMPLE DE DIFFÉRENCIATION AU PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. COMMENT MULTIPLIER LES OCCASIONS D'AIDE INDIVIDUALISÉE À L'ÉLÈVE PENDANT LE COURS NORMAL DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ?

Françoise CREPIN, Monique JEHIN et Joëlle VLASSIS
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Problématique

Lors d'une recherche portant sur la mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire et en particulier sur l'organisation d'une année complémentaire au premier degré³, les enseignants interrogés dénonçaient notamment :

- les effets désastreux de la création de classes de niveau ;
- une prise en charge trop tardive des difficultés des élèves ;
- la difficulté de prendre sérieusement en compte le problème de la non-motivation des élèves...

Il fallait donc s'atteler à la recherche de réponses aux questions suivantes :

- Quels fonctionnements et quelles pratiques d'enseignement permettent de répondre rapidement et de façon ciblée aux difficultés rencontrées par les élèves ?
- Comment prendre en charge les difficultés des élèves «pendant le cours normal de la leçon» sans créer des classes de niveau et tenter d'éviter ainsi une détérioration des curricula ?
- Quel dispositif permettrait d'amener les élèves à s'impliquer davantage dans le travail en ayant une conscience accrue de leur part de responsabilité dans la qualité de leurs apprentissages ?

On peut raisonnablement faire l'hypothèse que pour répondre plus efficacement aux difficultés rencontrées par un élève, il faut y réagir de façon spécifique, ciblée et de préférence immédiate. Dans le cadre de ce travail et sur la base de l'observation d'un dispositif conçu et mis en œuvre par deux enseignantes de mathématiques, nous nous sommes efforcées de repenser l'organisation de la classe pour que des échanges individualisés entre chaque élève et l'enseignant soient matériellement possibles car, dans la plupart des contextes habituels d'enseignement, ces possibilités n'existent pas.

³ CHENU, F., CREPIN, F., JEHIN, M., [2003]. Un 1er degré pour tous. L'expérience de huit établissements.

Conception de l'outil

Multiplier sensiblement les opportunités d'échanges individualisés maître-élève pendant les tâches d'apprentissage n'est possible que si l'enseignant est libéré, à certains moments en tout cas, des temps d'enseignement collectif. D'où la conception de **dossiers de travail individuel** pour les élèves qui, une fois finalisés, devraient comprendre des activités de découverte, des exercices d'application, des ressources ou synthèses théoriques, des tests d'évaluation formative, des exercices de remédiation et un bilan sommatif. Les élèves **progressent à leur rythme** dans le dossier mais **la date du bilan est fixée à l'avance** et annoncée aux élèves.

Précisons d'emblée qu'il ne s'agit en aucun cas d'un enseignement programmé où l'élève est livré à lui-même et où les interactions avec l'enseignant sont réduites ou inexistantes mais bien d'une approche dont l'efficacité repose dans une large mesure sur le nombre et la qualité des feedbacks individuels. L'enseignant doit autoriser les élèves à le solliciter aussi souvent qu'ils en ressentent le besoin. L'enseignant suit chaque élève pas à pas. L'élève ne doit aborder un exercice qu'après avoir réussi le précédent.

Les essais

Les expérimentations portent sur deux séquences d'apprentissage, l'une en écriture (décrire une personne, un objet, une illustration) et l'autre en algèbre (la mise en équation).

Les interactions individuelles maître-élève ont constitué l'objet d'étude central. Toutes les interventions de l'enseignant ont été comptabilisées, les contenus ont été analysés et caractérisés. Voici quelques-uns des principaux constats.

Les résultats

Les résultats qui suivent sont issus de l'expérience menée en écriture. Les essais réalisés en algèbre débouchent sur des constats à peu près similaires. Globalement, l'expérience, même limitée, offre des pistes de réponses à plusieurs questions fondamentales.

L'outil et le fonctionnement offrent-ils réellement beaucoup d'occasions d'interactions individualisées ?

Plusieurs études possédant des garanties de fiabilité suffisantes ont montré que le nombre et la qualité des feedbacks peuvent influencer dans une large mesure les performances des élèves. 232 feedbacks ont été adressés individuellement aux élèves par les deux enseignantes de français pendant les deux séances d'écriture observées (58 par enseignante par heure de cours en moyenne). La quasi totalité de ces interventions survient en réponse à la sollicitation d'un élève, qu'elle soit spontanée (la plupart) ou suggérée dans le dossier. Dans ces conditions, l'explication ou la réponse fournie par l'enseignant est quasiment toujours suivie d'une réaction : l'élève complète un exercice, corrige une erreur, modifie une phrase ou tout simplement peut poursuivre grâce aux explications de l'enseignante plutôt que de rester bloqué face à une difficulté. Dans la plupart des conditions «habituelles» d'enseignement, l'élève ne reçoit un feedback sur sa production écrite qu'à posteriori (évaluation assortie éventuellement de quelques commentaires), situation qui pousse rarement l'élève à revenir sur son travail.

L'enseignant peut-il concrètement, matériellement répondre à toutes les sollicitations des élèves ?

La mention «*Montre ton travail à ton professeur*» apparaît à de nombreuses reprises dans le dossier distribué aux élèves. Par ailleurs, au début de chaque séance, les enseignantes ont invité les élèves à les solliciter aussi souvent que nécessaire. Certains ont posé de très nombreuses questions, d'autres moins mais tous ont saisi cette occasion d'obtenir de l'aide.

A une seule reprise, lors de nos observations, trois élèves ont eu le doigt levé pour appeler l'enseignante en même temps et deux d'entre eux ont donc dû attendre un moment pour obtenir une explication ou un avis. D'autre part, l'analyse du contenu des interventions indique clairement que les feedbacks spécifiques sont de loin plus nombreux que les feedbacks brefs.

Est-il possible de réduire sensiblement les temps consacrés à l'organisation, aux rappels à l'ordre et les temps morts ?

Pendant les deux séances consacrées au dossier d'écriture, huit interventions seulement concernaient l'organisation et l'explicitation des modalités de travail. Entre le moment où les enfants sont entrés en classe et celui où ils ont entamé le travail dans le dossier individuel, il s'est passé environ trois minutes à la première séance et à peine plus d'une minute à la seconde. A certaines conditions, le fonctionnement est donc de nature à augmenter sensiblement le temps d'implication des élèves dans le travail. L'investissement des élèves dans le travail, l'absence totale de temps morts et les exigences des enseignantes tant au niveau du travail à fournir qu'au niveau de la discipline contribuent probablement à expliquer le nombre peu élevé d'interventions que nous qualifions de «rappels à l'ordre». Douze interventions de ce type ont été dénombrées pendant les deux heures de travail. Aucune n'était collective. Ces rappels à l'ordre ont été suivis d'effet dans tous les cas.

Le dispositif proposé permet-il de fournir une aide différenciée aux élèves pendant la leçon ?

Libérées du temps d'enseignement collectif, les enseignantes observées ont pu consacrer les cent minutes complètes à apporter une aide spécifique aux élèves et à répondre à leurs questions au moment où elles se posaient.

Peu d'autres dispositifs permettent une différenciation pendant le déroulement de la leçon. Même si, comme l'ont déclaré plusieurs enseignants, tous les contenus ne peuvent être abordés dans cette perspective, le «suivi rapproché» que cette organisation permet favorise des attitudes de travail plus positives chez les élèves et facilite le diagnostic des difficultés éventuelles des élèves.

Conclusion

En synthèse, le nombre important et la qualité des feedbacks, le temps d'activité des élèves et leur investissement dans le travail, la possibilité de maintenir un niveau d'exigence élevé sont autant de points forts dont la présence a pu être confirmée lors des expérimentations.

Le travail qui vient d'être décrit comporte toutefois des limites dues essentiellement au caractère partiel des expérimentations : les essais ont été limités et ont concerné peu de classes (la recherche s'est déroulée sur une seule année). Dans ces conditions, il n'a pas été possible par exemple de mettre au point des dossiers individuels complets ni d'envisager les activités de remédiation. Pour les mêmes raisons, nous n'avons pu vérifier rigoureusement l'efficacité des recommandations susceptibles d'aider les enseignants à gérer les différences de rythme, même si des pistes intéressantes sont esquissées. Enfin, les éléments dont nous disposons, si prometteurs qu'ils soient,

sont insuffisants pour affirmer que le fonctionnement pourrait être étendu à tout contexte et à tout type de contenus.

Il n'en reste pas moins que le principal apport de ce travail réside dans l'analyse des processus de régulation induits par les interventions de l'enseignant. Nous avons pu appréhender les effets positifs d'interactions maître-élève qui interviennent en cours de tâches d'apprentissage plutôt qu'a posteriori. La difficulté de l'élève n'est interprétée ni par l'élève ni par l'enseignant comme un élément pénalisant. Nous avons notamment pu mettre en évidence que les feedbacks individuels qui interviennent en cours d'apprentissage ont sur l'élève un effet de moteur d'activité et de régulation de ses démarches. En ce sens, le dispositif présenté semble pouvoir apporter une aide précieuse dans la gestion des difficultés des élèves au premier degré de l'enseignement secondaire, niveau d'enseignement où l'hétérogénéité des élèves rend cette prise en charge particulièrement difficile.

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

OUTILS POUR GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES AU COURS DE LANGUES ÉTRANGÈRES : SYNTHÈSE CRITIQUE D'UNE RECHERCHE-ACTION MENÉE AVEC DE JEUNES ENSEIGNANTS

Jacqueline BECKERS et Germain SIMONS
ULg

Description succincte de l'expérience

Dans le cadre d'un programme de recherche-action réalisé dans le courant de l'année scolaire 1996-1997, nous avons proposé à une dizaine de jeunes enseignants, qui venaient d'achever l'AESS en Langues et Littératures germaniques à l'ULg, de lister toutes les difficultés qu'ils rencontraient dans l'exercice de leur profession. Parmi ces difficultés, nous en avons choisi une, partagée par tous, et sur laquelle il nous paraissait possible d'agir : la gestion des classes hétérogènes. Nous avons ensuite conçu ensemble une séquence de leçons portant sur l'apprentissage des stratégies de compréhension à la lecture – autre problématique que les jeunes enseignants souhaitaient traiter dans le cadre de cette recherche – qui intégrait la problématique de la gestion de l'hétérogénéité. Cette séquence expérimentale comportait quatre à six leçons, selon les classes.

Première leçon

L'enseignant fait passer aux élèves une batterie de *pré-tests* destinés à identifier, à diagnostiquer, le plus précisément possible, le niveau de maîtrise des élèves dans cette compétence stratégique. Cette épreuve consiste en un test écrit réalisé *individuellement*.

Deuxième leçon

L'enseignant corrige d'abord le pré-test, il attire ensuite l'attention des élèves sur les différents types de compréhension (extensif, sélectif, intensif) ainsi que sur les facteurs qui peuvent influencer le choix de ceux-ci (l'intention du lecteur et la nature du document). Enfin, l'enseignant démont(r)e le fonctionnement d'une des stratégies centrales de compréhension (à la lecture), en l'occurrence, *l'anticipation du contenu*. Cette leçon est réalisée avec tout le *groupe-classe*, en sollicitant au maximum la participation des élèves.

Troisième leçon

Les élèves, sur la base des résultats obtenus au pré-test, sont répartis en petits *groupes hétérogènes* de trois élèves (un élève maîtrisant la stratégie, un élève en voie de maîtrise, et un élève ne maîtrisant pas la stratégie) et réalisent des activités destinées à exercer la stratégie enseignée. Pour inciter les trois élèves à collaborer efficacement, nous utilisons un système de «bonus à la participation» inspiré des travaux de Slavin (1989). Ce système consiste à développer la participation et la collaboration des élèves en attribuant à chacun des membres du groupe hétérogène un bonus qui résulte de la progression moyenne des membres du groupe du pré- au post-test (*exemple* : élève A : pré-test : 3/10, post-test : 6/10 > gain +3 ; élève B : pré-test : 5/10, post-test : 7/10 > gain +2 ; élève C : pré-test : 7/10, post-test : 8/10 > gain +1 ; gain moyen : +2). Ce bonus peut être ajouté à la note obtenue au post-test ou être conservé pour une activité ultérieure du même type. L'intérêt de ce système est d'inciter chacun des membres du groupe hétérogène à collaborer efficacement. Concrètement, l'élève le plus avancé du groupe n'a pas intérêt à faire l'exercice seul pour le reste du groupe, il a plutôt intérêt à faire en sorte que les élèves moins avancés progressent tout au long de la séquence didactique. Nous avons évidemment conscience que ce système est quelque peu

mercantile et qu'il risque d'accentuer une tendance déjà marquée chez les élèves à (ne) travailler (que) pour des points. Ce risque est considérablement limité si ce système de bonus n'est utilisé que de manière *passagère*, si les enseignants ne le perçoivent que comme une *étape* dans un long processus qui conduira les élèves à une collaboration aussi naturelle qu'efficace (fonctionnement en communauté d'apprenants).

Quatrième leçon

Les élèves sont soumis à un *post-test* de même nature que celui réalisé lors de la première leçon. Comme le pré-test, cette épreuve consiste en un test écrit réalisé *individuellement*. Ce post-test permet d'évaluer les progrès réalisés par les élèves en compréhension à la lecture, grâce à la stratégie travaillée. Dans une des classes, une séance de remédiation s'avère nécessaire.

Cinquième leçon

Les élèves sont répartis en groupes *homogènes*, selon leurs résultats aux post-tests. Le professeur se consacre aux élèves qui ne maîtrisent toujours pas cette stratégie. Pendant ce temps, un deuxième groupe d'élèves, en voie de maîtrise, travaille en autonomie sur des exercices spécifiques de remédiation. Un troisième groupe, le plus nombreux, composé des élèves maîtrisant la stratégie au terme de la séquence, travaille sur une tâche de dépassement. Enfin, les élèves qui avaient brillamment réussi le pré-test et qui n'avaient pas réellement besoin de cette séquence didactique, poursuivent leur travail de dépassement entamé dès la troisième leçon et/ou s'impliquent dans des tâches de *tutorat*. Soulignons qu'il nous a paru indispensable que ces élèves avancés participent quand même à la deuxième leçon portant sur la démonstration du fonctionnement de la stratégie ciblée car ils étaient susceptibles, dans le cadre du tutorat, d'expliquer à des élèves moins avancés le fonctionnement de la stratégie qu'ils maîtrisaient «naturellement».

Sixième leçon

L'enseignant corrige les exercices de dépassement réalisés par les élèves du troisième groupe (voir leçon 5), puis les élèves avancés présentent au reste de la classe le travail qu'ils ont réalisé en autonomie. Pour assurer une écoute active du reste de la classe, les élèves avancés ont conçu des tâches d'écoute.

Une seconde séquence didactique portant sur la stratégie de décomposition des mots (préfixes et suffixes) a été conçue et mise en pratique par les enseignants en respectant le même schéma didactique général.

Résultats observés

Nous disposons de trois outils d'évaluation :

✓ les résultats aux pré- et post-tests

La comparaison des résultats des pré- et post-tests montre un net progrès de la majorité des élèves en compréhension à la lecture consécutivement au travail de chaque stratégie ciblée.

✓ un questionnaire administré aux élèves au terme de la séquence

Globalement, les avis sont positifs. Les aspects spontanément épinglés comme les plus *positifs* par les élèves sont relatifs à l'explicitation des stratégies par le professeur et à la démarche de différenciation que nous avons essayé d'imprimer dans la séquence. Quand on interroge plus directement les élèves sur les différents aspects de la séquence, on constate que c'est à propos du travail réalisé en petits groupes hétérogènes que le plus grand nombre de *réserves* sont émises, notamment sur la manière de constituer les groupes et sur l'efficacité de la

collaboration. Précisons à ce sujet que les groupes ont été composés sur la base du seul critère de *niveau de maîtrise* (voir leçon 2). Sans doute qu'une répartition des élèves sur la base d'un double critère de *niveau de maîtrise* **et** d'*affinité* eut donné de meilleurs résultats.

✓l'interview des professeurs réalisée au terme de la recherche

Parmi les *avantages* de cette démarche mixte de différenciation listés par la majorité des enseignants, épinglons :

- un diagnostic plus précis du degré de maîtrise des apprenants ;
- la remise à niveau des élèves faibles ;
- la valorisation des élèves avancés ;
- la valorisation de l'enseignant qui «travaille de manière plus méthodique et systématique».

En ce qui concerne les difficultés rencontrées par les enseignants, ceux-ci mentionnent le plus souvent :

- le surcroît de travail que ce type de méthodologie entraîne, surtout lorsque l'enseignant n'est pas intégré dans une équipe d'enseignants et/ou de chercheurs ;
- la gestion simultanée de plusieurs activités différentes ;
- la tolérance au bruit et au mouvement dans la classe ;
- la collaboration des élèves de niveaux différents dans le travail réalisé en groupes hétérogènes.

Bibliographie

SLAVIN, R.E., [1989]

Achievement Effects of Group Mastery Learning. In : R.E. SLAVIN (Ed.), *School and Classroom Organization*, New Jersey, LEA.

SLAVIN, R.E., [1990]

Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 60, 3, pp. 471-499.

D'ONOFRIO, B., BECKERS, J., CHARLIER, J.-F., STADLER, CHR., PECHEUX, S.

& SIMONS, G., [DÉC. 1998]

Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, (2^e partie), *Puzzle*, 5, pp. 8-16.

BECKERS, J. & SIMONS, G., [DÉC. 1997]

Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, *Puzzle*, 3, pp. 15-19.

STRATÉGIES ÉDUCATIVES POUR LE CYCLE 5-8 VISANT À AMÉLIORER LES COMPÉTENCES EN LANGAGE ORAL ET À FAVORISER L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES

Véronique LEROY
UCL

Le contexte de la recherche

L'objectif de notre recherche est la création et l'évaluation de trois interventions permettant de développer le langage oral d'enfants francophones de troisième maternelle. La première intervention porte sur une technique de lecture de livres pour enfants (SÉNÉCHAL, [1997]). La deuxième intervention vise le développement des compétences métaphonologiques (BUS & VAN IZENDOORN, [1999]) et la troisième, le développement des compétences langagières spécifiques aux mathématiques. Marie VAN REYBROECK présente l'entraînement métaphonologique. La présente communication concerne l'intervention mathématique.

Les compétences en langage oral sont fortement liées aux performances mathématiques. En effet, l'enfant débute en apprenant la «litanie» des nombres à l'oral et cette «chaîne verbale» est un des fondements des apprentissages en mathématiques. Plus tard, la maîtrise de la langue orale sera déterminante dans la compréhension des problèmes arithmétiques verbaux. En effet, l'enfant doit pouvoir comprendre les termes de vocabulaire ainsi que les structures syntaxiques employés dans le problème avant de pouvoir trouver la solution.

Le programme mathématique développé a comme objectif de renforcer la construction des premiers apprentissages numériques de l'enfant. Quatre compétences de base susceptibles de jouer un rôle dans les troubles du calcul (GRÉGOIRE, [2001]) ont été identifiées. Il s'agit du comptage, du dénombrement, de deux opérations logiques (la sériation et la classification) et de la résolution de problèmes verbaux. Pour travailler ces compétences mathématiques, le jeu a été choisi comme instrument d'intervention car il semble le moyen le plus efficace pour augmenter les connaissances numériques des enfants (PETERS, [1998]). La méthodologie de l'apprentissage adoptée est basée sur la résolution de problèmes. Elle permet de travailler le langage oral et la réflexion tout en rendant l'enfant actif dans la construction de ses compétences mathématiques. De nombreuses opportunités lui sont données pour expliquer à ses pairs ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Les enfants apprennent à écouter, à suivre, à commenter le raisonnement d'autres enfants et à formuler des questions (GREENES, GINSBURG & BALFANZ, [2004], GRIFFIN, [2004]). Les conflits socio-cognitifs qui émergent des interactions entre les enfants les rendent actifs dans leurs apprentissages. La communication des enfants est explicitement encouragée par une série de questions rapides posées par l'adulte et incluses dans chaque jeu. Les enfants ont également de nombreuses opportunités pour compter et pour résoudre des problèmes mathématiques dans une large variété de contextes (GRIFFIN, [2004]). Ce programme se base également sur la pédagogie différenciée en proposant des approches variées pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. Les activités ont à la fois des niveaux multiples et des modes d'entrée différents pour que tous les enfants puissent bénéficier de leur exposition (GRIFFIN, [2004]). Par exemple, la cardinalité est travaillée par le biais de trois sens : la vue, l'ouïe et le toucher. Cette approche aide l'enfant à se construire une image mentale plus stable du nombre (CORNET, GOERLICH, VANMUYSEN & VAN NIEUWENHOVEN, [2001]).

Méthodologie de la recherche

Lors de la première année de la recherche (2003 – 2004), 78 enfants francophones de troisième maternelle ont constitué l'échantillon. 16 enfants ont participé à l'intervention mathématique et 62 ont servi de groupe contrôle (intervention métaphonologie et lecture de livres). L'intervention a duré 10 semaines durant lesquelles les enfants ont réalisé des jeux numériques par groupe de 5 ou 6 à raison de deux fois vingt minutes par semaine. Les activités ont été menées en classe par la chercheuse en collaboration avec les institutrices. L'évaluation des enfants s'est faite grâce à l'administration individuelle de certaines tâches du Tedi-Math (VAN NIEUWENHOVEN, GRÉGOIRE & NOËL, [2001]) avant et après les prises en charge (Pré-test en janvier 2004 & Post-test en mai 2004) ainsi que sur le long terme (Post-test en octobre 2004 et mars 2005), lorsque les enfants étaient en première primaire.

Durant la seconde année de la recherche (2004 – 2005), des institutrices de troisième année maternelle ont été formées aux différentes activités numériques élaborées en vue de les appliquer dans leur classe lorsqu'elles travaillent en ateliers. Grâce à la technique pré-test – post-test, l'impact de ces activités sur l'apprentissage des élèves a pu être évalué indépendamment de l'influence due à la présence d'un chercheur dans la classe. L'échantillon est composé de 165 enfants dont 60 ont participé à l'intervention mathématique.

Résultats de la recherche

Les analyses statistiques réalisées sur le premier échantillon permettent de dire que le groupe mathématique a progressé davantage que le groupe contrôle dans les tâches de comptage et d'opérations logiques. Ces importants résultats observés juste après nos interventions se sont maintenus dix mois après la fin de nos activités.

Pour le second échantillon, les analyses statistiques indiquent que les enfants du groupe cible ont progressé de façon significative dans les tâches de dénombrement et d'opérations logiques. En outre, nous observons une nette tendance du groupe mathématique pour la tâche de résolution de problèmes verbaux par rapport au groupe contrôle. Ces résultats sont très encourageants car ils concernent des compétences de base essentielles pour le passage en première année primaire. De plus, ces données indiquent que les institutrices ont pu s'approprier le matériel qui leur était proposé.

En conclusion, les résultats de la présente recherche sont le signe que les enfants peuvent, en très peu de temps, évoluer dans leur élaboration cognitive grâce aux activités proposées en classe et maintenir leur progrès sur le long terme. Au-delà de la pertinence des activités proposées, nous sommes convaincus que la croyance de l'adulte dans la capacité des élèves à apprendre a eu un impact énorme sur leurs progrès. Loin du déterminisme trop souvent sous-entendu, ces résultats nous confortent dans l'idée du rôle crucial que l'enseignant peut jouer dans la réussite de tous ses élèves.

Bibliographie

- BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H., [1999]
Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies.
Journal Of Educational Psychology 91(3), pp. 403-414.
- CORNET, M.C., GOERLICH, S., VANMUYSEN, A., VAN NIEUWENHOVEN, C., [2001]
AD-Math. Manuel général. Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- GREENES, C., GINSBURG, H.-P., BALFANZ, R., [2004]
Big Math for Little Kids. *Early Childhood Research Quaterly*, 19, pp. 159-166.
- GRÉGOIRE, J., [2001]
Evaluer les troubles du calcul. In VAN HOUT, A. & MELJAC, C., (Eds). *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant*. Paris, Masson, pp. 309-329.
- GRIFFIN, S., [2004]
Building number sense with Number Worlds : a mathematics program for young children.
Early Childhood Research Quaterly, 19, 173-180.
- PETERS, S., [1998]
Playing games and learning mathematics : The results of two interventions studies.
International Journal of Early Years Education, 6, 49-58.
- SÉNÉCHAL, M., [1997]
The differential effect of storybook reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal Of Child Language*, 24, 123-138.
- VAN NIEUWENHOVEN, C., GRÉGOIRE, J., NOËL, M.P., [2001]
TEDI-MATH, Test Diagnostique des Apprentissages de base en Mathématiques. Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

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

DES OUTILS POUR GÉRER LES DIFFÉRENCES DANS LA CLASSE : DES EXPÉRIENCES CONCRÈTES RÉALISÉES SUR BASE DE LA THÉORIE DES «INTELLIGENCES MULTIPLES»

Sophie BRASSEUR et Sandrine BIEMAR

Département Education et Technologie

FUNDP

Edith BAETEN

SeGEC

Chantal BOUCSIN

Communauté française

Evelyne DAVID

Institut Technique de Namur

Luc DE LATHOUWER

Les Ateliers Marolliens

Francis OTTE

Commission Communautaire des Professions et Qualifications

Le contexte

Dans le cadre des activités de formations continuées, le DET (Département éducation et technologie) des FUNDP organise des après-midi de rencontres appelées «Salle des pros». La «Salle des pros» se veut avant tout être un lieu à l'écoute des questionnements du terrain. Son objectif est de favoriser le développement personnel et professionnel des enseignants, des directeurs, des coordinateurs, des conseillers pédagogiques, des chefs d'ateliers, des chercheurs...

Pour ce faire, elle favorise la création de réseaux de professionnels de l'éducation en mettant à disposition des temps et des lieux pour rencontrer d'autres professionnels, pour partager ses expériences, ses recherches et ses découvertes...

En 2004-2005, un cycle de rencontres intitulé «Comment gérer l'hétérogénéité au sein d'une classe» a été organisé. Ce cycle de trois conférences, dont une consacrée aux intelligences multiples, a donné naissance à un groupe de travail composé d'enseignants, de chercheurs, et de conseillers pédagogiques. L'objectif de ce groupe est de créer et de valider sur le terrain des outils ou des méthodes pédagogiques basées sur les intelligences multiples et ce, dans le but de favoriser la gestion des différences au sein de la classe.

La thématique

Dans nos sociétés occidentales et à fortiori dans notre système scolaire, «être intelligent» signifie essentiellement maîtriser le langage et développer des compétences logico-mathématiques. Une grande majorité des situations d'enseignement et d'évaluation scolaire est en effet basée sur la maîtrise de ces compétences. Les tests d'intelligences utilisés pour déterminer le niveau intellectuel prennent appui sur les mêmes aspects.

La théorie des intelligences multiples d'Howard GARDNER, [1986], propose au contraire une vision plurielle de l'intelligence. GARDNER postule en effet que les capacités relationnelles, spatiales ou kinesthésiques présentes chez chacun d'entre nous, sont elles aussi des intelligences à part entière. Cette théorie permet donc de rendre compte de la complexité et de la diversité du fonctionnement humain en amenant au rang d'intelligences des domaines «dévalorisés» par notre société. Ce modèle prend des appuis théoriques basés sur le fonctionnement cérébral et sur des données multidisciplinaires issues des études du développement humain.

Outre son aspect théorique, le modèle de GARDNER a l'avantage de se vouloir au service de la pratique éducative et plus particulièrement pédagogique. Longtemps boudé par les scientifiques, ce modèle a dès le départ séduit les praticiens qui y ont vu une opportunité d'aider certains jeunes en difficultés scolaires.

Ainsi, plusieurs études réalisées outre-Atlantique ont mis en évidence que les élèves en difficultés d'apprentissage pouvaient être aidés par une utilisation de cette théorie au sein de la classe. Une étude réalisée par LEBLANC, [1997], a montré qu'une partie des problèmes scolaires de ces jeunes étaient liés au fait que les formes d'intelligences les plus développées chez eux n'étaient jamais utilisées dans le système scolaire. L'expérience menée par la suite par cette équipe a prouvé qu'en se basant sur les forces de ces élèves, en leur permettant d'utiliser des formes d'intelligences différentes pour assimiler les matières de base, ils reprenaient confiance en eux, retrouvaient le goût d'apprendre et pouvaient poursuivre leur scolarité de façon plus sereine.

La recherche

Comme annoncé ci-dessus, on ne peut pas parler ici d'une recherche au sens strict du terme. Il s'agit plutôt d'une réflexion, d'une co-construction de dispositifs pédagogiques, réalisée par un ensemble de praticiens en partenariat. Le département se veut dans ce cadre être le garant du projet au niveau de la théorie des intelligences multiples.

Le fonctionnement du groupe est basé sur le principe de la mise en réseau, de l'analyse et du développement des pratiques en partenariat, chaque membre amenant ses connaissances et son regard critique pour avancer et construire ensemble de nouvelles pratiques de manière collaborative. Une fois construits, les dispositifs sont testés par les enseignants, au sein de leur classe. Suite à cela, un feed-back est ramené au groupe et une évaluation des effets pour les élèves est réalisée.

Le groupe se réunit une après-midi par mois et a débuté au mois de mars 2005. Cette année, il poursuit son travail et cherche à s'enrichir de nouveaux membres. Dans ce cadre, une journée de partage ouverte à tous a été réalisée dans le courant du premier trimestre. Suite à cela, le groupe s'est divisé en trois sous-groupes: un premier s'occupant de créer des dispositifs plus spécifiques à l'enseignement primaire ; un second qui traite des thèmes du programme de l'enseignement secondaire et un troisième qui travaille à la mise en place d'une épreuve intégrée de qualification utilisant le modèle des intelligences multiples. Cette épreuve intégrée est destinée à l'enseignement secondaire spécialisé.

Perspectives

Les buts de cette communication sont multiples.

D'une part, il s'agit d'informer brièvement les participants sur la théorie des intelligences multiples et ses possibles utilisations. L'accent sera cependant mis sur le partage, à titre d'exemples, de deux des dispositifs mis en place et/ou élaborés par les différents sous-groupes.

Le premier concerne l'enseignement secondaire général, les enseignants à la base de ce dispositif présenteront en surface une séquence de cours en mathématique (construite à l'aide des intelligences multiples) qu'ils ont pu tester au sein du groupe et de leur classe. Les avantages et inconvénients de celui-ci seront également présentés.

Le second concerne l'enseignement secondaire spécialisé. Les personnes impliquées dans ce groupe présenteront comment elles ont construit cette épreuve.

Brièvement voici la démarche qu'ils ont suivi :

«Les différentes compétences intégrées dans la tâche complexe sont à évaluer au travers d'EAC (Ensembles Articulés de Compétences) en termes de compétences disciplinaires et/ou interdisciplinaires, transversales et métacognitives.

La question posée est donc: «Quelle est la capacité de savoir-agir de l'élève face à une tâche complexe à réaliser?» ou «En quoi et jusqu'à quel point l'élève est-il autonome face à une tâche complexe à réaliser?»

Le propos poursuivi est donc d'ouvrir, autant que possible, tous les accès (et les itinéraires de pensée qui en dépendent) à la réalisation de la tâche en utilisant, comme véhicule de cette réalisation, les intelligences multiples.

Mettre les intelligences multiples au service d'un nouveau mode d'expression des compétences acquises par l'élève, tel est notre souhait de pédagogues»⁴

Quelques exemples concrets et les possibilités de transfert du dispositif seront également présentés.

D'autre part, il sera fait mention du fonctionnement et des avantages des pratiques de mise en réseaux telles que celles soutenues par le dispositif de la «Salle des pros» en terme de développement professionnel.

Bibliographie

GARDNER, H., [1996]

Les intelligences multiples pour changer l'école: la prise ne compte des différentes formes d'intelligences. Paris Retz.

LEBLANC, R., [AUTOMNE-HIVER 1997]

Une difficulté d'apprentissage sous la lentille des intelligences multiples. in éducation et francophonie, volume XXV n°2.

⁴ Texte rédigé par Chantal BOUCSIN et Luc DE LATHOUWER

LA MÉTACOGNITION, VERS PLUS D'ÉQUITÉ ?

Caroline SCHEEPERS et Nathalie PLANCKE

Haute Ecole Lucia de Brouckère

Virginie BOREUX

CEPES

Stéphanie DEBUSSCHERE

Ecole communale de Piétrain

Des instituteurs en formation initiale invitent des élèves du primaire à tenir le journal de leurs apprentissages (C. SCHEEPERS, en cours): ces derniers consignent leurs doutes, leurs questions, leurs savoirs en construction, leurs appétences, leurs difficultés, leurs démarches de résolution de problèmes... Les enfants échangent en classe à propos de leurs annotations et entament une réflexion sur leur processus d'apprentissage. Chacun reçoit périodiquement une lettre de régulation rédigée par son tuteur, en l'occurrence, un futur instituteur.

Le dispositif a fait l'objet d'une première expérimentation en 2005 avec N. PLANCKE (4^e année – 21 journaux). Le projet est réitéré en 2005-2006 avec S. DEBUSSCHÈRE (3^e et 4^e années – 14 journaux) et avec V. BOREUX (6^e année – 20 journaux).

Le projet s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste: l'apprentissage est en effet médiatisé par de nombreuses interactions sociales (les relations avec les pairs, le tuteur et l'enseignante) et instrumentales (le cahier, les consignes, les lettres, les grilles de coévaluation). Le journal constitue un outil au sens vygotkien, un artefact à la fois témoin et auxiliaire privilégié des savoirs en constante réélaboration. Elèves et étudiants rentrent dans un dispositif de tutelle (BRUNER, BARNIER): un expert met ses connaissances à la disposition du novice. Le langage écrit est exploré sous toutes ses dimensions sociales, identitaires, affectives, (méta)cognitives (BAUTIER).

Il s'agit de favoriser chez l'enfant ce que B. NOËL appelle la métacognition régulatrice, laquelle implique la prise de conscience de ses propres activités cognitives, l'évaluation de celles-ci et la décision de les maintenir ou de les infléchir. La tâche demandée exige donc des opérations mentales complexes pour de jeunes élèves. En effet, si l'écriture réflexive a fait l'objet de très nombreuses recherches en formation d'adultes, elle a rarement été transférée dans l'enseignement obligatoire, exception faite des travaux de CRINON en France.

Le projet repose en outre sur le postulat d'éducabilité (BLOOM): nous émettons un pari positif pour chaque élève. Tous sont capables d'apprendre pour autant qu'on leur offre des opportunités réelles et différenciées d'apprentissage. C'est bien l'égalité des acquis qui est visée (CRAHAY): il s'agit de favoriser l'acquisition par tous des mêmes compétences jugées essentielles. Nous pensons que le journal est susceptible de contribuer à cet ambitieux programme dans la mesure où, ici, les différences ne sont pas gommées mais font l'objet d'un examen et d'un traitement minutieux. Par le journal dialogué, l'enseignant peut objectiver et gérer les différences. Le tuteur prend l'élève où il en est dans ses apprentissages et tente d'œuvrer dans sa zone proximale de développement (VYGOTSKI). Dans le même temps, pour autant que les savoirs de base soient acquis par tous, les différences sont aussi encouragées: le scripteur est invité à endosser une posture singulière, à formuler un discours propre, loin d'énoncés désincarnés, stéréotypés et vides de sens. C'est bien à un apprentissage de la pluralité que nous convions les apprenants: pluralité des discours, des modes d'appropriation, des avis, des procédures de résolution de problèmes... Notre travail se fonde enfin sur un double postulat : c'est à l'enseignant que revient la mission de gérer l'hétérogénéité et celle-ci peut être source d'apprentissages pour tous.

Notre intervention s'articulera autour de trois questions de recherche. La première: peut-on identifier des modes d'investissement différenciés de l'outil ? Ont été prises en compte des dimensions comme le positionnement énonciatif, le rapport aux savoirs, les opérations réflexives, la gestion des discours d'autrui, le caractère dialogué du cahier, la métatextualité (les commentaires sur le journal dans le journal)... Le corpus révèle cinq types de journaux :

- le journal mosaïque : la périodicité est forte, les entrées sont longues, les opérations réflexives sont multiples, les postures sont diverses, la métatextualité est présente... ;
- le journal réparateur : nous retrouvons des caractéristiques identiques mais le langage est souvent incorrect. Les élèves sont en difficulté scolaire et le journal semble surinvesti afin de pallier les problèmes rencontrés ;
- le journal compte rendu : les élèves dressent le récit minutieux des activités menées en classe, sans plus ;
- le journal intime : les textes sont focalisés sur la vie privée des diaristes ;
- le journal en pointillé : le journal est peu investi.

La seconde question de recherche: comment procèdent les tuteurs pour réguler les démarches métacognitives des enfants ? Nous avons examiné les 53 lettres rédigées par les tuteurs afin d'examiner comment les futurs enseignants formatent l'écriture des élèves. Ont été identifiées les activités langagières mises en jeu :

| Activités langagières | Nombre d'occurrences |
|--|----------------------|
| Conseil, suggestion, injonction... | 150 |
| Evaluation des écrits de l'élève | 130 |
| Question adressée à l'élève | 97 |
| Reformulation des propos de l'élève | 46 |
| Interprétation, analyse des propos de l'élève | 45 |
| Citation des propos de l'élève | 15 |
| Résolution de problème, réponse aux questions de l'élève | 12 |
| Comparaison avec l'élève («moi aussi...») | 10 |

Enfin, le journal contribue-t-il véritablement à réduire les inégalités ? Autrement dit, sous de nobles intentions, le journal ne peut-il accroître les inégalités ? Les sociologues nous mettent en garde: la verbalisation généralisée des expériences (BOURDIEU & PASSERON) et l'écriture réflexive (LAHIRE), sont très socialement marquées. Le journal ne risque-t-il donc pas de profiter à ceux qui en ont le moins besoin ? Nos résultats empiriques nous amènent à poser un diagnostic mesuré. Certes, l'outil ne semble pas pertinent, pour tous, tout le temps. Mais il semble bien qu'en particulier, des élèves en grande difficulté scolaire se sont emparés du journal et en ont tiré des bénéfices incontestables. Ainsi, il n'est guère possible d'établir une corrélation stricte entre le mode d'appropriation de l'outil et le profil général de l'élève : résultats scolaires, rapport au savoir, origine socio-économique, image de soi comme apprenant, pratiques scripturales scolaires et extra-scolaires... Bref, même si nos résultats devraient être confirmés par des études à plus large échelle, le journal semble constituer un outil prometteur dans la perspective d'une pédagogie réellement émancipatrice pour tous.

Bibliographie :

- BAUTIER, E., [1997]
Pratiques langagières, pratiques sociales, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-CL., [1964]
Les héritiers, Paris, Minuit.
- CRAHAY, M., [2000]
L'école peut-elle être juste et efficace ? Bruxelles, De Boeck.
- CRINON, J., [2002]
Ecrire le journal de ses apprentissages, in CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D., (dir.), Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire, Paris, PUF.
- LAHIRE, B., [1993]
Culture écrite et inégalités scolaires, Lyon, PUL.
- NOEL, B., [1997]
La métacognition, Bruxelles, De Boeck.
- PLANCKE, N., SCHEEPERS, C. & AL., [TEXTE À PARAÎTRE DANS CARACTÈRES]
Le journal de formation à l'école primaire: une médiation sociale et instrumentale, Communication présentée au 2^e colloque international de l'ABLF, Namur.
- SCHEEPERS, C., [EN PRÉPARATION]
Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur, Double thèse de doctorat, Université de Liège – Université Paris VIII.
- VYGOTSKI, L., [1997]
Pensée et langage, Paris, La Dispute.

PROFITER DES DIFFÉRENCES GRÂCE A LA COOPÉRATION L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF UN OUTIL AU SERVICE DES COURS DE LANGUE EN 5^e ET 6^e ANNÉES PRIMAIRES

Françoise CREPIN, Christiane BLONDIN et Catherine MATTAR
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

L'apprentissage coopératif consiste à organiser des travaux en sous-groupes de façon telle que chacun participe au travail commun et en tire un bénéfice. Une des conditions de son efficacité est l'existence de différences entre les membres de chaque sous-groupe.

Contexte et objectifs

On connaît l'efficacité de l'apprentissage coopératif, qui a fait l'objet de nombreuses évaluations, synthétisées dans des méta-analyses concluantes (JOHNSON, JOHNSON, & STANNE, [2000]; SLAVIN, [1995]). Par ailleurs, les spécialistes mettent en évidence la participation orale réduite des enfants lors des cours (CHAUDRON, [1988]), particulièrement grave dans le cas des cours de langue, dont l'objet principal, du moins à l'école primaire, est la capacité de communiquer oralement. De ce double constat est née une recherche menée, dans le réseau de la Communauté française, en collaboration avec une douzaine de maîtres de langue (BLONDIN, CRÉPIN & MATTAR, [2005]).

La recherche vise, d'une part, la mise au point de supports de nature à aider les maîtres de langue à tirer parti des méthodes d'apprentissage coopératif, principalement en 5^e et 6^e années primaires, en respectant les principes et, d'autre part, la vérification de l'efficacité du dispositif proposé en termes de participation équitable et de prises de parole en langue cible des membres de chaque sous-groupe.

Méthodologie

Sur la base de propositions des chercheuses, puis des enseignants partenaires eux-mêmes, des activités d'apprentissage coopératif conformes aux socles de compétences ont été mises au point dans un va-et-vient entre le travail des chercheurs, la réflexion du groupe et les essais de terrain. Chaque mise en œuvre a fait l'objet d'un questionnaire portant sur les modifications apportées à l'activité par l'enseignant, les effets observés, ses réflexions et suggestions. Au terme de ce travail, chaque activité est présentée sous la forme d'une fiche qui en décrit les principaux éléments (objectifs, consignes, durée probable...) et les caractéristiques à respecter pour préserver sa nature coopérative. Cette description est accompagnée des matériaux nécessaires à son organisation, dans les trois langues enseignées au primaire : référentiel permettant le travail autonome du sous-groupe, illustrations...

Parallèlement, des informations théoriques et pratiques ont été recherchées en réponse aux interrogations des enseignants : comment éviter que certains ne se reposent sur les autres, comment gérer les erreurs, le niveau de bruit ne sera-t-il pas trop élevé...

Premiers résultats

Les activités, ainsi que de brefs textes méthodologiques et une présentation synthétique de l'apprentissage coopératif ont été rassemblés en une brochure destinée aux maîtres de langue (CRÉPIN, MATTAR & BLONDIN, [À PARAÎTRE]).

Les 23 supports créés visent principalement la compréhension ou la production orales. Certaines activités imposent l'usage exclusif de la langue cible et/ou impliquent le recours à un référentiel. De façon à permettre un travail autonome des groupes d'élèves, la plupart des activités sont assez structurées.

Conformément aux observations réalisées auparavant dans deux classes en immersion (MATTAR & BLONDIN, [À PARAÎTRE]), les enseignants estiment que l'activité a facilité l'implication de tous les élèves (50 avis positifs sur 55). Les élèves ont davantage parlé (53/56) et davantage parlé en langue cible (46/56) que lors d'un enseignement frontal. Les échanges lors des rencontres ont notamment mis en évidence une confiance plus grande des enseignants dans les activités proposées après leurs premiers essais.

Les mises en œuvre et l'observation des activités ont permis de mettre en évidence quelques-unes de leurs **caractéristiques susceptibles de favoriser la coopération et un déroulement efficace**.

✓ Des regroupements hétérogènes

Les premières observations ont confirmé qu'au sein d'un groupe hétérogène, les coéquipiers peuvent pousser un élève à surmonter ses difficultés. Ainsi, lors de l'activité *L'instituteur*, les membres d'un groupe avaient spontanément attribué le rôle le plus important à l'élève la plus timide. Soutenue par ses coéquipiers plus à l'aise avec l'expression orale, cette élève, qui s'exprime peu habituellement, a pu tenir le rôle majeur de la saynète de façon tout à fait satisfaisante.

✓ La coopération plutôt que la compétition

Dans le contexte particulier d'un cours de langue pour débutants, la compétition risque de nuire à la communication et à la pratique langagière par le stress qu'elle installerait ou par la rapidité qu'elle nécessiterait. La compétition augmente le risque de prises de parole en langue maternelle. Par ailleurs, la collaboration semble impliquer plus que la compétition des compétences de communication.

✓ Le partage des ressources

Pour que tous les membres d'un groupe s'impliquent dans le travail, ils doivent percevoir un but commun qui ne peut être atteint que par l'apport et le succès de chacun. Ceci exige notamment le partage des ressources individuelles. Des modalités concrètes de répartition du matériel nécessaire au déroulement des activités ou des référentiels sont proposées. Dans ce type de dispositif, il est important que l'enseignant intervienne le moins possible de façon à pousser les élèves à recourir aux ressources mises à leur disposition. On peut également amener les élèves à s'impliquer dans le travail en leur attribuant un rôle nécessaire à la réussite de la tâche. Ces rôles peuvent être inhérents à la nature du travail (un rôle à tenir dans une saynète) ou être davantage centrés sur des habiletés sociales qui garantiront à terme un fonctionnement plus efficace du groupe (responsable du calme, du temps...).

Plusieurs activités prévoient une structuration de la participation par des moyens matériels. Par exemple, chacun dispose d'un nombre limité de jetons et chaque prise de parole correspond à

la «dépense» d'un jeton). Ces outils sont particulièrement intéressants pour développer chez des élèves peu habitués au travail en coopération les habiletés nécessaires à une communication de qualité.

✓ **Des modalités particulières d'évaluation**

Des modalités particulières d'évaluation ou de valorisation peuvent également favoriser l'implication de tous les membres d'un groupe et les pousser à coopérer. Par exemple, le groupe se voit attribuer un score correspondant à la somme des différences entre les points obtenus par chacun de ses membres avant et après la phase d'apprentissage en sous-groupes.

On peut également inviter les élèves à élire la production qu'ils ont préférée, ce qui met à l'honneur tous les élèves du groupe plébiscité...

Dans le cadre d'activités d'apprentissage coopératif, il n'est pas rare qu'un élève par équipe soit choisi au hasard pour rendre compte de la «performance» de son groupe. Cette modalité présente deux avantages :

- elle oblige les élèves à s'assurer de la bonne compréhension et de la qualité des apprentissages de chacun ;
- elle oblige chaque élève à préparer la présentation de l'ensemble du travail plutôt qu'une petite partie de celui-ci. L'investissement des élèves dans la tâche est plus important.

Dans ce cas particulier, les commentaires de l'enseignant s'adresseront à tous les élèves du groupe et non au seul élève qui a présenté le travail. Il s'agit moins de mettre en valeur une performance individuelle que la façon dont on a veillé dans le groupe à ce que chacun soit capable de présenter correctement le travail puisque chacun est susceptible d'être choisi.

Perspectives et questions en suspens

La troisième et dernière année de la recherche est principalement consacrée à deux types de tâches. Il s'agit d'une part de vérifier l'impact des activités d'apprentissage coopératif proposées dans la brochure sur les productions orales des élèves lors du travail en sous-groupes : la fréquence et la durée des prises de parole, en français et en langue cible, pour les sous-groupes et pour chacun des élèves qui les composent sont observées et analysées.

D'autre part, il s'agit de vérifier si la brochure se prête à une utilisation autonome, si elle constitue une aide efficace pour des maîtres de langue novices en matière d'apprentissage coopératif (lisibilité des descriptions d'activités, des indications méthodologiques, pertinence des suggestions relatives à la mise en œuvre des supports...).

Bibliographie

- BLONDIN, C., CRÉPIN, F. & MATTAR, C., [2005]
Pour apprendre ensemble : tirer parti de l'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langue. *Informations pédagogiques*, 57, pp. 27-36.
- CHAUDRON, C., [1988]
Second language classrooms : Research on teaching and learning. Cambridge. Cambridge University Press.
- CRÉPIN, F., MATTAR, C. & BLONDIN, C., [À PARAÎTRE]
L'apprentissage coopératif. Un outil au service des cours de langue en 5^e et 6^e années primaires. *Informations pédagogiques*.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & STANNE, M.B., [2000]
Cooperative learning methods : a meta analysis. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- MATTAR, C. & BLONDIN, C., [A PARAITRE]
Apprentissage coopératif et prises de parole en langue cible dans deux classes en immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*.
- SLAVIN, R. E., [1995]
Cooperative learning : Theory, research and practice (2nd ed.). Boston. Allyn & Bacon.

Atelier 2
ÉCOLES ET ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ : QUELLES
POLITIQUES DE SOUTIEN ?

L'ÉCOLE FACE AUX VIOLENCES : DU BRICOLAGE LOCAL AUX «TENTATIONS DE SAINT-ANTOINE» D'UN SYSTÈME SCOLAIRE EN CRISE

Philippe VIENNE
Centre de sociologie de l'éducation
ULB

Avant de présenter un état des lieux de l'influence des politiques sécuritaires sur les lexiques et rhétoriques politiques en matière d'éducation, je voudrais souligner que sur cette question très précise des rapports entre «toxicomanie» et «école» qui est l'objet de votre journée, un travail de recherche majeur est sans conteste celui de Pascale Jamouille, dans le Hainaut et le Nord de la France. JAMOUILLE a très bien montré que plus l'école perd sa légitimité (comme je l'exposerai ci-dessous) et sa crédibilité auprès des élèves qui fréquentent ces établissements les plus dégradés, au plus deviennent légitimes et crédibles d'autres pratiques, codes et valeurs propres aux jeunes, et parfois antagonistes avec le monde de l'école, et notamment sur les questions de toxicomanie. C'est donc de manière assez complémentaire au travail de Pascale Jamouille que je vais dépeindre ici le portrait d'une école déboussolée face aux désordres, et qui pourrait bien se raccrocher à des politiques sécuritaires, ou à d'autres tentations pour des «recettes-miracle» en matière de réduction de la violence.

Cadre de l'enquête

En 1998, soit quelques années après les premières grandes enquêtes françaises sur les «violences à l'école», Laurette ONKELINX (PS), Ministre de l'éducation en Communauté française de Belgique (CFWB), commandite une série d'enquêtes sur ces violences. Deux études sont confiées à l'Université de Liège, et une à l'Université de Bruxelles. Par la suite, lors de l'arrivée au gouvernement de la coalition suivante, le Ministre de l'enseignement secondaire, Pierre HAZETTE (MR), commanditera une autre enquête, confiée à l'UCL.

Notre étude, dirigée par le Pr. Anne VAN HAECHE (ULB), entendait opter pour une approche *de terrain* des violences à l'école. C'était, par le choix d'établissements reconnus pour être en difficulté ou être confrontés à des situations de violence, d'examiner sur place, durant deux ans, comment naissaient ces violences et comment elles étaient traitées par le personnel scolaire. Les deux établissements qui ont été choisis dans l'enseignement professionnel avec l'aide du comité d'accompagnement, pouvaient être qualifiés d'école de *dernière chance*, car les deux écoles accueillaient un public d'élèves aux trajectoires scolaires typiques d'échec et de relégation. Par *relégation scolaire*, il faut entendre que ces établissements se situent loin en aval sur une circulation en spirale d'élèves, qui par l'échec ou l'exclusion, quittent le général pour le professionnel (ou sortent du primaire sans réussite), et se retrouvent dans des filières qu'ils n'ont généralement pas choisies. Orientés vers le professionnel (puis parfois, vers le «spécialisé»), ces élèves, à la suite de renvois et d'échecs au sein même du professionnel, se retrouvent dans un «peloton de tête» assez limité d'établissements de réputation très dégradée. Des établissements qui acceptent d'accueillir ces élèves aux carrières scolaires désastreuses, alors que d'autres écoles refuseront, par des tactiques de dissuasion, de les accepter, en dissuadant les parents ou les élèves candidats de s'inscrire. Voilà pourquoi ces écoles sont «de dernière chance». L'élève qui y entre peut avoir suivi l'année précédente une formation, mettons, de «travail de bureau», et se retrouver par défaut de choix d'établissement, dans une école qui propose des filières lourdes, industrielles. Le non-choix de départ d'un enseignement professionnel se double donc d'une absence de continuité dans les

enseignements suivis d'une école à l'autre, en raison des trajectoires d'échec. Il est connu depuis les études de Pierre BOURDIEU que la *relégation scolaire* touche particulièrement le public d'élèves des classes populaires, devenus «exclus de l'intérieur» d'un système scolaire qui les *conserve* en son sein dans des filières de relégation sans leur offrir pour autant de chances réelles en matière de diplôme valorisé. Mais au sein même des classes populaires, les descendants d'immigrés sont particulièrement touchés par ces processus de relégation. C'est ce qui explique que mes deux établissements, appelés ici pour des raisons de confidentialité E1 et E2, sont majoritairement (E2) ou essentiellement (E1) composés de descendants d'immigrés Marocains.

L'étude de terrain a été effectuée sur la base d'une *ethnographie scolaire*, par une observation participante où le chercheur endosse des rôles au sein du personnel scolaire. Des rôles de stagiaire surveillant-éducateur, stagiaire assistant social puis enseignant remplaçant en ce qui me concerne. L'observation, durant deux ans, porte sur les situations d'interaction et la communication au sein des groupes qui composent la vie sociale dans l'école : élèves, personnel, parents. Et la première réalité que j'ai découverte est une différence de vocabulaire. Alors que le terme sur lequel reposait l'enquête était celui de «violence», ce dont le personnel scolaire parlait, et ce qui était traité au quotidien, c'étaient des *incidents* : altercations physiques ou verbales, harcèlements, brimades, bousculades, menaces, insultes, etc. Passer deux ans dans un établissement ne va pas sans familiarisation et fraternisation éventuelles. Je me suis surtout fondu dans l'univers quotidien des surveillants-éducateurs, dont l'aide m'a été précieuse pour comprendre (et survivre dans) la vie sociale de l'établissement, souvent éreintante pour le personnel.

Des solutions pour «éradiquer» les violences ?

Et au sortir de ces deux années, il s'agissait de répondre aux attentes du commanditaire : comment surgissent et sont traités les incidents, c'était là une question à laquelle le travail en commun avec les éducateurs ou les enseignants avait permis de répondre. Et notamment en mettant en scène la «phase de test» du nouveau venu dans un établissement scolaire. Le jeune éducateur, l'enseignant remplaçant, sont souvent déroutés par ce qu'ils vont trouver comme univers quotidien dans ces établissements de dernière chance. Et les élèves peuvent leur imposer toute une série de tactiques de déstabilisation bien rôdées afin de *tester* leur autorité. A subir ce test souvent malin, parfois brutal, certains enseignants finissent par «craquer» et fuient l'institution qui est devenue leur «enfer». Un souvenir personnel : la première phrase que m'ont dite mes étudiants de sixième année de professionnel quand je leur ai donné cours était un «On voudrait pas que vous retourniez au chômage, M'sieur»... Voilà pour l'image que les élèves ont (ou veulent donner) de l'enseignant remplaçant.

Mais revenons sur l'intitulé de départ de la commandite ministérielle. Il y était question non pas d'une simple étude des violences, mais de fournir des «solutions» destinées à «éradiquer» les violences à l'école. Ces termes sont assez carrés, mais ils relèvent de l'esprit d'une époque, où les politiques publiques, en France comme en CFWB, visaient autant à «prévenir» qu'à «éliminer» les violences scolaires. Comment la sociologie peut-elle répondre à cette question de l'*éradication* ? La réponse est de fournir une meilleure compréhension des violences à l'école, en soulignant qu'elles sont consubstantielles à un système scolaire à ce jour injuste et inégal, dans sa réalité de relégation. Dans ces établissements de fortune qui accueillent les publics scolaires relégués, la situation en matière de violences est très tendue, à la mesure de trajectoires scolaires désespérées des élèves. Ces derniers ont beaucoup perdu en termes d'espérances scolaires, et plus l'école perd du sens à leurs yeux, plus leurs cultures juvéniles, «cultures de rues» ou autres espaces de socialisation parallèles au monde scolaire prennent de sens et d'importance. Comme l'a soulevé Pascale JAMOULLE, l'école perd du terrain et de la crédibilité, notamment à la mesure de cette relégation, face à des codes, des systèmes de valeurs propres aux jeunes, et parfois antagonistes avec l'univers

scolaire. Aussi, tant que la réalité de relégation perdurera, il sera *impossible*, comme le souhaite parfois naïvement le monde politique, d'«en finir» avec les violences à l'école. La réponse du sociologue est donc un renvoi de responsabilités au pouvoir politique, qui reste responsable de la *structure* du système scolaire : la priorité est de réformer un système qui perpétue les inégalités, et non de se focaliser, notamment par un émiettement des moyens et des dispositifs, sur des croisades locales contre les violences dont les «écoles des caïds» du Ministre Pierre HAZETTE ont été un bon exemple.

Une réponse sociologique : des stratégies, pas des «solutions»

L'autre réponse du sociologue, c'est que s'il est possible de faire quelque chose dans le domaine de l'amélioration des relations enseignants-éducateurs-élèves, ou de prévenir l'apparition d'incidents, il faut qualifier ces tentatives souvent locales de *stratégies* en matière des violences, et non de «solutions» aux violences à l'école. Des stratégies utiles, certes, mais qui ne forment qu'un emplâtre local, tandis que le *système scolaire* continue à reproduire de la violence par ses structures inégales. Bref, les acteurs locaux se battront pour «compenser» à petite échelle ce que le système global continuera à démanteler en perpétuant l'injustice et la souffrance sociale.

... et des bricolages locaux

Les stratégies locales (projets d'enseignants, dynamiques d'éducateurs proposant des activités, notamment sportives, avec les élèves, partenariats avec le secteur associatif, etc.) reposent souvent sur ce que l'on pourrait appeler un *bricolage*. C'est-à-dire que beaucoup d'acteurs du monde éducatif, confrontés aux difficultés d'instruire et de socialiser des élèves en fin de trajectoire scolaire d'échec (avec des lacunes terribles en connaissance du français, lecture et écriture, comme dans d'autres bases du savoir scolaire), inventent et innovent hors de leurs cadres et structures pédagogiques habituels, dans le contact avec ces élèves. Et ces exercices reposent souvent sur une adaptation de l'éducateur/enseignant à un univers, à des codes, à des symboliques propres aux élèves qui ne sont pas au départ familières. Il s'agit de recréer un contact entre le représentant du monde de l'école et l'élève qui ne croit plus beaucoup (non sans raison) à ce que l'école peut lui apporter. Ce travail d'adaptation est aussi une nécessité, pour «survivre» dans un monde où la confrontation et la tension avec les élèves peuvent être intenses.

Le grand retour de la socialisation

Les enseignants comme les éducateurs, pour décrire ce type de travail, intensément fondé sur du «relationnel» avec les élèves, parlent parfois de «sauver les meubles» dans une école en crise, comme le relate une équipe de recherche marseillaise travaillant sur les violences à l'école. C'est un travail de proximité avec les élèves, qui repose sur l'écoute, sur la *compréhension* de leur univers quotidien, travail d'autant plus crucial que la distance sociale entre élèves et enseignants ayant augmenté pour des élèves du monde populaire, les cadres d'une intercompréhension se sont effacés. Il s'agit de parler avec les élèves, de savoir les écouter, des termes qui peuvent sembler triviaux mais qui sont des traverses de tout un travail entamé par Pierre BOURDIEU et ses collaborateurs dans *La misère du monde*, qui révèle le besoin d'être compris et écouté de nombre d'exclus du système social ou même de professions en crise. A «comprendre» et «écouter» il faudrait également ajouter *moraliser* les élèves. Le travail quotidien des éducateurs avec qui j'ai pu travailler consistait souvent à mobiliser leurs bonnes relations avec les élèves, construites sur ces possibilités d'écoute attentionnée, pour les moraliser régulièrement sur les actes qu'ils commettaient dans ou à l'extérieur de l'école. Au point que dans ces établissements de «dernière

chance», la balance entre les deux volets de la socialisation scolaire, instruire et éduquer, avait l'air de pencher de plus en plus vers le volet «éducatif», c'est-à-dire vers la transmission de normes, de systèmes de valeurs, vers l'énonciation ou le rappel de codes non respectés, ceux qu'incarne l'ordre scolaire. Aussi, quand je pointe dans le sous-titre un «grand retour de la socialisation», il faut l'entendre avant tout comme une forme d'adaptation des agents scolaires travaillant avec un public d'élèves pour lesquels les aspects d'instruction sont devenus, en raison des trajectoires d'échec, de plus en plus difficiles à réaliser.

De la question des vigiles à l'ordre sécuritaire

J'en viens à une réalité très spécifique d'un de mes deux établissements scolaires observés entre 1999 et 2001, la présence d'agents de sécurité dans l'établissement. Ces agents (vigiles) d'une compagnie de sécurité privée, peuvent apparaître au départ comme l'incarnation même d'une politique sécuritaire de gestion de l'école. Suite à des intrusions de bandes dans l'école, le Pouvoir organisateur (P.O.) décide de placer ces vigiles en faction à l'entrée de l'établissement, afin de prévenir les intrusions. Les vigiles sont en uniforme, et se tiennent dans le hall de l'école, derrière un petit guichet. Leur introduction dans l'école n'a pas été sans mal, et à la suite de divers échecs, la «politique» de la société de gardiennage privée a été de ne plus envoyer dans l'école que des vigiles de la «même communauté», selon les termes employés par le personnel de l'école, que les élèves descendants d'immigrés Marocains. Pourtant, après cette introduction mouvementée, les vigiles se sont intégrés dans la vie de l'établissement de manière assez inattendue. Contrairement à l'hypothèse que j'aurais faite au départ, celle selon laquelle introduire une «police privée» *en uniforme* dans un établissement où les relations entre autorités scolaires et élèves sont déjà sensibles, provoquerait une confrontation avec les vigiles, les choses se sont passées autrement. Les vigiles se sont mis à participer réellement à la vie sociale de l'école, notamment en donnant un coup de main informel aux éducateurs dans la «moralisation» sur le terrain des élèves, et en incarnant auprès de ceux-ci une autorité *crédible* qu'il faut écouter quand elle fait une remarque, et à laquelle obéir. Le rôle des vigiles s'est transformé en rôle d'éducateur-bis, et alors que le personnel scolaire restait «sur le fil» dans le contact, parfois positif, parfois tendu avec les élèves, les vigiles, un peu sur la frontière de l'école, ni vraiment dedans ni vraiment dehors, ont su trouver un rôle de cheville dans la socialisation des élèves par le personnel. Que les élèves les *respectaient* (et parfois les craignaient) était illustré par les petits rituels du matin dans l'école. A l'entrée des élèves dans le hall, au moment où ceux-ci doivent passer par un goulet d'étranglement humain qui permet de contrôler les intrusions par un travail de reconnaissance «au faciès», les vigiles sont *salués* et les élèves leur serrent la main, alors que ces marques de respect étaient déniées au reste du personnel. La position limitrophe des vigiles, aux frontières du monde scolaire, dont ils ne sont pas représentants, tout en étant une «autorité» *crédible* pour les élèves, est intéressante, car ne relevant pas du monde scolaire, ils n'en sont pas les agents décriés, sur lesquels faire peser une hantise de l'école que les élèves ont développée au fil de leur trajectoire d'échec et d'orientation. Mais on se rend compte aussi que du rôle au départ purement sécuritaire de prévention des intrusions, les vigiles, en *s'adaptant* à leur tour à l'univers de l'école, ont glissé vers un rôle plus complexe d'éducateur.

L'échec du sécuritaire : l'exemple new yorkais

C'est une réalité similaire qu'a décrite JOHN DEVINE, en traitant de la violence dans les écoles publiques sinistrées de la ville de New York. L'auteur, nommé par BILL CLINTON à la tête de la *National Campaign against Youth Violence* après la tuerie de Columbine, a consacré un livre à la question de la rencontre, dans ces écoles publiques de relégation, entre une «culture de rue» des jeunes qui fréquentent ces écoles, issus des minorités américaines ou migrants (vivant la *ségrégation scolaire* qui les conduit vers ces écoles publiques dégradées), et une réponse techno-sécuritaire aux

«violences» commises par les élèves. Cette réponse technologique a pris la forme d'une présence policière dans les écoles, de dispositifs de sécurité *high tech* (détecteurs à main d'armes et portiques de détection, etc.), mais également de l'introduction dans ces écoles publiques gigantesques et surpeuplées (des milliers d'élèves) d'un nouveau personnel public : les «agents de sécurité scolaire» (*school safety agents*). Ces derniers ne sont pas des «vigiles», ce sont des agents publics, rattachés à la Police de la Ville de New York, qui patrouillent en uniforme mais sans armes (à la différence des policiers d'école en patrouille) et sont en charge des incidents et bagarres qui peuvent surgir. Les unions d'enseignants ont en effet mené au fil du temps une politique de retrait des enseignants des questions de discipline, et notamment pour ce qui est de séparer les élèves en cas de bagarres. Pourquoi ? Parce que les assurances refusaient de couvrir le risque pris par un enseignant dans ces mêlées. La politique des unions a été depuis lors un mot d'ordre «bas les pattes !» à leurs enseignants, en déléguant le «sale boulot» de discipline vers les agents de sécurité scolaire. Qui pourraient donc, a priori, comme les «vigiles» dont j'ai décrit l'introduction dans une de mes écoles, apparaître comme le bras sécuritaire de la gestion des désordres scolaires. Or, paradoxalement, les agents de sécurité scolaire ont vu leur rôle se transformer dans ces écoles. Proches des élèves car ils sont comme eux peu scolarisés, issus de minorités, les agents de sécurité scolaire ont créé des liens de proximité réels avec les élèves, en «moralisant» et discutant avec ces derniers. Mais cette proximité peut également prendre des aspects beaucoup plus malsains, comme le relate John DEVINE, quand les agents dissimulent derrière leur activité officielle des trafics de drogue avec les élèves ou nouent des relations sexuelles avec ceux-ci. Les conclusions de DEVINE sur la politique sécuritaire dans les écoles, menée au départ à l'instigation du Maire GIULIANI, sont sans équivoques : cette politique est un échec. Non seulement les agents de sécurité ne sont pas pris au sérieux dans leur rôle de «discipline» (et souvent traités de sous-policiers), et ne surveillent les élèves que s'ils sont eux-mêmes surveillés (c'est tout le propre d'un travail pénible à réaliser, considéré par tous comme du «sale boulot») mais de plus toute la batterie technologique de réponse à la violence ne fait que conforter encore plus la tension et la confrontation avec les élèves. Et donc la réponse techno-paramilitaire, avec ses éléments policiers, contribue à une «culture de la violence» globale qui intègre tant la violence des élèves que celle des systèmes sécuritaires.

Lexiques et diagnostics de l'ordre sécuritaire

Le «sécuritaire», comme ensemble de «diagnostics» sur les désordres sociaux et de «remèdes» pour les «éradiquer», n'est pas resté cantonné au monde nord-américain. Loïc WACQUANT a très bien décrit son passage vers les sociétés et les politiques publiques européennes, notamment via la Grande-Bretagne. En France, le «sécuritaire» a trouvé un terrain fertile dans des recherches ou des rhétoriques politiques qui tournaient autour des questions d'insécurité et de sentiment d'insécurité, un vocabulaire installé depuis la fin des années 1970. A ces lexiques se sont greffés des éléments du vocabulaire «sécuritaire» américain, comme le terme «incivilités» inventé par le politologue français Sébastien ROCHÉ, dans le cadre de ses travaux sur le sentiment d'insécurité. Ou comme la notion de «carreau cassé» (*broken window*), qui soutient que si un «premier carreau est cassé» (entendez : si on ne fait rien pour lutter contre les petits désordres), d'autres carreaux suivront (entendez : on arrive forcément au surgissement de grands désordres). Cette pseudo-théorie de criminologues droitiers américains (qui ne vaut pas plus que l'adage populaire «qui vole un œuf vole un bœuf», dira WACQUANT), s'est largement diffusée dans le monde de la recherche, le monde politique et les médias, en matière de «violences urbaines» et de «violences scolaires». Avec son lot de «solutions» idéales pour lutter contre les désordres, comme la *tolérance zéro* appliquée à New York sous GIULIANI dans le domaine policier, ou comme les partenariats devenus idéaux entre école, police et justice. Que des agences de contrôle comme la police, la gendarmerie, la justice (ou même l'armée, en France) aient été pressenties par les politiques publiques comme des «partenaires» pour l'école devrait poser un certain nombre de questions quant à ce que nous attendons comme *mission* de l'institution scolaire. Car l'école peut glisser insensiblement, notamment sur des questions

comme la toxicomanie, en laboratoire du sécuritaire, et faire rêver certains chefs d'établissements décontenancés par les désordres dans leur école d'opérations «coup de poing» avec chiens renifleurs pour «piéger» les élèves dealers.

Deux tentations pour une politique scolaire : «resocialiser» les élèves et faire de l'école un «bastion»

J'en viens à deux orientations récentes des politiques scolaires, en France comme en CFWB, qui s'inscrivent dans cette institution scolaire déboussolée par la question des désordres, et tentée par le repli sécuritaire. La première est celle de l'essor actuel du terme «resocialisation». Nous avons vu que la question de la *socialisation* des élèves était à l'honneur dans les écoles de relégation, où faute de pouvoir instruire des élèves aux trajectoires scolaires désastreuses, le personnel se rabat bon gré mal gré sur un travail essentiellement éducatif. Mais un lexique psychosocial aux accents de recette-miracle s'est glissé dans la brèche fournie par ces interrogations sur la «socialisation» des élèves aux systèmes de règles, normes et valeurs de la société dominante. A partir du secteur de l'aide à la jeunesse, et de dispositifs qui qualifient leur travail essentiellement éducatif de «resocialisation», sans jamais définir ce qu'ils entendent par-là, la «resocialisation» était arrivée dans le secteur scolaire. Les politiques publiques françaises (Jack LANG) et en CFWB (Pierre HAZETTE) avaient emprunté le chemin d'un plaidoyer pour des dispositifs parallèles aux écoles régulières, et permettant le transit (provisoire) d'élèves jugés problématiques (retard scolaire et discipline) vers ces espaces éducatifs où l'élève se voyait «rescolarisé» mais également «resocialisé». Là, le sociologue se doit de tirer la sonnette d'alarme, et doublement. D'abord parce que le terme «resocialisation» vient à l'origine d'une psychocriminologie du monde carcéral, où l'on «resocialise» les prisonniers et les délinquants sexuels, par exemple. Le déplacement du terme vers les élèves, ou vers les chômeurs, car les agences pour l'emploi commencent également à utiliser ce terme à la mode («resocialiser» les chômeurs récalcitrants), est hautement problématique, à nouveau en termes de missions imparties à l'institution scolaire ou aux agences pour l'emploi. La deuxième raison de tirer la sonnette d'alarme, c'est que «resocialiser» ne veut rien dire... Une personnalité ne se remodèle pas comme si c'était de la plasticine, le «moi» d'un élève (ou d'un chômeur) n'est pas prêt à être dé- puis re-socialisé dans ces espaces éducatifs (et en quelques mois) où il s'agit essentiellement d'éducation qui est en jeu. Un remodelage de la personnalité, perspective plutôt totalitaire, ne se conçoit que dans des institutions très fermées, où la discipline de l'institution combinée à l'enfermement des usagers permettent – en théorie seulement – comme le soulevait le sociologue américain Erving GOFFMAN, d'influer profondément (en le «mortifiant») sur le «moi» des usagers. S'agit-il d'appliquer ces perspectives à un monde scolaire en crise ?

La réponse pourrait être «oui», quand on revient sur les déclarations politiques qui avaient cours il y a quelques années autour de la «resocialisation». Tel président du MR invoquait la nécessité d'*internats de resocialisation* pour les élèves «délinquants», tel Ministre français de l'Éducation nationale (Jack LANG) faisait un plaidoyer pour ces mêmes internats. Cette convergence devrait retenir notre attention, car elle met l'accent sur les formes les plus *fermées* de l'institution scolaire (l'internat) comme «solution» aux désordres qui y règnent. C'est le «grand retour de l'internat», comme j'avais signalé le «grand retour» de la socialisation. Plus globalement, des agences comme l'OCDE ont publié récemment des opuscules où les préoccupations pour la *sécurité* dans l'école mènent à vanter les mérites des formes d'architecture scolaire les plus fermées, celles qui sont jugées les plus contrôlables de l'intérieur et *face* à l'extérieur, face au quartier jugé dangereux, face aux «intrusions». Un de ces modèles de prédilection est l'architecture du couvent médiéval, effectivement très défensive. Toute l'émancipation spatiale des années 1960 et 1970 d'une architecture scolaire plus «ouverte» est ainsi contrée par un regain de préoccupations pour la sécurité, qui impose d'appliquer une fermeture efficace (grillages, murs, caméras, etc.) contre l'extérieur. Et il est plus que paradoxal dans ce cadre qu'une école qui déclare «s'ouvrir» depuis

quelques décennies à son environnement (aux familles, au quartier, à l'associatif, etc.) se *renferme* sur elle-même pour protéger son territoire et mieux contrôler les élèves en son sein. Dans mon ouvrage sur la question des violences, j'ai mis l'accent sur un des contre-effets majeurs d'une telle fermeture «défensive» : la vie sociale dans l'école, tissée de tensions et de confrontations entre élèves et personnel, comme de mortifications des élèves entre eux, sera encore renforcée dans ces réalités par la fermeture. L'école devient un *piège*, une *prison*, dans les propres termes des élèves comme du personnel, et cette vie sociale peut devenir invivable, éreintante, et finir par détruire le moral aussi bien des élèves que du personnel. Quelle école voulons-nous, c'est bien là la question qu'il faut se poser à l'heure du bilan sur les politiques sécuritaires et leur panoplie de technologies et de «partenariats»...

J'en profite pour proposer au lecteur, en conclusion, un numéro de revue (*La matière et l'esprit*, à l'Université Mons-Hainaut) qui va paraître sous ma direction sur ces questions de «violences à l'école», avec les approches très complémentaires de Pascale JAMOULLE, de John DEVINE, et d'autres chercheurs réunis autour d'une approche critique dans ce domaine.

Bibliographie :

BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P., [1992]

«Les exclus de l'intérieur», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 71-75.

DEVINE, J., [1996]

Maximum Security, The Culture of Violence in Inner-City Schools, Chicago, University of Chicago Press.

JAMOULLE, P., [2002]

La débrouille des familles, Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque, Bruxelles, De Boeck, Oxalis.

VIENNE, PH., [2003]

Comprendre les violences à l'école, Bruxelles, de Boeck.

VIENNE, PH. (DIR.), [A PARAÎTRE]

«Violences à l'école : neuf approches qualitatives», *La matière et l'esprit*, n°2, à paraître pour la rentrée 2005.

WACQUANT, L., [1999]

Les prisons de la misère, Paris, Liber-Raisons d'agir.

DES PRATIQUES DE MÉDIATION EN GUISE DE SOUTIEN AUX ÉCOLES EN DIFFICULTÉ

**Patricia SOWULA, Dominique LECLERCQ et Désiré NKIZAMACUMU
UMH**

S'il est vrai qu'aucun groupe humain n'a probablement jamais existé sans quelque figure de médiation (RIQUEZ, [2000]), celle-ci occupe aujourd'hui une place plus grande et plus officielle dans la société.

A l'heure actuelle, la médiation joue un rôle important dans des domaines variés tels que la politique internationale, la justice, la famille, le monde culturel et social et, depuis quelques temps, l'école.

La médiation peut être définie comme étant un mode de constitution et de gestion de la vie sociale grâce à l'entremise d'un tiers neutre, indépendant sans autre pouvoir que l'autorité que lui reconnaissent les médiés qui l'auront reconnu librement (GUILLAUME-HOFNUNG, [1995]).

Une définition complétée par BONAFE [1992] pour qui ce concept nouveau de relation sociale impliquant l'intervention d'un intermédiaire neutre dans une perspective d'aide à la recherche de solutions équitables présente également l'enjeu de restituer le pouvoir aux acteurs afin qu'ils retrouvent leurs responsabilités.

TOUZARD [1999] va plus loin encore, précisant que la médiation n'est pas une technique, une procédure de résolution ou de gestion des conflits interindividuels, sociaux ou même internationaux ; il considère que la médiation correspond à une conception nouvelle des relations sociales : au lieu de laisser libre cours aux intérêts divergents qui souvent aboutissent à des impasses ou à des solutions déséquilibrées ou inéquitables, les acteurs (individus ou organisations) font appel à une tierce personne pour les aider à élaborer ensemble une solution acceptable pour chacun et satisfaisante pour tous.

Visant cela, le processus de médiation tend à rendre les systèmes plus humains et à instaurer un climat de paix en aidant, par exemple, à la gestion et la régulation des conflits, à l'établissement de liens entre les institutions et les individus, au développement de la communication et des relations interpersonnelles.

En effet, en suscitant les liens, réactivant les relations distendues, évitant l'éclatement et soutenant la recherche de solutions (SIX, [1990]), la médiation recouvre de multiples facettes dans le quotidien des organisations.

Aussi, la médiation se développe-t-elle davantage où des éléments perturbent régulièrement les institutions.

En Communauté française de Belgique, suite à des incidents sociaux graves, un dispositif de médiation scolaire a été instauré dans 22 établissements et 28 médiateurs ont été désignés pour traiter dans l'urgence des situations conflictuelles et faciliter le dialogue entre parents, élèves et enseignants, ce qui semblait alors être un élément défaillant.

Au fil des ans, le travail des médiateurs évolue, s'organise, se précise et en 1998, un décret permet de baliser les actions et de préciser les objectifs du dispositif.

Une recherche portant sur les pratiques de médiation scolaire (SOWULA, KOSTRZEWA, NKIZAMACUMU, DUPONT, [2002]) a permis d'en déterminer le cadre d'existence, les modalités d'exploitation et les impacts.

Cette recherche menée dans les établissements d'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique poursuivait les objectifs spécifiques suivants :

- l'observation des pratiques institutionnalisées de médiation ;
- le relevé des attentes de différents acteurs ;
- l'identification des besoins en formation des médiateurs ;
- la comparaison des systèmes de médiation.

Sur base d'entretiens préliminaires menés avec un échantillon composé de différents acteurs (médiateurs, chefs d'établissement, professeurs, éducateurs, élèves et parents), deux types de questionnaires ont été construits, l'un destiné aux 42 médiateurs du Service de Médiation de la Communauté française de Belgique (internes et externes), l'autre destiné aux chefs d'établissement des 134 écoles d'enseignement secondaire du réseau de la Communauté française de Belgique.

L'étude a permis, d'une part, d'étudier les différentes pratiques de médiation exercées et d'en souligner toute l'importance, et d'autre part, de mettre en évidence l'intérêt porté à cette pratique même si elle n'est pas ou pas encore développée.

Les médiateurs associent la médiation scolaire au dialogue, placé sous le signe de l'ouverture afin de favoriser la découverte de solutions pertinentes aux conflits et évoquent un enrichissement certain ; par ailleurs, ils mettent en évidence les problèmes qu'ils rencontrent ; dans l'exercice de leur métier : une collaboration parfois défailante avec les professeurs et les éducateurs, un regrettable manque de soutien de la part des préfets ou encore des demandes impossibles à prendre en compte.

Les chefs d'établissement associent la médiation - qu'elle soit pratiquée dans leur établissement ou non - à des éléments positifs ; certains préfets voient la médiation comme une aide à la gestion interne des établissements alors que d'autres la conçoivent comme un instrument de régulation externe, comme un lien avec des partenaires extérieurs à l'école.

Cependant, plusieurs chefs d'établissement expriment leur crainte de voir l'action du médiateur empiéter sur leurs propres responsabilités, souhaitent des résultats concrets plus rapides et plus durables ou encore estiment que la médiation est inutile puisque les équipes pédagogiques s'acquittent parfaitement de la gestion des conflits.

Complexe donc de parvenir à une explication de la pratique de médiation scolaire tant elle revêt de formes et de significations différentes, tant elle ouvre de pistes de réflexion sur son développement futur.

Néanmoins, il apparaît pertinent de retenir que, selon les acteurs, la médiation, lorsqu'elle est pratiquée, constitue un réel facteur de changement positif dans la culture et le fonctionnement des écoles et qu'une *culture* de la médiation devrait se mettre en place pour que la pratique soit davantage un soutien aux écoles.

En effet, comme l'a suggéré BONAFE [1992], la médiation scolaire relève d'une contre-culture car elle est en opposition avec la culture de la loi. Et les conflits s'estompent souvent plus vite que n'évoluent les représentations...

Enfin, la recherche a permis de mettre en lumière quelques rares mais non moins intéressantes expériences originales de médiation scolaire qu'il resterait à approfondir.

Bibliographie :

BONAFE-SCHMITT, J.-P., [1992]

La médiation : une justice douce, Paris, Syros-Alternatives.

GUILLAUME-HOFNUNG, M., [1995]

La médiation, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, n° 2930.

RIQUEZ, T., [2000]

De la médiation institutionnelle à la médiation citoyenne, in Education permanente, Paroles de Praticiens, A.F.P.A., supplément 2000.

SIX, J.-F., [1990],

Le temps des médiateurs, Paris, Seuil.

SOWULA, P., KOSTRZEWA, F., NKIZAMACUMU, D. & DUPONT, P., (DIR.) [2002]

La médiation scolaire : de la gestion des différends... à la gestion des différences, Mons, INAS – UMH.

SOWULA, P., [2003]

La médiation scolaire, Mons, Université de Mons-Hainaut, Institut d'Administration scolaire (INAS), Collection «Savoirs en partage».

SOWULA, P., LECLERCQ, D., [2005]

La médiation scolaire : un nouvel élément au sein des établissements scolaires belges, Communication, ACFAS, Québec, Canada.

TOUZARD, H., [1999]

Préface, in BONAFE-SCHMITT, J.-P., DOHON, J., SALZER, J., VOUCHE, J.-P., [1999], Les médiations, la médiation, Paris, Erès.

REPRÉSENTATIONS ENSEIGNANTES ET PARENTALES, ANALYSE D'UN CAS PLURICULTUREL POUR LA MISE EN PLACE D' ACTIONS CIBLÉES

Grégory VOZ

Service de Pédagogie expérimentale

Delphine MATHY et Sabine DEGLEIZE

Étudiantes en Sciences de l'éducation

ULg

Mira AYDIN, Magali CLEMENT et Fabienne LATERZA

ASBL Eclat de rire

Contexte

Entamé par une ASBL alliant école de devoirs et alphabétisation des mères immigrées, un projet de dialogue nourri entre familles et école se met en place dans un quartier socio-économiquement défavorisé de la région liégeoise. Des actions ponctuelles à l'attention des parents ainsi que des discussions entre l'ASBL et les enseignants ont déjà été mises en place depuis quelques années.

Un nouveau projet pouvait s'organiser grâce notamment au concours de la Fondation Roi Baudouin, entre cette ASBL et l'école fondamentale proche où se rendent une majorité des élèves de l'école de devoirs. Ces enfants sont pour la plupart en (grandes) difficultés scolaires, et l'ASBL pense que le soutien qu'elle apporte ne suffira pas et que, de surcroît, il serait temps d'associer parents et enseignants.

Problématique

Comment aider ce public immigré à mieux s'intégrer dans les obligations et coutumes de l'école et de son environnement?

Ce projet ambitionne d'améliorer le contact entre les trois agents d'éducation que sont les parents, les enseignants et cette ASBL. En partenariat avec l'Unité Ecole-Famille-Communauté de l'ULg, nous avons élaboré un dispositif de mesure des représentations des parents et enseignants, convaincus que celles-ci dirigent massivement les actions et interactions de chacun. En effet, les représentations existantes, consciemment ou non, quand elles sont actives et mal fondées sont préjudiciables. Il est donc nécessaire de les mettre à jour pour démont(r)er les stéréotypes. Cette prise d'information individuelle mais aussi collective doit permettre de fonder au mieux l'action qui suivra durant cette année scolaire et la suivante.

Méthodologie

Les parents immigrés (28 familles) et les professionnels de l'école (31) furent respectivement interrogés sous forme d'interviews semi-dirigées menées par l'ASBL et de questionnaires. Cet échantillon de familles ne se veut pas représentatif de toute la population, mais bien de la partie immigrée qui fréquente cette école et qui est en relation avec l'Eclat de rire, soit par l'école des devoirs, soit par l'alphabétisation de ces parents.

De ces investigations a été relevé un ensemble de mots portant sur la qualité de 5 objets : l'**école**, l'**environnement familial**, l'**enseignant**, le **parent** et enfin l'**élève**. Les mots ont été catégorisés en unités de sens, selon plusieurs étapes.

Les analyses qui ont suivi avaient pour but de vérifier les différences et points communs au niveau des représentations, selon ces catégories, entre les professionnels et les parents.

Résultats

D'emblée, nous soulignons que ces deux populations sont assez proches au niveau des représentations. Nous nous limiterons, vu la taille du texte, à souligner les différences qui sont éclairantes à propos de comportements parfois mal expliqués et souvent mal interprétés.

✓ L'école

Première différence de taille : le deuxième critère grâce auquel les parents estiment la qualité de l'école est son personnel (enseignants et directeurs). Cette catégorie reprend près de 20% des mots évoqués tandis que pour les enseignants, cela représente à peine 3%, une quantité quasiment négligeable.

✓ L'environnement familial

Selon les parents, il est bon avant tout lorsqu'il représente un foyer chaleureux où il fait bon vivre, les professionnels l'évaluent également sur ce bien-être, mais aussi sur l'engagement parental en tant que soutien scolaire et la rigueur au sens de la discipline et de l'éducation au savoir-vivre.

✓ L'enseignant

Un enseignant jugé bon selon les parents est d'abord acteur de bien-être, «gentil», mais aussi faisant preuve de rigueur (discipline) et d'ouverture. Selon les professionnels, le bon enseignant est ouvert, devant faire preuve de rigueur et de motivation, mais aussi se soucier du bien-être. Hormis ce dernier aspect, les importances respectives des catégories ne sont pas très différentes entre les deux populations.

✓ Le parent

Une différence nette se marque au niveau de l'engagement parental (du soutien scolaire) apporté : pour les professionnels, c'est la qualité première relevée chez les bons parents (36% des mots relevés). Pour les parents, cette dimension de soutien ne comporte que 10% des mots et arrive loin derrière le fait de cadrer l'enfant (39%), de lui procurer du bien-être (25%) ou encore d'être ouvert.

✓ L'élève

Les visions concernant l'élève sont très proches. Le travail et la rigueur sont incontestablement les déterminants primordiaux de la qualité de l'élève, ces deux variables regroupent ici plus de la moitié des expressions. Les adultes sont d'accord : le bon élève doit donc surtout être travailleur et discipliné pour les professionnels, discipliné et travailleur pour les parents.

En somme

Les visions ne sont jamais opposées, et sont de «assez proches» à «très proches».

Ces adultes s'accordent sur la représentation de l'élève, ce qui est l'essentiel car :

- l'élève est ce qui les unit ;
- il est le principal bénéficiaire visé par l'action ;
- parents et professionnels ont une influence sur lui.

Mais il n'empêche que ces deux populations doivent dialoguer.

Sur quels sujets ? On peut parler de tout, mais dans ce cas il faut davantage évoquer le travail et la rigueur, caractéristiques évoquées de part et d'autre en ce qui concerne l'élève.

La rigueur

Au vu des mots relevés en termes positifs et négatifs, on perçoit que les marges de la discipline ne sont pas communes ni aux deux populations, ni au sein même de chacune d'elle. Une définition commune (parents-enseignants) permettrait aux enfants de ne pas se trouver en porte-à-faux au sein de l'école. Une composante culturelle est peut-être à exprimer mais elle ne suffira pas puisque les différences sont aussi intra-population, et que le dialogue entre professionnels sera nécessaire.

Le travail

Dans ce second cas, la définition ne pose pas problème, c'est sur la répartition des tâches qu'il faut s'attarder. Pour rappel, on peut penser que les parents désignant les enseignants comme second critère de qualité de l'école, les estiment comme des personnes déterminantes de la scolarité. Par contre, les professionnels voient dans le bon parent avant tout un soutien scolaire performant alors que cette tâche est reléguée en 4^e position par les parents.

En guise d'illustration, nous pourrions dire que ces parents se retrouvent comme des parents autochtones, «habituels» à qui on demanderait d'aider leurs enfants à apprendre à nager, alors que les parents font souvent confiance à un maître nageur professionnel... Une explication s'impose pour éviter le «*non-dialogue de sourds*».

Perspectives

La recherche et l'action continuent sur trois axes.

✓ **Comprendre mieux chaque situation**

Une analyse plus qualitative se fera sur la base des interviews et secondes parties des questionnaires afin de comprendre les représentations des adultes grâce notamment à leur propre vécu scolaire.

✓ **(In)Former**

Au-delà du constat, nous allons mettre en place d'ici fin de l'année 2005-2006 des rencontres avec parents et enseignants.

Une invitation conviviale autour de petites tables sera faite aux parents via l'ASBL. Ils y rencontreront des externes (avocat, assistant social, médiatrice et pédagogue) pour entendre et répondre à leurs questions sur l'environnement d'accueil. Pour ce sujet, le pédagogue préparera avec des enseignants un descriptif des possibilités parentales pour améliorer la scolarité, allant du dialogue familial sur les activités scolaires jusqu'aux investissements en termes de lecture, pour ceux qui en sont capables.

Les enseignants vont eux recevoir ces résultats ainsi qu'une courte formation au dialogue avec les parents afin de rendre les rencontres individuelles plus satisfaisantes et surtout plus efficaces.

Pour amoindrir les différences jugées problématiques entre les adultes, la discussion organisée peut arriver à ces fins, et, ce qui est tout aussi important, créer un état d'esprit propice à la discussion, processus autoporteur demandant une impulsion (et parfois préparation).

✓ **Comparer avec les parents autochtones**

Dans la continuité de ce projet, les autres parents de l'école sont interrogés par questionnaire afin de vérifier si les différences soulevées ici sont de nature culturelle ou si c'est plus simplement une catégorie «immigrés» qui a des différences qui freinent le dialogue et la réussite avec les professionnels ou si c'est plus largement une catégorie «parents», ou encore une autre que nous tenterons de mettre à jour.

Enfin, les actions de terrain s'étendront sur l'année 2006-2007. A cette fin, les participants intéressés tels que les enseignants ou les étudiants désireux de réaliser leur travail de fin d'études par exemple peuvent nous contacter.

Ils trouveront ici à la fois un cadre théorique, des implications pratiques et un travail social : trois composantes essentielles de la recherche actuelle.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

gregory.voz@ulg.ac.be

Tel 04/366 29 79

eclatderire@skynet.be

Tel 04/224 08 34

MISE EN PERSPECTIVE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE : ANALYSE DE QUELQUES TRAJECTOIRES SPÉCIFIQUES

Christophe MATTART

ULB

Géraldine ANDRE

FUCaM

Introduction sur la recherche

Notre exposé se fonde sur les premières données d'une recherche collective (FRFC) entamée en janvier 2005. Cette recherche se base sur une enquête de terrain de type socio-anthropologique et est conduite auprès de jeunes de 6 établissements d'enseignement technique et professionnel en CFWB, trois implantés à Bruxelles et trois dans le bassin de Charleroi. L'objectif empirique est d'étudier en profondeur des parcours de vie au sein desquels les trajectoires scolaires et le phénomène de l'orientation prennent sens et sont mis en perspective notamment avec les interrelations avec les expériences au sein du monde du travail, ses représentations etc. Enfin, cette étude est également longitudinale et cherche à relier les évolutions des discours des jeunes en fonction de leurs différentes places dans le monde social. Actuellement en train d'effectuer une seconde phase de notre enquête, les réflexions proposées ici le sont avant tout dans une perspective heuristique.

Problématique

Une telle thématique renvoie bien sûr à un ensemble de transformations sociales bien connues et de nombreux débats entre sociologues. Parmi les transformations les plus conséquentes, citons les mutations du salariat, la montée du chômage ou encore le gonflement de la classe moyenne, éléments qui ont profondément modifié la structure sociale et par conséquent, et plus particulièrement, affecté ce que l'on qualifiait de classe ouvrière et la culture qui s'y associait.

Plus largement, ces évolutions ont provoqué des débats au sein de la discipline sociologique mais, quoi qu'il en soit, le constat de l'existence d'un «brouillage des classes» est aujourd'hui partagé. Dès lors, certains paradigmes classiques de la sociologie se trouvent remis en question, voire abandonnés (Touraine).

Il est pourtant d'autant plus important de s'interroger sur ce brouillage. Y renoncer peut contribuer à rendre invisibles, par un principe de méconnaissance, certaines dynamiques et rapports de force. CASTEL rappelle que la classe ouvrière, minée par les transformations structurales du salariat (précarisation de nombreuses catégories de salariés, individualisation des statuts) s'est «décollectivée» dans les conditions et les rapports de travail, brisant de ce fait d'anciennes solidarités et leur conscience de classe. De son côté, CHAUVEL montre que l'ascenseur social n'a plus pu bénéficier aux cohortes nées après 1950 comparées à la situation directe d'après-guerre, mais que les gens continuent à croire à une homogénéisation des modes de vie : les sciences sociales n'ont, selon ses dires, pas su fournir les clés de lecture de cette situation nouvelle, contribuant ainsi à une dé-représentation des classes. Enfin, BOLTANSKI rappelle que, délogées de tout rapport social, des notions telles que l'exclusion ont tendance à naturaliser les inégalités.

Aujourd'hui, la population de l'enseignement technique et professionnel ne semble plus invitée comme autrefois à rejoindre un collectif d'appartenance ouvrier. Si l'on part de l'idée de l'absence de ce collectif d'appartenance à laquelle les métiers de ces formes d'enseignement se rattachaient, l'on peut légitimement s'interroger sur la situation de ces élèves et la possibilité pour eux de construire un sens à leur orientation qui ne serait donc plus prédéfini par ces anciens collectifs.

Parcours étudiés : choix méthodologique et caractéristiques génériques

Face à ce questionnement, nous avons choisi de traiter cinq entretiens d'élèves masculins répondant à une caractéristique : bien qu'étant actuellement en troisième année professionnelle, ces jeunes ont déjà connu, dans le monde du travail, une expérience à l'épreuve de laquelle a été soumis le sens qu'ils construisent à l'égard de leur formation. Bien entendu, il s'agit d'une exploration : d'autres profils d'élèves sont appréhendés au fil de l'enquête. Les cinq parcours retenus ici partagent des caractéristiques communes : actuellement majeurs et en troisième professionnelle, ils ont tous les cinq obtenu leur certificat d'études primaires à l'heure, mais au cours du premier cycle de l'enseignement général, ils ont été confrontés à certaines difficultés (échecs). Ces jeunes les expliquent eux-mêmes soit par leur envie de s'amuser, soit par le changement d'encadrement beaucoup plus lâche. Ce premier cycle, qu'il ait comporté une année complémentaire ou un redoublement, a débouché sur une orientation restrictive vers une troisième professionnelle. La manière dont cette orientation est interprétée par les jeunes diffère selon les parcours : réussite et option motivée par un choix personnel pour certains, échec et option choisie au hasard, pour d'autres. Quoiqu'il en soit, la suite de leur trajectoire et ce qu'ils en disent renforcent plutôt l'hypothèse de profondes difficultés à l'égard de cette orientation restrictive : au cours de la troisième année dans l'enseignement professionnel dans une nouvelle école, ils interrompent leur scolarité et partent travailler.

Interprétation synthétique des parcours retenus

Premièrement, l'aspect le plus important est qu'ils ne se sentent pas à leur place au sein de leur première troisième professionnelle. D'ailleurs, ils finissent par penser et par dire qu'ils n'ont jamais été faits pour l'école soulignant toute la difficulté de construction de sens à son égard. La réorientation vers le travail – du moins dans le cadre d'une formation en alternance – leur permet d'en trouver un : l'argent, lequel apparaît au cœur de cette réorientation de parcours. Ce n'est en effet pas la recherche d'une formation d'un autre genre ou d'un métier qui les motivait. Plutôt, en dépit de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, autant travailler et gagner de l'argent. Deuxièmement, leur expérience du travail est interprétée comme très difficile au point de l'interrompre aussitôt et de retourner à l'école. D'une part, le seul élément signifiant de cette expérience, l'argent, s'avère insuffisant pour persévérer dans la dureté du travail, ressenti comme d'autant plus pénible qu'ils ont fait l'épreuve de leurs sous-qualifications. D'autre part, elle soustrait le jeune à l'insouciance de l'école dont semblent bénéficier les autres jeunes encore scolarisés. Troisièmement, parce qu'ils estiment n'être pas faits pour le travail, ils interprètent le retour à l'école sans pour autant l'envisager de manière enthousiaste ou en termes de formation à un métier. En outre, ils sont confrontés aux difficultés d'un univers qu'ils estiment infantilisant alors même qu'ils souhaitent retrouver l'insouciance juvénile. Cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas conscience de l'importance d'un papier et d'une qualification, de même peuvent-ils valoriser leur option mais seulement en ce qu'ils pourraient en retirer en termes pécuniaires.

Perspectives

Comme on peut le constater, que ce soit au niveau scolaire, d'abord, ou au niveau de leur expérience dans le monde du travail, il y a pour ces jeunes une absence d'initiation et d'expérience à une culture des métiers. Si le collectif d'appartenance qui permettrait de donner un sens à sa formation n'est plus donné d'avance, il revient au jeune de le construire. Or, le référentiel actuel dominant pour se positionner dans le monde social est issu de la société globale : l'argent et les hiérarchisations qui en découlent. Et c'est autour des attraits de la culture matérielle que ces jeunes construisent un sens à l'égard de leur place à l'école et dans le monde du travail. Or, la condition de l'élève du technique et professionnel est non rémunérée (sauf apprentissage). Si l'on y ajoute que les jeunes interviewés sont majeurs, et donc en processus de construction identitaire adulte, leur position dans ce type d'enseignement et leur retard est une dimension cruciale pour comprendre l'entre-deux dans lequel ils se trouvent, et la difficulté pour eux de donner sens à leur carrière scolaire. Ces différents éléments posent évidemment certaines questions aux processus d'orientation scolaire.

On voit bien à travers les difficultés que ces jeunes éprouvent à construire du sens qu'il y a rupture par rapport aux précédentes générations. Cette rupture, bien que radicale, n'est cependant pas absolue. Nous sommes en possession de certains éléments qui nous donnent à penser qu'il y a des formes de continuité avec l'ancienne culture ouvrière, mais ces dernières prennent des morphologies nouvelles dans des contextes qui le sont également.

DIVERSITÉ DES PROFILS MOTIVATIONNELS DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

Cécile PAUL, Mariane FRENAY et Benoît GALAND

**Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation
UCL**

Le contexte de la recherche

La communication présente les premiers résultats d'une recherche longitudinale (2004-2006) coordonnée au sein du GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation) qui porte sur l'analyse du profil motivationnel et la perception des dispositifs pédagogiques dans l'enseignement qualifiant en Communauté française.

En cours depuis l'année scolaire 2004-2005, réalisée au sein d'un échantillon d'écoles de la Communauté française, tous réseaux d'enseignement confondus, elle vise à évaluer la dynamique motivationnelle de près de 2000 jeunes fréquentant l'enseignement technique et professionnel, au travers d'une analyse pointue d'une part de leur profil à l'entrée dans ce type d'enseignement, d'autre part de la perception qu'ils ont de l'école et de l'apprentissage d'un métier, et enfin des éléments pertinents vécus au sein de l'école permettant d'expliquer l'évolution de leur profil et de leur engagement scolaire dans le temps.

A l'aide de cadres théoriques pertinents, l'objectif est donc d'identifier et de différencier des profils d'élèves ainsi que certains processus d'engagement et/ou de désengagement dans la scolarité afin de mieux comprendre les comportements et les parcours dans leur diversité.

Les principale(s) question(s) de recherche

La communication présentée dans le cadre du Colloque des Chercheurs en Education porte plus spécifiquement sur une partie de la recherche, à savoir l'analyse des profils motivationnels à l'entrée dans l'enseignement qualifiant.

A ce titre, dans le contexte de la Communauté française, il est connu que la plupart des élèves qui s'inscrivent dans des écoles techniques et professionnelles ont souvent débuté leur scolarité dans l'enseignement général, y ont échoué et ont été forcés, à travers un système de relégation, à revoir leurs aspirations. A contrario, bien que ceux-ci soient peu nombreux, certains élèves arrivent néanmoins par choix dans ce type d'enseignement, ou encore se construiront un projet scolaire et/ou professionnel dans la suite de leur parcours.

L'hypothèse principale de la recherche était donc la suivante : contrairement à une vision souvent réductrice et caricaturale du profil motivationnel des élèves de l'enseignement qualifiant, ceux-ci présentent au contraire des profils motivationnels extrêmement différents, ce qui influera par ailleurs sur la compréhension de leur engagement dans l'apprentissage. Durant cette recherche, nous avons donc cherché à montrer de façon empirique, au départ de cadres théoriques psychopédagogiques existants, la façon de laquelle les élèves du qualifiant pouvaient se positionner de façon différenciée sur un certain nombre d'indicateurs en lien avec leur projet personnel, scolaire et professionnel, en fonction de variables liées à la fois à leur situation individuelle (parcours individuel et familial, groupe d'appartenance, passé scolaire, type d'orientation ayant présidé au

choix de la filière et de l'établissement, âge d'entrée dans ce type d'enseignement...) et du contexte d'enseignement dans lequel ils se trouvent.

La seconde hypothèse de la recherche est la suivante : au delà des variables de type individuel, le profil motivationnel des élèves dans l'enseignement qualifiant est intimement lié à leur année d'entrée dans ce type d'enseignement, à la filière suivie, ainsi qu'au secteur et à l'option dans lesquels ces élèves sont inscrits.

La méthodologie

Les résultats présentés dans le cadre du colloque se rapporte à l'analyse d'une première collecte de données réalisée sur base de questionnaires auprès de 1850 jeunes de l'enseignement qualifiant (enseignement technique et professionnel) rencontrés dans 19 établissements en Communauté française, tous réseaux confondus, en novembre 2004.

Trois critères principaux ont présidé au choix de l'échantillon : d'une part, que les secteurs et options choisis soient statistiquement représentatifs de l'enseignement qualifiant en Communauté française et qu'ils intègrent une certaine diversification en termes de fréquentation et de genre ; d'autre part que l'échantillon soit représentatif de la diversité des types d'établissements concernés (écoles industrielles, enseignement général «ouvert» à quelques options techniques tertiaires...) ; enfin, qu'il soit possible de toucher des élèves fréquentant la même option au sein de minimum deux établissements différents, idéalement 3, et ce durant 2 années scolaires complètes.

Autour de la thématique générale du profil motivationnel, les dimensions étudiées par le questionnaire ont essentiellement abordé les dimensions suivantes : justification a posteriori du choix, représentation du métier, représentation du contexte, contenu et qualité du processus d'orientation, sentiment de compétence personnelle, et valeur accordée à l'apprentissage.

Les résultats les plus importants

Les résultats issus de la récolte de données réalisée en octobre 2004 et portant sur les profils motivationnels peuvent être synthétisés comme suit :

1. Les élèves du qualifiant se positionnent de manière très différente sur les dimensions constitutives du profil motivationnel. Pour les 6 dimensions envisagées, les traitements statistiques réalisés sur base d'un questionnaire comportant plus d'une centaine d'items permettent de traduire les positionnements des élèves en un certain nombre de facteurs pertinents. A titre d'exemple, en ce qui concerne la justification a posteriori du choix, 5 «profils» peuvent ainsi être dégagés (élèves présentant un intérêt intrinsèque pour l'option ; élèves percevant une certaine utilité de l'option en terme professionnel ; élèves subissant un choix imposé par l'extérieur ; élèves engagés dans un processus d'assurance d'une réussite et/ou d'évitement de l'échec ; choix issus d'une volonté de rester dans un réseau de proximité). De même, en ce qui concerne la représentation des métiers auxquels mènent l'option, trois «profils» se côtoient (vision des métiers comme dévalorisés sur le marché du travail ; vision des métiers comme permettant un équilibre entre la vie professionnelle, familiale et les loisirs ; vision des métiers comme lieux d'investissement personnel très important).
2. Il est pertinent d'envisager l'analyse des profils motivationnels des élèves de l'enseignement qualifiant au regard plus particulièrement de l'année en cours, de la filière suivie, et surtout du secteur et de l'option fréquentés. L'analyse des données récoltées permet ainsi de montrer de grandes différences de positionnement sur les dimensions étudiées en fonction de

l'appartenance de l'élève à un secteur particulier (l'économie au regard de l'industrie ou de l'hôtellerie par exemple) mais également au sein d'un même secteur, si l'on y compare des options différentes appartenant à une même filière (informatique versus secrétariat-tourisme au sein du secteur économie par exemple)

3. De manière transversale, les résultats de la recherche montrent notamment une non clarification du projet des élèves entre la 3^e et la 5^e; une très grande hétérogénéité des profils motivationnels dans certains secteurs, notamment l'économie et les services aux personnes; enfin, l'intégration importante et souvent juste par les élèves, sous forme de représentations, des mécanismes d'exclusion à l'œuvre dans le monde du travail et de la formation.

Les perspectives

En terme de pratique professionnelle, la question de recherche abordée dans cette communication amène des prolongements pertinents quant à la capacité de l'institution scolaire à gérer la multiplicité des profils motivationnels et quant à la multiplicité effective des objectifs pédagogiques de l'enseignement qualifiant et à son impact sur l'engagement des élèves dans leur apprentissage.

Bibliographie

PAUL, C., & FRENAY, M., [2005]

Le projet personnel de l'élève dans l'enseignement secondaire qualifiant, concept prometteur ou nouveau défi jeté à l'égalité? Louvain-la-Neuve, GIRSEF, document de travail.

HENRY, D., [2004]

Des projets au profil motivationnel des jeunes de l'enseignement secondaire qualifiant. Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain. (Mémoire de licence en sciences psychologiques, co-promoteurs : M., FRENAY, & C., PAUL).

VANDENBUSSCHE, M., [2005]

La motivation en contexte scolaire, le type d'enseignement et le redoublement. Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain. (Mémoire de licence en sciences psychologiques, co-promoteurs : M., FRENAY, & C., PAUL).

POLITIQUES DE LA SUBJECTIVITÉ ET INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ALTERNANCE ET DE SON MODULE DE FORMATION INDIVIDUALISÉ

Jean-Yves DONNAY et Marie VERHOEVEN

Département Anthropologie-Sociologie

Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation
UCL

Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons de rendre compte d'une enquête empirique menée au sein de deux Centres d'Education et de Formation en Alternance (CEFA) du système scolaire de la Communauté française de Belgique, visant à analyser les dispositifs d'**accompagnement individualisé** des élèves (essentiellement par le biais des pratiques professionnelles⁵), et en particulier, la manière dont le Module de Formation Individualisé (MFI)⁶ y est opérationnalisé.

Après une brève description des dispositifs observés – contrastés d'un point de vue organisationnel – il nous faudra, très rapidement aussi, revenir sur les infléchissements contemporains de l'action publique dont témoignent les dispositifs étudiés (individualisation, subjectivation, reconnaissance, etc.). A ce sujet, centrale dans notre analyse, nous montrerons en quoi la sémantique de l'accompagnement – sans pour autant faire disparaître la sémantique de la protection, propre au régime d'Etat social – s'apparente au mode de suivi emblématique du régime d'action publique dit «d'activation», lequel requiert une norme d'implication subjective.

Cette mise en perspective en termes d'action publique sera ainsi le prélude à un ensemble de données d'enquête organisées autour de trois hypothèses heuristiques :

1. L'exigence normative de l'**engagement subjectif de l'élève** opère à la fois comme l'une des conditions de base à l'inclusion dans le dispositif scolaire et comme clé d'évaluation de l'individu lors des épreuves qui jalonnent son parcours scolaire. Aussi, depuis l'étape du MFI jusqu'au temps de l'accompagnement proprement dit vers l'insertion professionnelle, il est question d'une *chaîne d'épreuves d'engagement subjectif* aux travers desquelles l'élève doit rencontrer les catégories normatives récurrentes des intervenants ; il doit, par exemple, faire preuve d'une capacité de «mise en projet», faire montre de «motivation» (ex. «tests de motivation» lors d'entretiens individuels).
2. Si l'on observe bien une dynamique d'**individualisation de l'accompagnement** des élèves, celle-ci s'organise autour de modalités différenciées selon les étapes du parcours scolaire, et leur plus ou moins grande proximité avec le moment de l'insertion professionnelle. Globalement, le travail d'accompagnement est à la fois marqué d'une dimension pédagogique et d'une dimension relationnelle. Sur le plan *pédagogique*, face à des élèves peu avides de se

⁵ Outre la rencontre avec des élèves – et dont il est moins directement question dans cette communication –, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des professionnels du champ de l'enseignement en alternance (coordonnateurs, formateurs, accompagnateurs, éducateurs...).

⁶ Décret du 19 juillet 2001 organisant l'enseignement secondaire en alternance, article 2 bis § 4. A suivre le décret qui l'institue, le MFI – dispensé à certains élèves (selon les CEFA, tantôt des élèves qui – en l'absence de stage – ne peuvent satisfaire le «mi-temps» en entreprise, tantôt des élèves aux parcours scolaires jalonnés d'échecs objectifs) – est un moment de formation préalable à la formation professionnelle proprement dite, qui vise «*L'élaboration du projet de vie, l'orientation vers un métier, l'éducation aux règles de vie en commun dans le Centre et dans la société, la mise à niveau des connaissances élémentaires de base, l'acquisition de compétences minimales nécessaires pour accéder à la formation par le travail en entreprise*».

conformer aux exigences de la forme scolaire, on observe des logiques d'individualisation, de déformalisation et de déstandardisation du travail pédagogique (ex. ancrage des savoirs sur des références propres à l'histoire singulière des élèves). Dans le même temps, l'accompagnement de la formation qualifiante (suivi des apprentissages liés à la formation professionnelle, et en particulier, suivi des stages) se laisse appréhender comme un suivi individualisé de l'acquisition de compétences ; ce dernier se doublant – dans le MFI – d'une exigence de mise au travail du sujet sur lui-même. Quant à la *relation* entre intervenants et élèves, elle se décline sous les registres de la relation interpersonnelle (ex. l'intervenant se laisse « affecter », il légitime une norme de tutoiement réciproque), de la disponibilité et de l'écoute, et de la confiance envers les professionnels comme condition de base à l'«accrochage» scolaire, mais aussi à la restauration de la confiance en soi.

3. Face à un public scolaire stigmatisé et vulnérable, le **travail sur autrui** des intervenants relève de logiques d'action différenciées :
 - Il s'apparente, dans un premier temps, à une logique de reconstruction subjective, rendue possible par une «mise à l'abri» des conditions objectives de la sélection scolaire et du marché. Via un travail sur l'image, un travail de restauration du sentiment de compétence, une inscription dans des supports collectifs qui opèrent comme milieu réparateur, et une réintégration symbolique du système scolaire, il est avant tout question d'une restauration de la confiance de base ;
 - Il s'apparente, ensuite, à une logique de mise à niveau des «compétences de base», qu'elles soient scolaires ou sociales ;
 - Au fur et à mesure que le parcours de l'élève le rapproche des épreuves réelles du monde du travail, il s'apparente, enfin, à une logique d'accompagnement à l'insertion professionnelle : mise en situation virtuelle, fluidification de la transition «MFI-premières confrontations avec les épreuves du monde du travail», «coaching» des stages et socialisation aux normes des univers professionnels, «protection rapprochée» contre les effets destructeurs du monde du travail (ex. ostracisme contre les «mauvais patrons»).

Bibliographie

CASTEL, R., [1995]

Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, Paris, Gallimard.

CASTEL, R., [2003]

L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?, Paris, Seuil et La République des Idées.

DE MUNCK, J., [2002]

Les politiques de la subjectivité dans les sociétés post-industrielles, Santé conjugquée, n°20, pp. 66-78.

DE MUNCK, J. & AL., [2003]

Santé mentale et citoyenneté. Les mutations d'un champ de l'action publique, Gent, Academia Press.

DONNAY, J.-Y. & VERHOEVEN, M., [2006]

Politiques de la subjectivité et insertion socioprofessionnelle. Le cas de l'enseignement secondaire en alternance et de son Module de formation individualisé, in GENARD, J.-L. & CANTELLI, F. (Ed.), Action publique et subjectivité, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, coll. Droit et société, [A PARAITRE].

- DUBET, F., [2002]
Le déclin de l'institution, Paris, Seuil.
- DUBET, F., [2004]
L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?, Paris, Seuil et La République des Idées.
- EHRENBERG, A., [1998]
La fatigue d'être soi, Paris, Odile Jacob.
- FRANSSSEN, A., [2003]
Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale, La Revue Nouvelle, n° 12, pp. 10-51.
- GENARD, J.-L., [2003]
Reconnaissance et citoyenneté. Vers une psychologisation de l'intervention étatique, in LAROUCHE, J.-M. (ed.), Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Québec, pp. 9-26.
- HONNETH, A., [2000]
La lutte pour la reconnaissance, Paris, Cerf.
- MAROY, C., [2002]
Le difficile développement de la formation en alternance en Communauté française, Wallonie, In Conseil économique et social de la Région wallonne, n° 72, pp. 74-87.
- MARTUCCELLI, D., [2004]
Figures de la domination, Revue française de sociologie, 45-3, pp. 469-497.
- ORIANNE, J.-F. & AL., [2004]
Mises en œuvre locales des formules d'activation des politiques d'emploi, Gent, Academia Press.
- SENNETT, R., [2005]
Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité, Paris, Hachette.
- VERHOEVEN, M., [1997]
Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés, Bruxelles, Academia Bruylant.
- VINCENT, G., LAHIRE, B. & THIN, D., [1994]
Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, in VINCENT, G. (Ed.), L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 11-48.
- VOLCKRICK, E., [2005]
Les dispositifs de médiation et la question du tiers. Vers une interprétation pragmatique du tiers, in LEBRUN, J.-P. et VOLCKRICK, E. (Ed.), Avons-nous encore besoin d'un tiers ?, Ramonville Saint-Agne, Erès, pp. 133-158.
- VRANCKEN, D., [2002]
Le crépuscule du social, Bruxelles, Labor.
- VRANCKEN, D. & BARTHOLOMÉ, C., [2004]
L'accompagnement des personnes handicapées en Belgique : un concept au cœur des nouvelles politiques sociales, Nouvelles pratiques sociales, vol. 17, n° 1.
- WALZER, M., [1997]
Sphères de justice, Paris, Seuil.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
donnay@anso.ucl.ac.be
verhoeven@anso.ucl.ac.be

LE DÉCROCHAGE PRÉCOCE DANS LE SUPÉRIEUR BILAN DE TROIS ANNÉES D'ACCOMPAGNEMENT

Caroline DOZOT

FUNDP

Anne PIRET

Haute Ecole de la Province de Namur

Contexte : la formation Rebond

Le phénomène du décrochage⁷ est une des conséquences de la massification de l'enseignement supérieur. Pour y faire face, les institutions d'enseignement supérieur de la province de Namur⁸, tous réseaux confondus, organisent collectivement la formation Rebond. Financée en partie sur fonds propres par les institutions partenaires et en partie par un subside ministériel, la formation Rebond s'adresse aux étudiants en décrochage en première année du supérieur⁹ issus des 7 établissements d'enseignement supérieur du namurois. Rebond permet à ces étudiants de mettre à profit le second semestre pour se reconstruire un projet d'études ou professionnel, le valider et remettre à niveau certaines compétences transversales et disciplinaires. Les étudiants sont également accompagnés individuellement et collectivement tout au long de la formation par un Conseiller à la formation issu de leur établissement d'origine. Outre le travail d'accompagnement des étudiants, l'équipe des Conseillers à la formation réalise un travail de recherche. Celui-ci consiste, d'une part, en l'évaluation et la régulation du dispositif de la formation et, d'autre part, en l'exploration des phénomènes d'échec et de décrochage dans l'enseignement supérieur.

Cette communication présente les principaux résultats issus du travail de recherche mené par les Conseillers à la formation pendant les trois années d'existence de Rebond.

En 2003, première année de mise en œuvre de la formation Rebond, l'équipe s'est intéressée à mieux connaître le public des étudiants accueillis à Rebond. Quelles sont les principales caractéristiques de ces étudiants ? Quelles sont les «logiques de décrochage» reconstruites à partir des informations recueillies auprès de ces étudiants ?

En 2004, l'équipe s'est attachée à mieux connaître le public des étudiants en décrochage au sein de nos établissements partenaires et qui n'ont pas participé à Rebond. Combien sont-ils ? Que font-ils après leur décrochage ? Comment décrivent-ils leur parcours ? Pourquoi n'ont-ils pas choisi Rebond ?

Enfin, en 2005, l'équipe a choisi de se pencher sur l'un des objectifs de la formation Rebond : la préservation ou l'augmentation de l'estime de soi. Alors que les étudiants qui arrivent à Rebond semblent avoir une faible estime d'eux-mêmes suite à leur expérience de décrochage et/ou d'échec, qu'en est-il en fin de formation ? Les dispositifs mis en place pour aider les étudiants à retrouver confiance en eux ont-ils les effets escomptés ? Quels dispositifs pourraient participer à restaurer l'estime de soi ?

⁷ ROMAINVILLE, M., [2000], L'échec dans l'université de masse. Paris, l'Harmattan

⁸ FUNDP, FUSAGx, HEAJ, HEC, HENaC, HEPN, IESN.

⁹ C'est en première année que les taux d'échec et d'abandon sont les plus élevés.

Le public des étudiants «Rebond»

Contexte et questions

Nombreux sont les facteurs qui influencent l'échec et l'abandon des études supérieures ; multiples et complexes sont les causes invoquées pour expliquer ces phénomènes qui prennent une ampleur considérable avec la massification de l'enseignement supérieur. Outre les facteurs d'influence et les causes de l'échec et l'abandon, des recherches¹⁰ se sont intéressées au point de vue subjectif des étudiants et à la manière dont ils expliquent leur parcours ; elles ont ainsi mis en évidence l'importance du «volet socio-affectif» pour expliquer l'abandon (difficultés personnelles, sentiment de solitude, ...). Qu'en est-il des étudiants accueillis à Rebond ? Comment vivent-ils et expliquent-ils leur parcours a posteriori ? Quelles sont les « logiques explicatives » du décrochage de ces étudiants ?

Méthodologie

Sur la base d'un guide d'entretien réalisé à partir de la littérature sur l'échec et le décrochage dans le supérieur, les étudiants participant à Rebond en 2003 ont été interrogés par les chercheurs, en fin de formation. Trente-huit étudiants (16 universitaires et 22 des Hautes Ecoles) se sont exprimés sur différents aspects : données sociodémographiques, parcours scolaire, choix d'études supérieures, difficultés rencontrées, vie familiale et sociale, décrochage et participation à Rebond.

Résultats

Après analyse des interviews, les principales caractéristiques qualitatives des étudiants interrogés mises en évidence sont les suivantes :

- ces étudiants ont posé leur **choix d'études supérieures assez tardivement**, après avoir hésité entre plusieurs possibilités ; le choix finalement posé a subi plusieurs **influences parfois étonnantes** (d'ordre affectif, ou apparemment superficielles ou encore par élimination) ;
- ces étudiants se disent **fort démunis face à ce nouveau monde de l'enseignement supérieur** : ils ont souvent une origine sociale moyenne à modeste et sont les seuls, dans leur famille, à réaliser des études supérieures, ils déclarent communiquer peu avec leurs parents au sujet de leurs difficultés scolaires et se sentent seuls face à leurs études ; lorsqu'ils rencontrent des difficultés, ils s'adressent davantage à des professionnels qu'à leur entourage ;
- ces étudiants mettent en évidence dans leur discours de **nombreuses difficultés personnelles** et familiales qui les fragilisent ;
- dès le début de l'année, ces étudiants se rendent compte que les études choisies ne correspondent pas à leurs attentes, ils sont surpris par ce qu'ils découvrent ; les principales difficultés qu'ils disent avoir rencontrées, sont leur **manque d'organisation et l'adaptation, l'intégration à l'enseignement supérieur** ;
- la plupart d'entre eux **ont décroché très tôt** dans l'année suite à la confrontation avec une épreuve évaluative (test, examen) ou avec la réalité professionnelle (stage) ; les causes qu'ils évoquent pour expliquer ce décrochage sont **multiples** : mauvais choix, lacunes disciplinaires, manque d'accrochage, difficulté de gestion du temps, manque de soutien, d'encadrement, de confiance en eux, démotivation et manque d'intérêt ou de

¹⁰ GALLEY, F., & DROZ, R., [1999]. L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiants. Editions Universitaires Fribourg Suisse. BEGUIN, A., FRENAY, M., KESTEMONT, M.-P., LECRENIER, C., PARMENTIER, P., TYTECA, P. & VERWAERDE, A., [2002]. Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite. Enquête auprès d'étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000. Rapport de la commission de pédagogie de l'UCL (CEPE), Louvain-La-Neuve.

sens pour la formation ou les cours, difficultés liées à l'ambiance (relations impersonnelles dans l'auditoire, compétition, ...).

Implications pédagogiques

Bien qu'elle ne mette pas en évidence de facteurs inattendus, cette enquête permet de mieux comprendre comment les étudiants ont vécu leurs premiers mois dans l'enseignement supérieur. Plus particulièrement, tout porte à croire que leur affiliation à ce «nouveau monde» s'avère d'autant plus difficile qu'ils sont seuls dans leur famille à réaliser des études supérieures. Face à ce sentiment de solitude et de difficultés de soutien et de communication (tant au sein de leur famille qu'au sein de leur institution) quant à leurs difficultés scolaires, le rôle du Conseiller à la formation, au travers de l'accompagnement individuel, paraît essentiel.

Au-delà du travail réalisé à la formation Rebond, comment les résultats de cette enquête pourraient-ils être utilisés pour permettre aux établissements d'enseignement supérieur de mieux gérer la diversité du public auquel ils sont confrontés ? Un retour de ces informations vers le secondaire pourrait également être envisagé.

Les étudiants en décrochage

Contexte et questions

Parmi environ cinq mille étudiants de première année de l'enseignement supérieur en province de Namur, la formation Rebond a accueilli 41 étudiants lors de la première année de sa mise en œuvre en 2003 et 56 lors de sa deuxième année en 2004. Ces étudiants ne représentent qu'une petite partie de l'ensemble des étudiants en décrochage. Il nous a semblé utile de mieux connaître la population globale des étudiants en décrochage, en particulier le parcours parallèle de ceux qui n'ont pas participé à Rebond. L'objectif est ici de mieux cerner les différents profils de réaction à la situation de décrochage et de situer la formation Rebond comme une réponse particulière à une demande particulière.

Méthodologie

Nous nous sommes intéressés aux étudiants de première année de l'enseignement supérieur, issus des établissements partenaires du projet Rebond, qui ont été identifiés en situation de décrochage entre novembre et juin de l'année académique 2002-2003 et qui n'ont pas participé à Rebond. Parmi les cinq mille étudiants de première année au sein des établissements partenaires de Rebond, 900 (18%) entrent dans cette catégorie de «décrocheurs»¹¹.

L'outil élaboré (lignes du temps à compléter) a été conçu de façon ouverte pour recueillir des informations qualitatives (aspects temporels et descriptifs) auprès d'un grand nombre d'étudiants. Sur ces lignes du temps, chaque étudiant était invité à placer les différents événements qui, pour lui, ont été déterminants dans le déroulement de son année académique. Pour chacun de ces événements, il lui était également demandé de décrire ce qu'il faisait (axe des comportements) et ce qu'il ressentait (axe émotionnel).

Résultats

Cet outil de recueil d'information a été diffusé par voie postale aux 900 «décrocheurs» au cours du mois de mai 2004. Seulement 37 étudiants (4%) ont répondu à cette enquête. Sur cette base, nous ne pouvons construire aucune inférence, mais simplement tenter de décrire, de manière qualitative, différents profils de décrochage et différentes caractéristiques des étudiants. Ce faible taux de participation confirme la volatilité de ce public qui, si elle a des

¹¹Ce taux, plus bas que celui auquel on aurait pu s'attendre (entre 20% et 33%, DROESBEKE et col., [2001]), peut s'expliquer par les critères utilisés pour cibler notre public : «décrocheurs précoces» qui auraient pu bénéficier d'un dispositif tel que Rebond (formation qui débute en février).

conséquences au niveau de la recherche, en a également au niveau du dispositif de formation (décrochage au sein de Rebond).

Les principaux résultats mis en évidence au travers de cette enquête sont les suivants :

- nous pouvons supposer que le **travail d'introspection** que demande cette enquête ainsi que le travail de réflexion et de prise de recul pour rédiger leurs réponses posent problèmes pour un grand nombre d'étudiants, avec pour conséquence, au moins à titre d'hypothèse, le **faible taux de participation** à notre enquête ;
- les **causes** évoquées par les étudiants pour expliquer leur **abandon au premier semestre** sont **variées** alors qu'au deuxième semestre, elles sont plus directement liées aux évaluations, nombreux sont ceux qui rapportent avoir souffert de **solitude** au cours de cette année dans l'enseignement supérieur ;
- la manière dont ces étudiants décrivent leur parcours met en évidence le besoin d'un **temps de «digestion»** entre leur décrochage et leur abandon effectif ; cet abandon est vécu de manière négative par la grande majorité des étudiants ; cependant, parfois, après un moment (parfois long) de découragement et de décrochage, les étudiants indiquent reprendre courage ;
- une fois que les étudiants ont abandonné, ils ne sont **plus** du tout **dans les institutions**, donc plus présents au moment où les informations sur Rebond sont données ;
- à côté de remises en question personnelles, les étudiants interrogés remettent fréquemment en cause le **système d'enseignement supérieur** et plus particulièrement les pratiques évaluatives (ex : interrogations plus régulières, sessions plus courtes, ...).

Implications pédagogiques

Ces informations nous permettent de mieux cerner le public potentiel de Rebond et de cerner la place de ce dispositif parmi les attentes et besoins variés des étudiants en décrochage.

Tout d'abord, ces résultats nous incitent à être davantage vigilants quant au public à qui l'information sur Rebond doit être donnée (pas uniquement les étudiants en échec), à la manière dont elle doit être faite (information personnalisée) et au moment où elle doit être réalisée (et où Rebond débute) afin, d'une part, de ne pas induire de décrochage chez des étudiants à un moment généralement propice au découragement, et, d'autre part, en tenant compte de ce «temps de digestion» dont beaucoup ont besoin pour faire le deuil d'un projet de formation et se sentir mûrs pour un travail de réorientation.

Ensuite, tout comme l'enquête réalisée en 2003 avait déjà permis de le souligner, une grande partie des étudiants qui décrochent au premier semestre ont eu des difficultés à appréhender ce nouveau système d'enseignement. Rebond souligne l'importance de créer au sein des établissements d'enseignement supérieur (mais aussi au sein du dispositif Rebond), des outils permettant aux étudiants une meilleure connaissance et compréhension fine du système de l'enseignement supérieur afin d'aider les étudiants à mieux vivre cette transition difficile entre le secondaire et le supérieur.

Enfin, face au sentiment de solitude de ces étudiants et à leur besoin de soutien et d'encadrement (mis en évidence également au travers de l'enquête de 2003), le travail d'accompagnement individuel dans Rebond devrait porter sur une reconstruction plus positive de leur parcours en utilisant la réflexion (introspection), mais aussi l'action afin de pouvoir rencontrer les modes de fonctionnement d'un maximum d'étudiants. Tant les observations faites au sein de la formation Rebond que le faible taux de participation à cette enquête nous incitent, en effet, à penser que beaucoup de ces étudiants éprouvent des

difficulté à réaliser un travail de métacognition et de prise de recul par rapport à leur situation de décrochage.

L'estime de soi

Contexte et questions

Après s'être intéressé au public des étudiants accueillis à Rebond et au public des étudiants en décrochage en général, l'équipe des Conseillers a choisi, pour la troisième année de mise en œuvre de Rebond, de se pencher sur l'efficacité du dispositif et l'amélioration de sa qualité en se centrant plus particulièrement sur l'un des objectifs de la formation et son opérationnalisation : la restauration de l'estime de soi.

Parmi les objectifs de la formation, l'amélioration ou la préservation de l'estime de soi des étudiants semble centrale, elle est travaillée d'ailleurs dans de nombreux modules de formation ainsi qu'au travers de l'accompagnement individuel.

Cet objectif repose sur trois hypothèses implicites : (a) l'estime de soi est un paramètre important dans la performance scolaire, (b) une estime de soi élevée est préférable, du point de vue scolaire, à une estime de soi faible et (c) les étudiants qui ont connu l'échec ou une inadéquation de leur choix d'orientation ont une estime de soi affaiblie par cet événement.

L'amélioration de l'estime de soi semble également liée à d'autres objectifs de la formation : une bonne estime de soi favorise l'autonomie, la mise en projet, la motivation, le plaisir dans l'apprentissage et la persistance dans l'effort.

Enfin, comme l'ont montré l'enquête réalisée en 2003 auprès des étudiants participant à Rebond ainsi que le suivi de ces étudiants un an après, ces derniers rapportent avoir repris confiance en eux après leur passage par la formation Rebond.

Au-delà de nos hypothèses intuitives et de ce que nous rapportent les étudiants, peut-on évaluer de manière plus objective l'estime de soi des étudiants en décrochage ? Celle-ci évolue-t-elle entre le début de la formation et le terme de celle-ci ? Et si oui, comment ?

Méthodologie

Après une revue critique de la littérature portant sur l'estime de soi en contexte scolaire, des mesures d'estime de soi des étudiants Rebond ont été effectuées à leur entrée et à leur sortie de la formation. Ces mesures ont été réalisées à l'aide d'un outil dont les qualités métriques ont été établies : l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith (forme scolaire). Celui-ci permet de mesurer différentes dimensions de l'estime de soi (estime de soi générale, mais aussi estime de soi scolaire, estime de soi sociale et estime de soi familiale).

Cinquante-cinq étudiants ont complété l'inventaire en début de formation tandis que vingt-quatre d'entre eux ont complété le même questionnaire en fin de formation. Seules les données recueillies auprès des vingt-quatre étudiants ayant complété les deux questionnaires (avant/après) ont fait l'objet des analyses dont les résultats sont présentés ci-dessous.

Résultats

Comme nous l'avions supposé, **les étudiants arrivent à Rebond avec une faible estime d'eux-mêmes** : leurs niveaux d'estime de soi sont plus faibles que ceux des jeunes de l'échantillon utilisé pour l'étalonnage du test (N=110). Ces différences sont plus ou moins importantes selon la dimension de l'estime de soi qui est prise en compte : c'est l'estime de soi scolaire des étudiants Rebond qui est plus particulièrement affaiblie, mais aussi l'estime de soi générale.

Sans que l'on puisse formellement attribuer cette variation au dispositif Rebond, on constate qu'**entre le début et la fin de la formation Rebond, l'estime de soi des étudiants a connu un accroissement**. Là encore, cet accroissement varie d'une dimension à l'autre : c'est l'estime de soi scolaire qui augmente le plus, pour être supérieure même, au terme de la formation, aux niveaux d'estime de soi scolaire des jeunes de l'échantillon-test (sauf pour les garçons qui ont une estime de soi scolaire diminuée au terme de la formation). Par ailleurs, les différents scores d'estime de soi des étudiants sont plus homogènes en fin de formation qu'en début de formation.

Implications pédagogiques

Même si l'on ne peut établir de relation causale entre les variations d'estime de soi et la formation Rebond, on peut se réjouir que les étudiants qui ont connu l'échec ou le décrochage se trouvent renforcés dans leur sentiment de confiance et de compétence au moment de s'engager dans un nouveau projet de formation.

Toute la question consiste à savoir si les effets d'accroissement d'estime de soi sont persistants au-delà du passage par Rebond et s'ils sont suffisamment bien ancrés (versus artificiellement rehaussés) pour être efficaces lorsque les étudiants retrouvent l'environnement académique traditionnel.

Conclusion

C'est un privilège, pour les professionnels de l'accompagnement pédagogique que nous sommes, de pouvoir (et même, en l'occurrence, de devoir) consacrer du temps à une démarche de recherche systématique qui questionne nos pratiques.

Même si, plutôt praticiens, nous ne sommes pas toujours en mesure de mener des démarches et analyses qui concurrencent les grandes équipes de recherche, les travaux que nous avons menés jusqu'à présent et les résultats auxquels ils ont conduits n'ont jamais été vains. Chaque fois ils ont suscité de nouvelles lectures des situations de formation et remis en chantier de manière plus critique, plus nuancée et plus empiriquement fondée les objectifs et modalités de la formation Rebond.

De la première recherche, nous retenons l'intérêt d'une attention accrue à la dimension biographique des situations de décrochage, ainsi qu'au réseau familial et amical qui soutient l'étudiant dans son projet de formation ... tout en mesurant les dangers d'une prise en charge qui accentuerait une attitude de victimisation et de déresponsabilisation de l'étudiant face à son l'échec.

De la seconde recherche, nous retenons la diversité des logiques de réaction des étudiants aux situations de décrochage. Ceci nous permet de préciser encore qu'en aucun cas un dispositif tel que Rebond ne peut prétendre être une panacée, mais doit plutôt s'attacher à définir aussi précisément que possible le public particulier, au sein des étudiants décrocheurs, auquel il s'adresse.

Enfin, le troisième volet de recherche nous amène à revoir nos conceptions du lien entre estime de soi et performance scolaire, en particulier dans des dispositifs protégés qui visent à la réinsertion ultérieure des étudiants.

Les limites, pleinement assumées, de ces trois volets de recherche nous aident aussi, l'expérience venant, à préciser nos intérêts de recherche futurs. A la croisée des résultats antérieurs, nous souhaiterions poursuivre nos investigations relatives à l'estime de soi, en suivant cette fois les parcours parallèles des étudiants du programme Rebond et des étudiants-décrochants en dehors de Rebond, et en y adjoignant également des données plus qualitatives.

Nous espérons que ces travaux produiront des résultats susceptibles d'être présentés lors d'une prochaine rencontre des chercheurs en Education.

Bibliographie

ANDRÉ, C. & LELORD, F., [2002]

L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres. Paris, Odile Jacob.

BANDURA, A., [1980]

L'apprentissage social. Bruxelles : Mardaga.

BEGUIN, A., FRENAY, M., KESTEMONT, M.-P., LECRENIER, C., PARMENTIER, P., TYTECA, P. & VERWAERDE, A., [2002]

Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite. Enquête auprès d'étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000. Rapport de la commission de pédagogie de l'UCL (CEPE), Louvain-La-Neuve.

BERNARD, J.-F., [1999]

L'estime de soi mise à l'épreuve. Bulletin du Service d'orientation et de consultation psychologique, 11-4, pp. 1-3.

BIÉMAR, S., PHILIPPE, M.-C. & ROMAINVILLE, M., [2003]

L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix des études supérieures. L'orientation scolaire et professionnelle, 32, n°1, pp. 31-51.

BRESSOUX, P., & COLL., [2004]

Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. Grenoble : IUFM, Comprendre les apprentissages.

BROWN, J.-D. & COLL., [1992]

When Gulliver travels : social context, psychological closeness and self-appraisals. Journal of personality and social psychology, 62, pp. 717-727.

COHEN, S. & WILLO, T.A., [1985]

Stress, social support and the buffering hypothesis. Psychological bulletin, 98 (2), pp.310-357.

COLLENS, R.L., [1996]

For better or worse : the impact of upward social comparison on self-evaluations. Psychological Bulletin, 119 (1), pp. 51-69.

COULON, A., [1997]

Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris, PUF.

CROISIER, M., [1993]

Motivation, projet personnel, apprentissage. Paris, ESF éditeur.

DROESBEKE, J.-J., HECQUET, I. & WATTELAR, C., [2001]

La population étudiante. Description, évolution, perspectives. Editions de l'Université de Bruxelles, Ellipses Editions Marketing.

GALLEY, F. & DROZ, R., [1999]

L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiants. Fribourg, Suisse, Editions Universitaires.

GOBRY, D., [1999]

Eduquer à la confiance en soi, en l'autre, aux autres. Lyon, Chronique sociale.

COOPERSMITH, S., [1984]

Inventaire d'Estime de Soi de S. COOPERSMITH (S.E.I.), Manuel d'utilisation, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

- L'ECUYER, R., [1978]
Le concept de soi. Paris, PUF.
- MÄKINEN, J., OLKINUORA, E. & LONKA, K., [2004]
Students at risk : Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. Higher Education, 48, pp. 189-212.
- MANTZ YORKE, [1999]
Leaving early. Undergraduate non completion in higher education. London : The Falmer Press.
- MEYER, R., [1987]
Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez les élèves du cours moyen. Bulletin de psychologie, tome XL, n°382.
- PEELO, M. & WAREHAM, T., EDS, [2002]
Failing Students in Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- PIERREHUMBERT, B. & COLL., [1988]
Image de soi et échec scolaire. Bulletin de psychologie, tome XLI, n°384.
- RIVIÈRE, B., [1996]
Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir. Laval, Beauchemin.
- ROMAINVILLE, M., [2000]
L'échec dans l'Université de masse. Paris, l'Harmattan.
- TARDIF, J., [1997]
Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Logiques.
- YORKE, M. & LONGDEN, B., [2004]
Retention and Student Success in Higher Education. Milton Keynes : Open University Press.
- ALAPHILIPPE, D., BERNARD, C. & OTTON, S., [1997]
Estime de soi, locus de contrôle et exclusion. Bulletin de psychologie n°429, tome L, pp 331-338.

LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL : RECHERCHE-ACTION INTER UNIVERSITAIRE

Sophie BRASSEUR

FUNDP

Florence DEFRESNE et Catherine LECOCQ

UCL

Isabelle GOLDSCHMIDT

ULB

Marie-France LEHEUT et Stéphanie VAN ONCKELEN

ULg

Contexte et méthodologie

Depuis 1999-2000, une recherche-action inter universitaire commanditée par le Gouvernement de la Communauté française s'intéresse aux difficultés que rencontrent les **enfants et adolescents à haut potentiel**, leurs familles, leurs enseignants. Après deux années de recherche, un «Réseau inter universitaire d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel et de leur entourage» a vu le jour. La compilation et l'analyse des données recueillies auprès de ces jeunes **en demande** a permis d'affiner notre conception du haut potentiel et notre compréhension de ses implications possibles tant sur le plan psychologique, pédagogique que social.

Question(s) de recherche

C'est au départ des actions menées sur le terrain et des questions qui en émergent que des secteurs de recherche sont définis et investigués en vue de rencontrer les besoins de connaissance et de compréhension de la problématique mis en évidence par l'expérience de l'intervention sur le terrain.

Souvent peu sûrs d'eux ou réticents face à la problématique des jeunes à haut potentiel, les enseignants et/ou professionnels de l'éducation mettent en évidence l'ampleur de leurs questionnements «Quelles sont les caractéristiques de ces jeunes ?»; «Comment les identifier?»; «Quelles difficultés rencontrent-ils et comment répondre à leurs particularités?»; «Quelles pourraient être les réponses pédagogiques appropriées?»; «Quel soutien individuel ou collectif peut-on leur apporter?»...

Résultats

Les premières analyses actuelles ont été réalisées sur 432 situations de jeunes à haut potentiel qui ont consulté le «Centre d'écoute et d'accompagnement des JHP» dans le cadre de la recherche inter universitaire.

Elles concernent :

- 20% de filles, soit 1 fille pour 5 garçons ;
- tous les milieux socio-économiques et socioculturels. Ces jeunes sont issus de toutes les filières, de tous les niveaux d'enseignement.

Actuellement, 70 % des demandeurs de consultation sont les parents ou le jeune lui-même. Il est à noter que les 30 % restant sont des professionnels (enseignants, psychologues, médecins traitants...). Ce chiffre, en nette augmentation, montre que les professionnels sont plus sensibilisés à la question du haut potentiel en général, à certaines problématiques qui peuvent y être associées et aux spécificités de fonctionnement qui les sous-tendent, en particulier.

En ce qui concerne le motif principal invoqué des demandes, que ce soit pour les filles comme pour les garçons, il s'avère que les difficultés voire les souffrances rencontrées par les enfants ou les jeunes à haut potentiel ont le plus souvent trait à une problématique scolaire (79%), comme pour les consultations de la population tout venant

Viennent ensuite les motifs relationnels (12 %) et les motifs individuels (9 %).

Par contre, en y regardant de plus près, les chiffres concernant les motifs scolaires révèlent une variabilité importante et alarmante : 31% des jeunes rencontrés pour cette problématique s'ennuient à l'école, 18% sont en échec et – plus grave encore – 10% sont en décrochage. Soulignons encore que 16% des jeunes rencontrés pour ce motif présentent des difficultés de comportement à l'école et que 5% se plaignent de difficultés liées à un manque de méthode(s) de travail.

On le voit, le rapport particulier de ces jeunes à l'apprentissage les place régulièrement dans une situation difficile vis-à-vis de l'institution scolaire. En effet, ils présentent un mode de pensée spécifique de «tout ou rien» et préfèrent de loin les démarches de recherche, ce qui les rend parfois démunis dans la réalisation et l'organisation des activités quotidiennes systématiques et/ou répétitives. Se trouvant dans un contexte d'apprentissage peu stimulant à leurs yeux, ou exploitant trop peu leur potentiel, ces jeunes peuvent développer plusieurs types de réactions :

- certains adoptent des stratégies d'évitement et se conforment au système, investissant leur énergie dans des activités extra-scolaires ;
- d'autres acceptant difficilement le système développent des comportements indisciplinés voire provocants envers leurs professeurs ;
- plus nombreux encore, certains développent une opposition au système et décrochent.

Ces jeunes s'adaptant difficilement aux méthodes scolaires n'obtiennent alors que des résultats faibles ou moyens et ce, malgré leur potentiel. A cet égard, soulignons que l'implication dans leur scolarité (résultats scolaires, fréquentation scolaire, attitude face aux apprentissages) varie sensiblement chez les jeunes à haut potentiel et ce, suivant le niveau d'enseignement, le type de relation avec l'enseignant et le niveau socio-économique et culturel.

Enfin, la **réponse des établissements scolaires** face à la problématique du haut potentiel mérite d'être soulignée. Il ressort que 45% des établissements scolaires avaient déjà été interpellés au moment de la demande faite dans le cadre du Réseau. Parmi les établissements ayant eu une réponse favorable (27%), seuls 16% ont effectivement mis en place une série d'aménagements pédagogiques ou du cursus. Outre le manque d'information concernant la problématique du haut potentiel, c'est la difficulté de mettre en place des aménagements ad hoc qui est ici pointée. Ces difficultés peuvent être liées à la structure de l'enseignement en général mais aussi à l'infrastructure concrète de l'école (ex : nombre d'élèves par classe...) ainsi qu'à son projet pédagogique, à

l'investissement que l'enseignant peut y mettre. Face à cette réalité, les professionnels sont bien souvent démunis. Les réactions de rejet ou d'ouverture du système sont à cet égard d'une importance capitale car elles engendreront soit l'adaptation soit l'exclusion et, en définitive, le décrochage.

Perspectives et pistes

Actuellement, l'une des missions principales poursuivies par la recherche concerne la création de modules de formation initiale et continuée à destination des enseignants et professionnels du secteur psycho-médico-social.

Ces modules organisés en différentes phases auront pour objet d'outiller les professionnels par rapport à cette thématique.

✓ **Dans cette optique, le premier module s'intitule : «Le concept de haut potentiel et identification».**

Le but poursuivi est de sensibiliser les enseignants à la question de haut potentiel chez les jeunes. En partant de leurs représentations, le module devra permettre de sortir des clichés encore souvent répandus sur le haut potentiel comme leur réussite scolaire obligatoire.

L'utilisation de définitions et d'apports théoriques amènera les participants à découvrir les différents types de profils de jeunes HP et la diversité de la réalité que recouvre le haut potentiel.

✓ **Un deuxième module s'intitule : «Haut potentiel et scolarité».**

Il s'agit ici de mettre en évidence : les différents profils scolaires des JHP ; leurs habiletés et leurs attitudes face à l'apprentissage.

A l'aide des ces différentes informations récoltées par une approche théorique et pratique, les participants sont amenés à chercher et à élaborer des réponses aux besoins éducatifs des JHP.

En finalité, il s'agit bel et bien de participer au combat contre le décrochage, l'échec des jeunes en général et des jeunes à haut potentiel en particulier. Et dans ce cadre de contribuer également à l'aide aux professionnels de l'enseignement par de l'information et de la formation et au soutien de parents démunis face aux difficultés de leur enfant.

L'ACCUEIL DES ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANTS À L'ÉCOLE SECONDAIRE. QUELLES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES ET POLITIQUES POUR UN SOUTIEN EFFICACE ?

Aphrodite MARAVELAKI

**Centre de recherche en didactique des langues et littératures
UCL**

Contexte de la recherche

Quatre ans se sont déjà écoulés depuis la mise en œuvre du décret de juin 2001 qui autorisait la création des classes-passerelles au sein des écoles francophones en Wallonie et dans la Région bruxelloise.

Le décret du 14 juin 2001 de la Communauté française en Belgique, définit les classes-passerelles comme une : «structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans l'enseignement fondamental ou secondaire»¹².

La classe-passerelle est donc un endroit de transition qui doit permettre à l'élève de se familiariser avec la langue française et avec le système scolaire d'une part, et d'autre part, permettre à l'école d'évaluer ses compétences afin de l'orienter vers la classe la mieux adaptée pour lui. Le nombre d'heures consacrées à la formation humaine, y compris l'apprentissage intensif du français, ne peut être inférieur à 15 périodes hebdomadaires et le nombre d'heures consacrées à la formation mathématique et scientifique ne peut être inférieur à 8 périodes par semaine. C'est à chaque école de décider comment cet horaire sera appliqué selon ses propres possibilités.

La durée du passage en classe-passerelle se situe entre une semaine et six mois et, dans certains cas, peut atteindre jusqu'à un maximum d'un an.

Une mesure très importante du nouveau décret est la création du Conseil d'intégration. C'est au Conseil d'intégration de chaque école qu'il appartient de décider quand le jeune est prêt à intégrer une classe ordinaire. Son rôle est d'autant plus important qu'il aura la lourde tâche de déterminer la classe dans laquelle les primo-arrivants seront intégrés. Qui dit « classe » dit « année d'étude », mais aussi « filière ». C'est là que réside le principal intérêt du nouveau décret : contrairement à ce qui se passait auparavant où l'enfant se retrouvait d'office dans l'enseignement professionnel, un élève peut rejoindre d'autres filières, et ce, même en l'absence d'une attestation scolaire de son pays d'origine (COLLÈS & MARAVELAKI, [2004]).

Résultats

La présente recherche a eu lieu sur le terrain pendant une année scolaire (2002-2003). Cinq écoles de la Région bruxelloise, y ont participé (soit au total huit classes-passerelles et environ 105 élèves).

A partir d'entretiens avec les enseignants, de questionnaires sociolinguistiques adressés aux élèves, d'observations en salle de classe et de tests linguistiques (lecture-écriture), nous avons dégagé les

¹² Décret de la Communauté française, 14 juin 2001. <http://www.cdadoc.cfwb.be>

profils des enseignants et des élèves primo-arrivants, leurs besoins et les problèmes qu'ils affrontent lors de leur enseignement/apprentissage dans ces classes-là.

Nous résumons ces résultats en les regroupant en trois points : problèmes sur le plan de l'application du décret, problèmes pédagogiques au niveau de l'école et problèmes didactiques de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde par des élèves immigrants.

Problème de l'application du décret

- la définition restreinte du terme «primo-arrivants» qui exclut plusieurs élèves non francophones des classes-passerelles¹³ ;
- la difficulté d'établir des équivalences de diplômes et de niveaux ;
- la gestion des arrivées continues pendant l'année scolaire ;
- le nombre d'élèves par classe ;
- la durée insuffisante de cours pour certains élèves ;
- et le manque de moyens de certains écoles.

Problèmes pédagogiques

- le manque de programme ou de ligne directrice en ce qui concerne la matière à enseigner ;
- le manque de matériel pédagogique spécifique pour ce public ;
- le manque de coordination entre les professeurs ;
- le manque des mesures d'évaluation adéquates ;
- le manque de formation des enseignants.

Problèmes didactiques

La difficulté de l'enseignement/apprentissage de la littérature et de la langue scolaire dans un délai si court surtout par des élèves sous-scolarisés, en retard scolaire ou provenant de milieux linguistiques très éloignés du français (p.ex. chinois, turc, etc.). Cette constatation citée par plusieurs enseignants lors des entretiens s'est confirmée lors de nos observations en salle de classe ainsi que par les faibles résultats des élèves aux tests de lecture-écriture à la fin de l'année scolaire. Ces difficultés sur le plan didactique sont dues en partie aux pratiques enseignantes inefficaces qui relèvent à leur tour du manque d'expérience et de formation des enseignants à l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde à des élèves migrants ou issus de l'immigration.

Plus précisément nos observations en salle de classe se résument aux cinq constatations suivantes :

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

¹³Soit avoir de 2,5 à 18 ans ; soit avoir introduit une demande de reconnaissance du statut de réfugié ou d'apatride ou être reconnu comme tel ; soit être mineur accompagnant une personne réfugiée ou apatride ; soit être ressortissant d'un pays considéré comme pays en voie de développement par la loi belge et être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an.

Discussion des résultats et conclusions

Les résultats présentés brièvement ci-dessus nous amènent à une série de propositions sur des implications politiques et didactiques pouvant améliorer le fonctionnement afin d'assurer un meilleur accueil et une intégration rapide de ces élèves.

Implications politiques

- Sur le plan des implications politiques, des mesures devraient être prises afin que la description du public primo-arrivant reflète la réalité des écoles. En fait, les élèves les plus nombreux sont bénéficiaires de la loi sur le regroupement familial. De plus les élèves provenant des pays de l'Union Européenne n'ont pas droit d'y être inscrits puisque le décret n'autorise que les élèves réfugiés ou ressortissants des pays en voie de développement avec lesquels la Belgique a des accords bilatéraux¹⁴ ;
- pour les équivalences, après quatre ans de fonctionnement des conseils d'intégration, une mise au point est nécessaire afin de préciser le cadre de leurs responsabilités ;
- en ce qui concerne la durée du séjour nous constatons que si pour la plupart des élèves la durée maximum de 12 mois est suffisante pour s'intégrer à la vie scolaire, les élèves sous-scolarisés et ceux dont la langue d'origine est très éloignée du français auraient besoin de plus de 12 mois pour rattraper leur retard ;
- une mise au point aussi pour certains problèmes « mineurs » est nécessaire pour le bon suivi de ces classes (p.ex. nombre maximum d'élèves par classe ; subvention de projets éducatifs à caractère interculturel comme le théâtre, des visites, etc.)

Implications pédagogiques et didactiques

Du côté des implications pédagogiques, il s'avère évident par la description des résultats qu'il y a une série de lacunes qui demanderaient à être comblées afin que ce dispositif atteigne un maximum d'efficacité puisqu'il représente le moyen par excellence d'accueil et d'intégration des élèves nouvellement arrivés dans le pays.

En ce qui concerne, enfin, les implications didactiques, plusieurs mesures sont envisageables afin d'améliorer le rendement des classes-passerelles : enseignement intensif de la littératie (compréhension en lecture/processus d'écriture), changement d'orientation de l'enseignement du français comme langue étrangère en français langue seconde, abandon des méthodes audio-orales qui s'avèrent inefficaces à répondre aux besoins de ce public, formations continues qui répondent aux demandes et aux besoins des enseignants autant de l'école primaire que de l'école secondaire.

¹⁴ Les 105 élèves participant à la recherche provenaient de 30 pays différents.

Atelier 3
**LES PRATIQUES ENSEIGNANTES RÉELLES : QUELS
FONDEMENTS ? QUELLE EFFICACITÉ ?**

EVALUATION DE L'EFFICACITÉ DE LA MÉTHODE PROGRESSIVE ET DE LA MÉTHODE PAR LA COMPLEXITÉ POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES DE LA FILIÈRE DE QUALIFICATION (SECTEUR SERVICE AUX PERSONNES)

Valérie GILSON et Christine GREGOIRE
ULg

Contexte

Le public concerné, pour la première année de recherche, se compose d'élèves de 5^e année du secteur «service aux personnes», plus spécifiquement des sections puériculture et agent d'éducation, s'inscrivant respectivement dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement technique de qualification. Nous travaillons avec quatre classes (deux classes de puériculture -enseignement professionnel- et deux classes d'agent d'éducation -enseignement technique de qualification) appartenant aux différents réseaux de l'enseignement de la Communauté française de Belgique que nous suivons durant leur parcours professionnalisant.

Question de recherche

Cette recherche-action souhaite étudier l'hypothèse selon laquelle les élèves des sections de qualification et professionnelles, issus de milieux socio-culturellement défavorisés et ayant connu un parcours jalonné d'échecs, pourraient être désavantagés face à certaines méthodes d'apprentissage, notamment celles qui visent l'autonomie face à des tâches complexes (approche par la complexité).

Méthodologie

Nous avons décidé de mettre en œuvre parallèlement deux méthodes d'apprentissage définies ici comme «approche progressive» et «approche par la complexité».

L'approche progressive s'inscrit davantage dans la perspective d'un apprentissage sans erreurs : guider pas à pas le processus d'apprentissage de l'extérieur par un jeu serré de stimuli appelant une réponse précise, idéalement correcte et donc renforcée positivement. Le rôle de l'enseignant ici est d'être un guide pour ses élèves.

L'approche par la complexité quant à elle, s'inscrit dans la perspective d'un apprentissage fondé sur le déséquilibre du sujet face à des situations complexes : c'est la recherche d'un dépassement de la difficulté qui permet de construire la compétence. Il s'agit ici pour l'enseignant *d'aménager un réel qui résiste aux élèves, qui les déséquilibre dans un climat de confiance*. Le rôle de l'enseignant ici est d'être une personne ressource qui soutient et régule si nécessaire des démarches davantage structurées pas les élèves eux-mêmes dans une logique de projet.

Pour évaluer l'efficacité des modalités pédagogiques exploitées, nous avons tenu compte des résultats des élèves aux mesures d'entrée et de sortie spécifiques encadrant les séquences

d'apprentissage construites avec les enseignants, de l'avis des élèves, de leur autoévaluation et de l'évaluation des personnes extérieures (professeurs et maîtres de stage) relativement à la maîtrise des compétences en situation d'immersion professionnelle.

Résultats

Les observations menées en classe, reflétant les pratiques pédagogiques réellement mises en œuvre, témoignent de la difficulté des enseignants à appliquer strictement les méthodes d'apprentissage prévues (complexes versus progressives) tout au long des séquences d'apprentissage. Il paraît impossible de se retrouver totalement dans l'une ou l'autre approche : la méthode progressive implique des moments d'entrée dans la complexité (sous peine de perdre de l'intérêt) et la méthode par la complexité nécessite des moments de systématisation et d'étayage. La frontière entre les deux approches est parfois étroite. C'est donc avec précaution que nous avons comparé ces deux approches.

✓ Les gains aux mesures d'entrée et de sortie

De manière générale, l'origine socio-culturelle des élèves semble peu liée au développement des compétences. Cependant, la catégorie d'appartenance des élèves influence leurs résultats aux mesures d'entrée (le résultat est plus élevé pour les élèves de milieux socio-culturels aisés) mais pas aux mesures de sortie. L'inégalité sociale que reflètent les résultats à la mesure d'entrée s'atténue donc aux mesures de sortie. Nous pouvons ainsi nous réjouir que l'enseignement n'ait pas renforcé le déterminisme lié au milieu.

Une variable «gain aux mesures de sortie» a été construite, elle indique la progression des élèves suite aux séquences d'apprentissage. L'analyse statistique n'a pu mettre en évidence de différences significatives entre les gains des élèves suite à l'approche progressive et suite à l'approche par la complexité. Ainsi, nous ne pouvons conclure qu'une de ces deux méthodes est plus efficace que l'autre en terme d'acquisition de connaissances relatives aux séquences d'apprentissage. L'hypothèse selon laquelle les élèves issus de milieux socio-culturellement défavorisés seraient en difficulté face à l'approche par la complexité n'est pas vérifiée.

✓ L'avis des élèves

De manière générale, les élèves ont apprécié les deux méthodes d'apprentissage et disent avoir appris grâce à ces méthodes. L'analyse statistique ne relève pas de différences significatives entre l'appréciation par les élèves de l'approche progressive et de l'approche par la complexité et entre leur efficacité rapportée. Nous ne pouvons donc dire que les élèves préfèrent ou jugent plus efficace l'une ou l'autre méthode.

✓ Les autoévaluations et les hétéro-évaluations des compétences

Les analyses statistiques indiquent une corrélation entre l'autoévaluation des compétences et le sentiment d'avoir appris grâce à la méthode par la complexité : plus les élèves rapportent avoir appris grâce à la méthode par la complexité, plus ils s'évaluent positivement quant à l'acquisition des compétences mises en œuvre dans les situations d'immersion professionnelle. Nous nous trouvons ici en présence d'un élément qui tend à indiquer que les élèves retirent plus de bénéfices d'un apprentissage par la complexité face aux situations authentiques de la vie professionnelle.

Perspectives

Dans l'optique de développer des séquences d'apprentissage utilisant de manière optimale l'approche par la complexité, il paraît fondamental, pour leur crédibilité et leur efficacité, de les articuler davantage, et de façon plus constructive, avec les stages. Le contact avec les lieux de stage nous permettra une meilleure connaissance des métiers et une meilleure approche de l'évaluation des compétences en situation réelle via la construction ou l'amélioration de grilles d'évaluation des tâches récurrentes du métier (i.e., les familles de tâches), mesurant le plus finement possible la maîtrise de compétences professionnelles. Par ailleurs, il nous semble particulièrement important, dans les formations professionnalisantes du secteur "service aux personnes", d'envisager l'auto-évaluation dans la perspective de former des praticiens réflexifs. Ainsi, nous prévoyons de mettre en place, en collaboration avec les enseignants, des démarches qui sous-tendent l'auto-évaluation, à savoir l'observation des performances, leur analyse, leur interprétation, la prise de décision et la régulation des actions (voir PILLONEL, M. & ROUILLER, J., [2000]).

Bibliographie

PILLONEL, M. & ROUILLER, J., [2000]

Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 23, pp. 1-20.

SES PROPRES DÉMARCHES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES : UN FONDEMENT POTENTIEL DE SES PRATIQUES ENSEIGNANTES ?

Sophie MOSON
ULg

Objectif et méthodologie

La recherche, menée en collaboration avec des futurs instituteurs primaire de dernière année, avait pour objectif d'explorer la question suivante : «dans quelle mesure, avec quelle efficacité et quelles différences, les enseignants transposent-ils leur propre façon de résoudre des problèmes mathématiques dans leurs pratiques enseignantes ?». Plus précisément, «a-t-on des raisons de penser que les enseignants qui utilisent les démarches personnelles de résolution de problèmes les plus efficaces (c'est-à-dire qui permettent d'aboutir à la solution correcte) dispensent également l'enseignement des mathématiques le plus efficace (c'est-à-dire qu'ils mettent en place un maximum de conditions permettant aux élèves de développer, à leur tour, une démarche de résolution efficace) ?»

Pour éclairer ces questions, nos travaux ont compté, avec chaque étudiant, trois étapes :

✓ **Analyse des démarches d'enseignement des mathématiques**

Analyse des préparations écrites d'activités mathématiques et observation, en stage, de certaines de ces activités (ici appelées «leçons»).

✓ **Analyse des démarches personnelles de résolution**

Analyse de la résolution écrite d'un ensemble de problèmes mathématiques et d'une interview orale à propos de cette résolution.

Ces deux étapes ont été réalisées à l'aide de grilles conçues sur base d'un seul et même cadre théorique¹⁵. Plus particulièrement, quatre axes d'analyse ont été choisis comme fil conducteur de la recherche : l'utilisation d'une base de connaissances et de méthodes heuristiques/stratégies, la construction d'un modèle de situation, la réalisation de boucles de réflexion et l'interprétation des résultats.

✓ **Estimation et mise en correspondance de l'efficacité des deux ensembles de démarches**

Conclusion et apports de la recherche

Aucune donnée ou observation issue de nos travaux ne nous a permis d'établir un lien entre les deux types de démarches étudiés. Néanmoins, les grilles qui ont été conçues afin d'analyser les pratiques enseignantes constituent un apport non négligeable de la recherche. En effet, elles peuvent servir, dans le cadre de la formation initiale des instituteurs, de véritable base de réflexion en terme d'enseignement des mathématiques : elles permettent d'analyser des pratiques en termes de conditions prévues, mises en œuvre ou délaissées, prévues mais maladroitement gérées, etc. On

¹⁵ Modèle du processus de modélisation de VERSCHAFFEL, GREER et DE CORTE.

peut donc penser qu'elles ont un aspect formatif non négligeable. C'est sur ces grilles que nous allons nous attarder un moment.

Conception et utilisation des grilles d'analyse des pratiques enseignantes¹⁶

✓ Conception

Nous avons postulé qu'un enseignement était d'autant plus efficace que :

- les conditions maximisant l'apprentissage des élèves étaient nombreuses ;
- la mise en œuvre ou prévision (selon que l'on analyse les leçons ou les préparations) de ces conditions était de qualité.

Les grilles d'analyse devaient donc permettre d'appréhender ces deux dimensions et ce, pour chacun des quatre axes directeurs choisis.

Sélection des conditions

On comprendra aisément que la première étape de conception a consisté à répertorier les conditions qui, d'un point de vue théorique, pouvaient améliorer l'efficacité des pratiques enseignantes ici ciblées¹⁷. Voici le répertoire finalement réalisé.

| | AXE 1 Utilisation d'une base de connaissances et de méthodes heuristiques | AXE 2 Construction d'un modèle de situation | AXE 3 Réalisation de boucles | AXE 4 Interprétation des résultats |
|---------------------------------|---|--|--|--|
| Conditions pour chaque axe ✓ | Proposition d'une stratégie : rapprocher le problème à un problème (déjà résolu) plus simple mais semblable au niveau de la structure | Anticipation des consignes | Anticipation des difficultés et blocages éventuels des enfants | Invitation des enfants à vérifier leur démarche |
| | Proposition d'une stratégie : rapprocher le problème à un problème (déjà résolu) dont la démarche de résolution est semblable | Prévision de réaliser avec les enfants une anticipation du but à atteindre et des étapes par lesquelles il faut passer | Prévision d'un moment de confrontation des (ré)solutions des enfants | Proposition d'un moment de vérification des démarches et solutions des enfants |
| | Identification de la nécessité pour les élèves de recourir à des connaissances mathématiques ou autres | Analyse de la pertinence du matériel proposé | Prévision d'outils de remédiation et de déblocage en cas de difficulté | Anticipation des questions posées à la classe |

¹⁶ Les grilles complètes ont été distribuées au moment de la communication. Le tableau ici repris n'est donc qu'une illustration des grilles proposées.

¹⁷ Les références des écrits à partir desquels les conditions ont été imaginées se trouvent dans la bibliographie.

Il s'agit des conditions retenues pour l'analyse des préparations. Celles retenues pour l'analyse des leçons sont identiques, mais se trouvent non pas sur le plan de l'anticipation, mais sur celui de la mise en œuvre.

Indices de présence

Afin de pouvoir juger aussi objectivement que possible qu'une condition était ou non présente, chaque condition a précisément été définie. Ensuite, une échelle à trois niveaux de présence a été choisie : présence explicite, peu explicite et inexistante.

Indicateurs de qualité

Dans un souci de finesse et de pertinence, l'analyse de présence a été complétée par l'analyse de la qualité de la condition. En effet, nous pouvons imaginer une condition effectivement présente, mais maladroitement mise en œuvre, de faible qualité. Différents indicateurs de qualité ont donc été établis pour chacune des conditions. Dans les limites du possible, ceux-ci ont été hiérarchisés en regard de leur complexité. C'est notamment leur précision qui fonde l'intérêt des grilles proposées.

✓ **Utilisation**

Les deux grilles (préparations et leçons) ont été conçues afin de pouvoir être utilisées isolément, mais aussi conjointement, cela permettant de prendre conscience, parmi des conditions qui semblent être prévues (préparation), de celles qui sont effectivement mises en œuvre (leçon). Afin de pouvoir réaliser cette «comparaison», les conditions, au sein de chacune des deux grilles, sont donc identiques mais adaptées à l'objet étudié.

✓ **Validité des grilles**

Il est important de préciser que les grilles n'ont pas scientifiquement été validées. Néanmoins, leur conception, effectuée en lien étroit avec les découvertes théoriques réalisées, leur accorde une certaine fiabilité «a priori». De plus, l'analyse d'une trentaine de leçons a montré que leur utilisation semble pertinente et efficace. Enfin, selon l'avis de formateurs ayant participé au projet, elles paraissent particulièrement intéressantes dans le cadre de la formation de futurs enseignants de par les réflexions et questions qu'elles suscitent. En d'autres termes, si elles peuvent certainement être améliorées, les quelques atouts dont elles disposent font d'elles un outil intéressant à proposer aux futurs enseignants afin d'aider ces derniers dans l'auto-évaluation de leurs pratiques et l'enrichissement des préparations et leçons mathématiques qu'ils imaginent.

Bibliographie

- DE CORTE, E., GREER, B. & VERSCHAFFEL, L., [1996]
Mathematics teaching and learning. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), Handbook of Educational Psychology pp.491-549. New York, Macmillan.
- DEMONTY, I., FAGNANT, A. & LEJONG, M., [2003]
La résolution de problèmes : un processus complexe de «modélisation mathématique» [Electronic version]. Bulletin d'Informations Pédagogiques, 54, pp. 29-39.
- DEMONTY, I., FAGNANT, A. & LEJONG, M., [2004]
Résoudre des problèmes : pas de problème ! Paris, De Boeck.
- TARDIF, J., [1992]
Pour un enseignement stratégique. Québec, Logiques.
- VERSCHAFFEL, L., GREER, B. & DE CORTE, E., [2000]
Making sense of word problems. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES : ANALYSE DES PRATIQUES DE CLASSE AU CYCLE 5-8

Annick FAGNANT et Geneviève HINDRYCKX
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Contexte de la recherche

L'analyse présentée ici porte sur une enquête effectuée auprès d'enseignants dans le cadre de la recherche «Développer la résolution de problèmes au cycle 5-8 pour donner du sens aux premiers apprentissages mathématiques en s'appuyant sur les démarches spontanées des enfants¹⁸». L'objectif de la recherche est de construire une brochure méthodologique destinée aux enseignants.

L'analyse des documents officiels (programme et socles de compétences) et des manuels scolaires laissent irrésolues un certain nombre de questions quant aux pratiques réelles des enseignants dans le domaine qui nous préoccupe.

- Quand les problèmes arithmétiques sont-ils introduits ?
- Des situations problèmes sont-elles proposées en maternelle ?
- En début primaire, les problèmes sont-ils introduits dès le départ, pour donner du sens aux opérations et au symbolisme mathématique ou, plus tardivement, pour en illustrer l'applicabilité dans des situations concrètes ?
- Les enseignants considèrent-ils qu'une certaine maîtrise des techniques opératoires est un pré-requis à la résolution de problèmes ?
- Quelle place accordent-ils au comptage et à l'exploitation des démarches informelles des élèves ? Etc.

L'enquête réalisée auprès des enseignants vise à apporter des éléments de réponse à ces questionnements. L'objectif est de mieux comprendre le contexte des pratiques des classes en vue d'y adapter les activités. Ceci signifie qu'il convient de tenir compte de la sensibilité des enseignants et de leurs habitudes, mais aussi qu'il est important d'être informé de leurs présupposés dans la mesure où certains d'entre eux peuvent favoriser l'instauration d'activités porteuses ou y faire obstacle.

Méthodologie

Nous avons tout d'abord procédé à une analyse des manuels les plus présents sur le marché. En maternelle, on trouve, selon les manuels, une très grande diversité de situations permettant de rencontrer les nombres et les opérations, avec d'importantes variations concernant la difficulté des situations, les contenus abordés et les symboles utilisés. En 1^{re} primaire, les approches d'enseignement par la résolution de problèmes sont assez peu présentes. Les manuels les plus anciens (*Ateliers mathématiques*, *Réseau mathématique*) y accordent peu de place ; seuls *Cracks en maths*, et, dans une moindre mesure, *Archi m'aide*, développent ce type de démarche. L'analyse des

¹⁸Cette recherche est financée par le Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française.

manuels ne donnant qu'une vue très partielle des apprentissages réalisés en classe, cette approche est à compléter par une interrogation directe des enseignants. Après une pré-enquête par interviews qui a montré une grande diversité des pratiques et des représentations, deux questionnaires ont été conçus, l'un pour les enseignants de 3^e maternelle et l'autre pour ceux de 1^{re} et 2^e primaire. Ils ont été envoyés aux écoles de plusieurs circonscriptions d'inspection de l'enseignement du réseau de la Communauté. Nous avons reçu une soixantaine de réponses pour le maternel et 120 pour le primaire.

Quelques résultats

En 3^e maternelle, la préparation aux notions d'addition et de soustraction est, assez logiquement, plutôt informelle (jeux, manipulations) et la plupart des enseignants considèrent que les problèmes verbaux (sous forme d'histoires) seraient intéressants à vivre en situation, pour développer des activités de symbolisation ou pour introduire les notions d'addition et de soustraction, ce qui ouvre la porte au développement d'activités de résolution de problèmes.

En 1^{re} primaire, les problèmes constituent la situation la moins fréquente de rencontre des notions d'addition et de soustraction : ce sont les décompositions additives, les calculs et autres situations classiques qui priment. Un tiers des enseignants seulement déclare appuyer dès le début de l'année l'apprentissage des opérations sur la résolution de problèmes verbaux. La plupart postposent la résolution de problèmes, au 2^e semestre, en fin de 1^{re} année, voire en 2^e année ou au cycle suivant. Les problèmes sont un peu plus fréquents en 2^e année. Globalement, ils sont plutôt utilisés pour l'application des opérations que comme moteur d'un apprentissage qui s'appuierait sur les compétences informelles des élèves.

Les enseignants, à l'instar de ce qui est proposé dans la plupart des manuels qu'ils utilisent, déclarent généralement qu'ils introduisent la soustraction en décalage par rapport à l'addition, décalage de quelques semaines pour la moitié d'entre eux, mais parfois beaucoup plus long. Or, une approche des opérations par la résolution de problèmes suppose d'aborder l'addition et la soustraction de façon simultanée. En effet, c'est ainsi que l'on peut amener les élèves à analyser en profondeur les situations proposées pour voir s'il convient d'ajouter, de retirer, de comparer, ... Autrement dit, si l'on ne propose, dans un premier temps, que des problèmes d'addition, l'enfant apprendra vite qu'il doit additionner les données pour trouver la solution, ce qui ne constitue pas une situation problématique mais de l'application de procédures.

En maternelle, l'objectif prioritaire assigné à la résolution de problèmes est de rendre les mathématiques amusantes, ainsi que de développer le raisonnement mathématique. En primaire, l'application des opérations formelles en situation concrète prime sur le développement de la compréhension des opérations. Comme déjà mentionné, les enseignants se situent davantage dans une logique où les problèmes servent à appliquer des notions vues plutôt qu'à les construire.

Conclusion et discussion

Les enseignants du cycle 5-8 se montrent plutôt favorables à l'introduction ou à l'intensification d'activités de résolution de problèmes en tant que situation d'apprentissage de notions mathématiques, à partir des connaissances et compétences informelles des enfants.

En maternelle, les enseignants se déclarent ouverts au développement de situations problèmes permettant de développer des concepts mathématiques (les notions d'addition et de soustraction notamment). Leurs réponses permettent de préciser que cette ouverture semble en partie conditionnée à l'idée de vivre en situation des problèmes de ce type. Pour tenir compte de leur

sensibilité et de leurs pratiques, il convient donc de développer des situations problèmes qui s'insèrent dans un contexte motivant et significatif pour les enfants. Dans le cadre de la recherche, nous tentons de tenir compte au mieux de cette idée en basant certaines activités sur des jeux et d'autres sur des situations fictives comme un voyage en bus, un jeu de magasin, ... Cette volonté de rendre les contextes de problèmes vivants et motivants pour les enfants nous tient également à cœur pour le primaire et, dans la mesure du possible, nous tentons de développer des activités adaptables tout au long du cycle.

En primaire, bien que les enseignants marquent une ouverture de principe par rapport au développement de la résolution de problèmes, plusieurs de leurs réponses laissent entendre certains présupposés qui devront être pris en compte dans les activités et dans la façon de les présenter. Un des points centraux concerne une certaine réticence à développer d'emblée la résolution de problèmes pour donner du sens aux opérations (nombre d'entre eux ont tendance à la post-poser pour lui donner plutôt un rôle d'application). Les activités proposées devront notamment convaincre les enseignants de s'appuyer davantage sur les démarches informelles de comptage des élèves et de l'intérêt de développer l'addition et la soustraction simultanément pour réellement mettre les enfants en situation de résolution de problème. Peut-être les enseignants se sentent-ils peu armés pour se lancer dans ce type d'activités ? La dernière question de l'enquête a en effet révélé que beaucoup sont demandeurs d'idées d'activités dans ce domaine. Nous espérons que la recherche en cours permettra de construire un outil répondant à leurs attentes...

IMPACT DE LA PÉDAGOGIE PAR PROBLÈMES ET PAR PROJETS SUR LES COMPÉTENCES DES ÉTUDIANTS INGÉNIEURS

Benoît GALAND, Mariane FRENAY et Etienne BOURGEOIS

UCL

Chaire UNESCO de pédagogie universitaire

L'approche par problèmes et par projets (APP) connaît de nos jours un succès grandissant dans l'enseignement supérieur, en particulier dans la formation des médecins et des ingénieurs. Véritable révolution copernicienne par rapport aux curricula universitaires traditionnels, ce dispositif a ses fervents défenseurs mais aussi ses détracteurs. Un élément central dans ce débat est celui de l'efficacité de l'APP comparé à une approche basée sur l'enseignement frontal. L'APP est-elle réellement plus efficace pour développer des compétences cognitives de haut niveau (raisonnement, résolution de problème, analyse, application) ? Si c'est le cas, cela ne se produit-il pas au détriment des connaissances disciplinaires ?

Les études scientifiques ayant comparé de manière rigoureuse l'APP avec d'autres méthodes d'enseignement sont assez rares et sont pour la plupart centrées sur les sciences médicales. Ces études présentent des résultats équivoques, variables d'une étude à l'autre : certaines montrent des effets positifs de l'APP, d'autres ne montrent aucun effet ou obtiennent des résultats négatifs (NEWMAN, [2003]). Une méta-analyse récente, qui synthétise un grand nombre de recherches, montre que les résultats sont différents selon que l'on s'intéresse à l'acquisition ou à l'application de connaissances, et aux effets à court ou à long terme (DOCHY, SEGERS, VAN DEN BOSSCHE & GIJBELS, [2003]).

En septembre 2000, la faculté des sciences appliquées (FSA) de l'Université catholique de Louvain a réformé le programme des deux premières années d'étude de ses étudiants ingénieurs en l'orientant vers une pédagogie active par problèmes et par projets. Dans ce nouveau programme dénommé *Candis 2000*, étudiants et enseignants ont été amenés à passer d'une culture de transmission du savoir centrée sur l'enseignant, à une culture d'appropriation centrée sur l'étudiant. L'objectif de la présente étude est d'évaluer quels ont été les effets de cette réforme sur les connaissances et les compétences des étudiants (GALAND & FRENAY, [2005]).

Il s'agit donc d'évaluer les effets d'un programme en comparant les résultats avant et après le démarrage de *Candis 2000*. Pour que cette comparaison soit valide, il faudrait bien entendu qu'elle soit réalisée auprès d'étudiants de même niveau. Il faudrait également que le contenu, le niveau de difficulté et les critères de correction soient rigoureusement identiques d'une année à l'autre. Etant donné que beaucoup d'évaluations réalisées par les enseignants ne rencontrent pas ces conditions, la solution envisagée consiste à proposer aux étudiants de troisième année une épreuve standardisée portant sur les compétences maîtrisées dans différentes disciplines de base au terme d'un premier cycle d'études.

Cette épreuve, portant sur des matières communes avant/après la réforme, a été développée par des enseignants de la FSA. Ces enseignants ont cherché à élaborer des questions représentatives de ce qui est attendu d'un «candidat ingénieur civil performant». L'épreuve utilisée était composée des quatre tâches suivantes :

1. résumé d'un texte scientifique anglophone ;
2. définition de concepts et estimation d'ordres de grandeur ;

3. résolution d'un problème électro-mécanique ;
4. résolution d'un problème mathématique (équations différentielles).

La passation de cette épreuve a été proposée aux étudiants de troisième année du programme d'études d'ingénieur (après le premier cycle commun) en octobre 2000, 2001, 2002, 2003. Comme la réforme APP a débuté en 2000 auprès des étudiants de première année, les étudiants des cohortes 2000 et 2001 n'avaient pas suivi le nouveau programme APP du premier cycle, tandis que ceux des cohortes 2002 et 2003 avaient suivi ce nouveau programme. Il est donc possible de comparer deux cohortes d'étudiants avant et après la réforme *Candis 2000*. La passation se faisait sur une base volontaire et durait deux heures. Les questions étaient distribuées une à la fois aux participants, avec un laps de temps déterminé pour chaque question. Au total, 393 étudiants ont participé à la passation.

Les corrigés des épreuves, ainsi que les critères de corrections, ont été mis au point par plusieurs enseignants de la FSA. Pour s'assurer de la fidélité des corrections, toutes les questions ont été corrigées par deux correcteurs.

Les résultats obtenus n'indiquent pas que les étudiants soient devenus soudainement plus (ou moins) compétents dans tous les domaines suite au démarrage de la réforme *Candis 2000*, ou que tous les acquis des étudiants après deux ans d'étude aient été complètement bouleversés. Cependant, les résultats à l'épreuve contredisent l'hypothèse d'une baisse de niveau ou d'acquis théorique suite à l'introduction du nouveau programme APP. Ils n'indiquent de fait aucune différence significative en défaveur des étudiants issus du programme APP. Ils pointent, au contraire, une série d'effets positifs en faveur des étudiants ayant suivi ce nouveau programme, particulièrement pour ce qui est d'appréhender et de résoudre une situation-problème complexe, mais aussi sur leurs connaissances théoriques.

Une grande crainte exprimée par certains enseignants n'était pas tellement que l'APP n'augmente pas les connaissances procédurales des étudiants, mais plutôt qu'elle les augmente *au détriment* des connaissances conceptuelles. Cette crainte reflète l'idée que la forme traditionnelle d'enseignement sollicite déjà au maximum les capacités d'apprentissage des étudiants, et que tout changement de forme d'enseignement ne peut donc se faire que sur le dos des apprentissages habituels. Les résultats observés ne confirment pas cette crainte et laissent penser qu'il est possible de faire mieux sans effets pervers, qu'il est possible de développer davantage de compétences chez les étudiants, sans sacrifier la maîtrise de la matière.

L'appréciation de la portée de ces résultats nécessite bien entendu la prise en compte d'autres éléments tels que la nature du phénomène étudié, l'objectif visé, les ressources investies, etc. Les données recueillies ne nous permettent, par exemple, pas de savoir si des effets comparables ou supérieurs n'auraient pas pu être atteints par d'autres moyens ou à un coût moindre. Les résultats de cette étude permettent néanmoins de faire progresser, sur une base empirique et théorique solide, le débat sur l'APP, ses conditions de mise en œuvre et ses effets, tant pédagogiques qu'institutionnels.

Bibliographie

GALAND, B. & FRENAY, M., (EDS.), [2005]

L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis. Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

COMMENT LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR FAVORISENT-ILS UN APPRENTISSAGE CONTEXTUALISÉ AUTHENTIQUE ?

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET RECHERCHE EXPLORATOIRE DANS DES CLASSES DE FRANÇAIS ET D'ÉDUCATION PHYSIQUE

**Carole CLAUW, Jean-Louis DUFAYS, Francine THYRION,
Benoit VERCRUYSSÉ, Ghislain CARLIER et Léopold PAQUAY**
Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique

UCL

**En collaboration avec
Lucie MOTTIER LOPEZ**
Université de Genève

Cadre problématique

En Communauté française de Belgique, comme dans la plupart des pays européens (Eurydice, 2002), les dernières instructions officielles préconisent des démarches qui apprennent aux élèves à développer des compétences, dans le but de les rendre aptes à faire face à des situations complexes, significatives et « authentiques » en mobilisant des connaissances diverses (BECKERS, [2002], PAQUAY, CARLIER, COLLÈS & HUYNEN, [2001], PERRENOUD, [1997], REY, [2003], ROEGIERS, [2001]).

Dans la littérature anglo-saxonne, on fait davantage référence à *l'authenticité* des situations d'enseignement/apprentissage en rapport avec les situations de mobilisation des acquis (NEWMAN, [1996], TELLEZ, [1996], ELLIOT & DWECK, [2005]). Cette notion émane notamment de chercheurs qui considèrent que les pratiques scolaires, lorsqu'elles ne sont pas reliées à celles du monde extrascolaire, favorisent l'acquisition de connaissances « inertes » que les élèves ne parviennent pas à remobiliser dans d'autres lieux d'activités sociales. Convaincus que les cognitions construites par l'apprenant sont fondamentalement liées au contexte dans lequel elles ont été acquises, ces chercheurs préconisent de promouvoir en classe des situations proches des conditions de la vie extrascolaire (cf. les courants « *situated cognition/learning* », BROWN, COLLINS, & DUGUID, [1989], LAVE & WENGER, [1991], BÉDARD, FRENAY, TURGEON & PAQUAY, [2000]).

Notre recherche vise à étudier les caractéristiques des pratiques enseignantes de 5^e année secondaire en classe de français et d'éducation physique, qui visent à mettre en œuvre une contextualisation des apprentissages et, ultérieurement, leur effet sur la motivation des élèves. Dans ce cadre, la présente communication vise à opérationnaliser le concept de *contextualisation authentique* sur la base de la littérature et d'observations exploratoires.

« Contextualisation authentique » : vers une définition

FRENAY & BÉDARD, [2004], dans le modèle AECA, dégagent sept indicateurs de ce qu'ils appellent l'« authenticité du contexte de formation », adaptée à l'enseignement supérieur professionnalisant : le respect du contexte de mobilisation ; la visée de développement de compétences ; des situations

complètes et complexes ; des contenus pluridisciplinaires ; des situations-problèmes multidimensionnelles, diversifiées, ouvertes sur des solutions/conclusions/interprétations multiples. BÉDARD, [2005] pose que chacun de ces indicateurs peut être présent à différents degrés (faible, moyen ou élevé).

Une revue de la littérature francophone et anglo-saxonne nous amène à adapter cette liste d'indicateurs à l'enseignement secondaire supérieur. Entre autres, ROEGIERS, [2000] propose de placer l'élève face à des situations qui font sens : elles doivent interpeller l'élève, lui poser un défi, lui paraître utiles, lui permettre de contextualiser les savoirs, l'amener à une réflexion épistémologique et mettre en évidence l'apport des autres disciplines dans la résolution de la tâche. Quant à COLLINS, BROWN & HOLM, [1991], ils élaborent le modèle du *compagnonnage cognitif* (*cognitive apprenticeship*) en prenant exemple sur les méthodes d'apprentissage d'un métier dans des communautés traditionnelles. L'apprenti, directement placé en contexte professionnel, est supervisé par un expert qui vise à le rendre progressivement autonome, et ce par quatre attitudes : la *modélisation*, l'*étayage*, le *retrait graduel* et le *coaching*. Trois éléments favorisent l'engagement de l'apprenti, que nous pourrions transposer dans les situations d'enseignement : les stratégies de résolution de problèmes de l'expert sont *visibles*, les tâches sont situées dans un contexte de travail *finalisé*, et les compétences et connaissances sont justifiées par la *complexité* de la tâche visée.

En synthétisant les apports de la littérature, on peut donc dire qu'une pratique enseignante est contextualisée de manière authentique lorsqu'elle fait référence à des situations *externes à la classe* et que les tâches demandées aux apprenants sont *finalisées* et *complexes*.

Cadre d'analyse des formes de «contextualisation»

Sur la base de l'analyse qui précède, dans le cadre de notre recherche, nous retenons actuellement *trois dimensions interreliées* de la «contextualisation authentique» :

- *la référence externe* à un ailleurs et/ou à un autre moment que ce qui relève de l'ici-maintenant de la classe. Dans le cadre d'un cours, il est fait référence à des faits d'actualité et de société ; à l'actualité culturelle (littéraire, théâtrale, artistique et sportive) ; à la vie professionnelle... ; au quotidien des élèves (vie affective, groupale, familiale) ; il est fait recours à des ressources extérieures (visites de professionnels à l'école ou rencontres sur leur lieu de travail) ;
- *la finalisation des activités demandées aux élèves* et leur pouvoir mobilisateur supposé : confrontation à des défis, des situations-problèmes, des projets... ;
- *le degré de complexité* adapté au niveau cognitif des apprenants : les activités nécessitent des opérations diverses ; elles sont ouvertes (plusieurs solutions possibles) ; elles nécessitent des ressources multiples...

Pour chacune de ces dimensions, nous avons déjà relevé quelques modalités et indicateurs concernant : d'une part, *les interventions (surtout discursives) de l'enseignant*, d'autre part *les activités demandées aux apprenants* et les *ressources* mises à leur disposition.

| | Interventions (surtout discursives) de l'enseignant | Activités demandées aux apprenants et ressources utilisées |
|-------------------|---|--|
| Référence externe | R/e | R/a |
| Finalisation | F/e | F/a |
| Complexité | C/e | C/a |

- R/e L'enseignant affirme ou explicite le lien de similitude entre une activité en classe et des situations externes et/ou il donne des exemples ; il fonctionne lui-même comme un expert dans le domaine abordé ; il exploite l'expérience extrascolaire des élèves.
- R/a Les activités demandées aux élèves et/ou les ressources qu'ils sont invités à mobiliser font référence à des phénomènes de société, ou à des fonctionnements de professionnels, ou à des vécus expérientiels des élèves (individuellement ou collectivement).
- F/e L'enseignant fait découvrir le but, le sens, l'utilité des activités (pour les autres branches, la vie professionnelle, personnelle, quotidienne) ; il démontre cette utilité ; il explique et/ou co-construit avec les élèves le sens que l'activité peut avoir pour eux (selon leurs intérêts, besoins, connaissances préalables).
- F/a Les tâches des élèves sont finalisées vers un défi, un problème à résoudre, un projet à réaliser ; ou elles s'inscrivent dans un projet global mobilisateur.
- C/e L'enseignant accompagne la confrontation à la complexité : il modélise, étaye l'activité afin d'encourager les élèves ; il désétaye progressivement (cf. *compagnonnage cognitif*).
- C/a Les situations auxquelles les élèves sont confrontés sont «complexes» pour eux (les tâches sont ouvertes et nécessitent des opérations et des ressources diverses).

Nos premières recherches exploratoires visent à développer des outils d'observation et un questionnaire destiné aux élèves en vue de déterminer le degré et le type de «contextualisation authentique» dans des classes de français et d'éducation physique de l'enseignement secondaire.

Des illustrations des diverses catégories définies ainsi que les références bibliographiques seront fournies dans un texte plus élaboré accessible sur le site www.grifed.ucl.ac.be.

EN QUOI UNE PRATIQUE ENSEIGNANTE FAVORISE-T-ELLE LA CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES ? APPLICATION DE L'OUTIL « COMPAS » POUR ANALYSER DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT D'ÉDUCATION PHYSIQUE

**Benoît VERCRUYSSÉ, Ghislain CARLIER, Carole CLAUW, Jean-Louis DUFAYS,
Francine THYRION et Léopold PAQUAY**
**Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en
didactique**
UCL

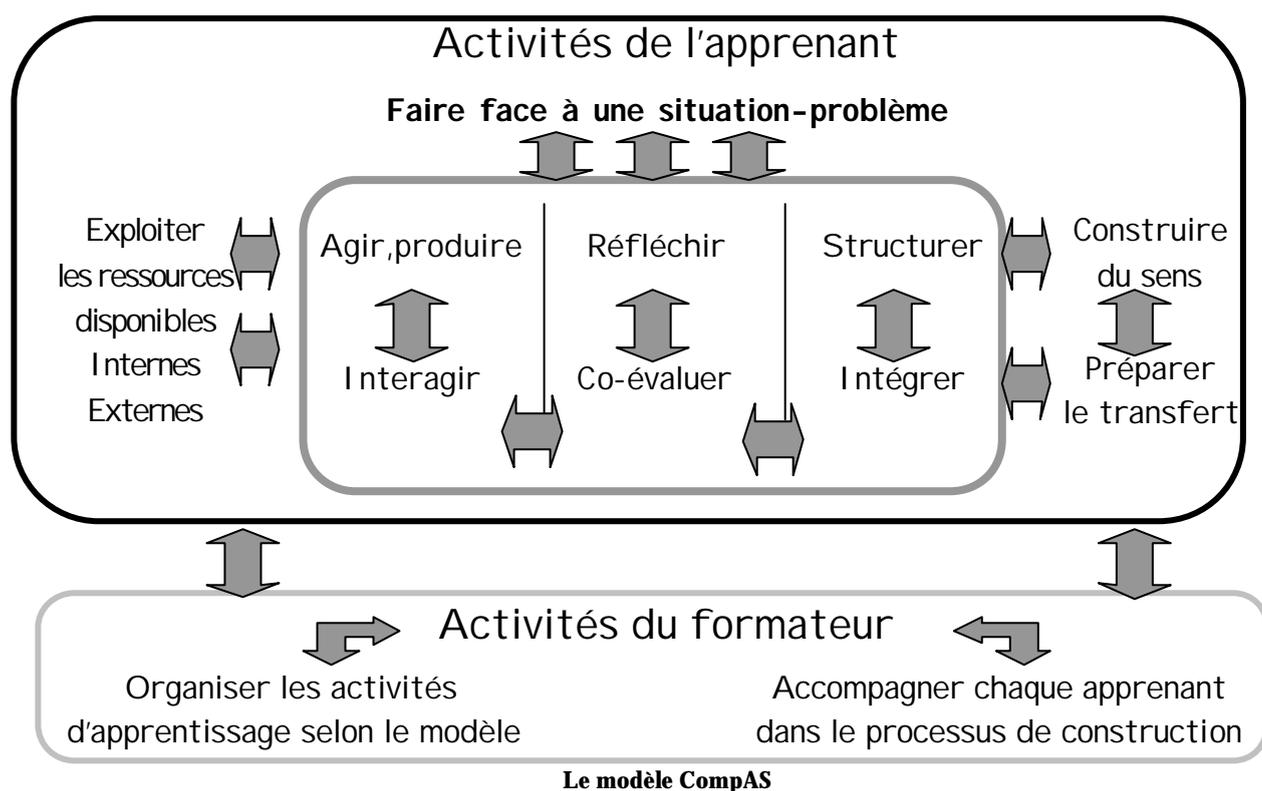
Contexte et cadre problématique

En Communauté française de Belgique, comme dans la plupart des pays européens (Eurydice, 2002), les instructions officielles préconisent des démarches qui apprennent aux élèves à *développer des compétences*, c'est-à-dire à pouvoir mobiliser des connaissances et ressources diverses pour faire face à des situations complexes, significatives et authentiques (proches des situations de vie) (BECKERS, [2002] ; PAQUAY, CARLIER, COLLÈS & HUYNEN, [2001] ; REY, CARETTE, DEFRANCE & KHAN, [2003] ; ROEGIERS, [2001]). C'est dans ce contexte-là qu'a été créé l'outil «CompAS».

Cet outil générique permet d'analyser des situations de formation dans l'enseignement obligatoire, dans l'enseignement supérieur et dans les formations professionnelles. Il a été développé à l'origine avec des enseignants et des formateurs d'enseignants (PARMENTIER & PAQUAY, [2002]). Nous allons ici le présenter sommairement puis montrer une de ses utilisations dans le cadre d'une étude portant sur l'expertise d'enseignants d'éducation physique.

L'outil CompAS

Une revue de la littérature scientifique et experte a permis de dégager les types *d'activités des apprenants* qui favorisent un apprentissage en profondeur et le développement de compétences. Dix dimensions ont d'abord été retenues, elles sont présentées dans le modèle ci-après : faire face aux situations-problèmes auxquelles ils sont confrontés (des situations nouvelles, complexes, authentiques et motivantes) ; agir et interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ; exploiter des ressources (mises à la disposition de l'élève ou rendues accessibles) ; réfléchir et (co-) évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ; structurer et intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs) ; construire du sens et préparer le transfert. Une 11e dimension met en relief les démarches nécessaires d'accompagnement de l'élève.



L'outil prend en compte non seulement les activités des élèves, mais également celles de l'enseignant. Pour chacune des 11 dimensions, deux listes d'indicateurs appariés sont proposées, les uns relatifs aux activités des apprenants, les autres, relatifs aux activités symétriques de l'enseignant. Par exemple, pour la dimension «Réfléchir», à l'item «l'apprenant explicite les actions réalisées» correspond à l'item «l'enseignant planifie du *temps* et des *consignes* claires pour guider la réflexion». Dans son état actuel, l'outil CompAS comprend 4 à 5 items par dimension.

Les utilisations de cet outil sont diverses et multiples. Entre autres, il peut être utilisé dans le cadre d'analyse et d'évaluation de pratiques d'enseignement, soit comme tel, soit pour guider la conception de grilles d'évaluation d'activités didactiques (PARMENTIER & PAQUAY, [2002]). Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé l'outil CompAS en vue de mieux comprendre l'expertise d'enseignants en éducation physique.

Le CompAS comme outil d'analyse de situations d'enseignement/apprentissage

L'outil CompAS nous a permis d'analyser un corpus de plusieurs séquences observées chez 9 enseignants experts en éducation physique (VERCRUYSSSE, [2005]). Chacune des séquences a été enregistrée en vidéo et suivie d'un entretien en auto-confrontation. Dans ce cadre, nous avons privilégié les indicateurs relatifs à l'enseignement, en n'utilisant que la colonne "enseignant" de la grille.

De plus, en nous focalisant sur les situations observées, pour chaque partenaire (et chaque séquence), nous avons relevé la présence ou l'absence de chacun des indicateurs (items) de l'outil. Chaque indicateur présent dans notre recueil de données a été symbolisé de façon systématique. Ils ont été classés en trois catégories :

- O : Les données émergentes de l'Observation ;
- E : Les données recueillies lors de l'Entretien par le partenaire ;
- E+ : Les interprétations du chercheur ratifiées par le partenaire.

Enfin, il nous a semblé nécessaire - dans une recherche qualitative - de nous focaliser sur des dimensions apparaissant comme "*marquantes*" pour chaque enseignant. Pour ce faire, une analyse a été réalisée sur les partenaires ayant des indicateurs qui avaient au moins deux des trois caractéristiques O, E et E+ et qui totalisaient le nombre le plus important d'indicateurs par dimension. En effet, les dimensions les plus pertinentes analysées par le chercheur ont souvent émergé d'une autre source que de celle de l'observation (entretien et/ou ratifiées).

Le choix du contenu de chaque facette a donc été doublement déterminé à la fois par la qualité des données (verbatim d'enseignants, observations) et par l'occurrence des différents indicateurs au sein même d'une même "dimension" d'enseignement. Chaque facette a été mise en lumière à l'aide d'analyses catégorielles de contenu ainsi que d'une explicitation des situations observées en référence aux différents indicateurs du modèle.

Résultats

Au départ, cette étude exploratoire visait, par une approche ethnographique, à mettre en évidence des aspects de l'expertise enseignante comme la capacité à exploiter les opportunités des situations de classe (AMADE-ESCOT, [2001], CANAL, [2004]). L'outil CompAS a permis d'analyser des séquences de 9 enseignants experts en éducation physique et a incité à l'approfondissement de chaque facette.

Il apparaît que l'outil CompAS est utilisable pour analyser des séquences d'enseignement en éducation physique. Concrètement, il a permis de mettre en lumière des profils ou «*genres*» (CLOT & FAÏTA, [2000]) d'enseignants en éducation physique qui sont davantage focalisés sur certaines dimensions que d'autres (par exemple, un enseignant encourage systématiquement la réflexion et l'autorégulation ; un autre confronte souvent les élèves à des défis, etc.). Mais aussi une série de «*styles*» personnels qui se particularisent par l'une ou l'autre caractéristique singulière : utiliser des métaphores, manier la «*métis*» ou «*intelligence de la ruse*», proposer des organisations transversales, s'autoriser des transpositions didactiques très libres, entretenir de la complicité et de l'intérêt authentique pour les élèves...

Cet outil CompAS reste ouvert et toujours en développement. Il peut être appliqué pour analyser des situations diverses d'enseignement/apprentissage.

Cet outil est téléchargeable sur le site <www.grifed.ucl.ac.be>, de même que les références bibliographiques de cette communication.

L'ACCÈS-LIBRE : UNE RECONFIGURATION EFFICACE DU MÉTIER DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT ? OBSERVATION ET ANALYSE DES CONDITIONS D'EFFICACITÉ

**Jacqueline BECKERS, Germain SIMONS, Véronique DEVREUX et
Bertrand MONVILLE**
ULg
Manfred DAHMEN
Communauté française

Introduction

Depuis quelques années, un groupe d'enseignants en langues germaniques du secondaire supérieur a mis en place, avec le soutien d'un inspecteur initiateur du projet, un nouveau mode d'apprentissage à l'intérieur de leurs cours, appelé «accès-libre».

Celui-ci prévoit, pour une partie du cours de langue, une modification de la disposition spatiale de la classe (disposition des bancs, aménagement de coins lecture et audition,...) et de l'organisation des apprentissages permettant aux élèves d'accéder librement à un choix de textes, de productions orales, à des fiches d'activités et d'autocorrection. En général, l'accès-libre est mis en œuvre une fois par semaine dans les classes, c'est-à-dire une fois sur les quatre heures de cours que compte l'horaire hebdomadaire.

Objet et méthodologie de recherche

Une première phase de la recherche¹⁹ a eu pour but de dresser un *état des lieux* de l'application de ce mode d'enseignement-apprentissage. Les treize enseignants concernés ont été invités à répondre à un questionnaire concernant les pratiques, l'évaluation et leur perception de cette méthode. Les élèves ayant pratiqué au moins une année l'accès-libre (n=108) ont aussi répondu à une série de questions.

Le reste de cette première année a été consacré à l'étude de la qualité du processus et des effets produits. Les questions initiales de la recherche sont les suivantes :

1. Les modifications dans l'organisation de l'enseignement apprentissage pendant les heures en accès-libre s'accompagnent-elles de changements plus profonds dans le métier de l'élève et dans le métier de l'enseignant qui s'exprimeraient aussi dans les autres heures de langues ? (qualité du processus)
2. L'introduction de l'accès-libre permet-elle aux élèves, davantage que l'organisation classique, de progresser dans le développement de leurs compétences de compréhension à l'audition et à la lecture (2a), et dans la prise en charge autonome de leur apprentissage (2b) ? (qualité des produits)

La réponse aux questions de recherche nécessite la comparaison entre des classes pratiquant l'accès-libre et d'autres ne le pratiquant pas. Etant donné les moyens financiers affectés à la

¹⁹ La recherche est planifiée sur deux ans (octobre 2004 - octobre 2006).

recherche, seules 8 classes (4^e année) (4 avec accès-libre, 4 sans) ont pu être observées, chacune pendant une semaine lors de cette première année. La plus grande prudence guidera donc la synthèse de nos résultats.

L'évaluation de la qualité des processus se fonde sur l'observation des deux types de classes, l'interview des enseignants fonctionnant avec l'accès-libre, et d'une partie de leurs élèves, l'analyse des carnets de bord des apprenants rassemblant les productions de ceux-ci lors des heures d'accès-libre.

L'évaluation de la qualité des produits se fonde notamment sur la progression en compréhension à l'audition et à la lecture des élèves de ces huit classes (confrontation pré-test/post-test).

Résultats de cette première année de recherche

✓ **L'accès-libre : identité multiple**

Les enseignants disent bénéficier du même matériel, mettre en place le même mode d'apprentissage ; ils participent tous ensemble, lors de réunions semestrielles, à l'élaboration des fiches de travail. Cependant, l'analyse de leurs réponses indique certaines différences (essentiellement sur leur rôle).

Différents rapports à l'évaluation ont aussi été repérés, celle-ci apparaît comme un aspect critique du processus.

Etant donné que les résultats émanant de la deuxième partie de la recherche concernent le fonctionnement de quatre classes, ils vont nous donner une idée plus précise de la pratique de l'accès-libre.

✓ **L'accès-libre, un apprentissage à une gestion autonome pertinente des élèves ?**

Pour que le travail soit le plus profitable à l'élève, il devra correspondre à un niveau de difficulté adéquat (cf. zone de développement proche (VYGOTSKI)). Le choix de la fiche (c'est-à-dire de la spécificité et de la difficulté de l'exercice) est donc déterminant. L'idéal serait alors que l'élève soit conscient de son niveau de performance et du chemin qu'il lui reste à parcourir.

L'(auto-)évaluation remplirait cette fonction d'information à propos du travail et des compétences de l'élève. Cependant, les interviews et les observations révèlent une certaine absence de l'évaluation ; en outre, l'analyse des carnets de bord et des interviews des élèves rend compte d'une confusion entre auto-évaluation et auto-correction²⁰. En effet, les élèves sont invités à confronter leurs réponses avec celles souhaitées, sans pour autant réfléchir davantage sur leur production.

✓ **L'accès-libre et l'engagement de l'élève**

L'engagement de l'élève se révèle tout autant nécessaire que la gestion pertinente de son apprentissage en accès-libre. Le gain d'apprentissage risque d'être en relation avec le temps qu'il investira dans son travail. Les observations et les interviews soulignent combien cet engagement diffère d'un élève à l'autre, mais aussi d'une classe à l'autre. Le comportement des enseignants et le rôle qu'ils se donnent pourraient influencer cet engagement. Bien que ce comportement diffère d'un professeur à l'autre, il reste néanmoins discret et plutôt centré sur

²⁰ Voir ALLAL, PAQUAY & LAVEAULT [1990] autour de la distinction entre ces deux concepts.

la gestion de la classe et de l'organisation. La gestion des apprentissages y est donc minime. (cf. double agenda (LEINHARDT [1983]), niveaux de l'activité enseignante (DURAND [2002])).

✓ **L'insertion des heures «accès-libre» dans le reste du cours**

La présence de l'accès-libre dans l'apprentissage scolaire des langues pourrait amener à des modifications dans les autres heures de cours. Cependant, aucun aménagement ne semble présent pendant les trois heures «habituelles». Il n'y a pas d'apprentissage explicite de stratégies à réexploiter ; les cours habituels et d'accès-libre apparaissent comme deux moments d'apprentissage nettement séparés.

✓ **Progression des compétences des élèves en compréhension**

Ces résultats sont à relativiser en tenant compte du peu de temps séparant pré et post-tests (quatre mois de travail en accès-libre à raison d'une heure/semaine). Dans l'état actuel, ces résultats ne mettent pas en évidence une supériorité des classes pratiquant l'accès-libre. Alors qu'en allemand aucune différence significative n'est à signaler, dans les classes d'anglais, ce sont les étudiants ne pratiquant pas l'accès-libre qui progressent le mieux.

Lors de la deuxième année de recherche, les enseignants et l'équipe universitaire tentent de pallier aux lacunes constatées. Les chercheurs se situent dès lors plus dans une logique d'accompagnement que d'enquête.

Les améliorations envisagées portent sur la qualité de l'évaluation, sur le rôle de l'enseignant et de sa régulation des apprentissages, sur le désétayage de l'évaluation et de l'apprentissage, et enfin, sur l'intégration de l'accès-libre dans le reste du cursus.

Pour cela, dans un premier temps, une série de tests formatifs permettra d'établir un diagnostic du niveau de chaque élève, afin de pouvoir lui conseiller le chemin le plus adapté dans son travail en accès-libre. Ensuite, par un système d'(auto-)évaluation et de discussion, l'élève prendra progressivement la gestion de son apprentissage en main. Enfin, des stratégies seront enseignées lors des cours habituels en fonction des enseignements du diagnostic et des évaluations au long de l'année.

Bibliographie

BECKERS, J., [2002]

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

CRAHAY, M., [2000]

L'école peut-elle être juste et efficace ?, Bruxelles, De Boeck.

DAHMEN, M., [1997]

«Le développement de l'expression orale et de l'autonomie des apprenants», in, HOLLEC, H. & HUTTUNEN, I., (coord.), L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Conseil de l'Europe.

DURAND, M., [2002]

L'enseignement en milieu scolaire, Paris, PUF.

DUNKIN, M.J., [2000]

«Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement», in, CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D., (Eds), L'art et la science de l'enseignement, Bruxelles, Labor.

LAVEAULT, D., [2004]

«Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage», Mesure et évaluation en éducation, Vol. 27, n°1, pp. 51-67.

PAQUAY, L., ALLAL, L. & LAVEAULT, D., [1990]

«L'auto-évaluation en question(s): propos pour un ébat», Mesure et évaluation en éducation, Vol.13, pp. 5-26.

PRATIQUES ENSEIGNANTES EN DISCRIMINATIONS POSITIVES : COMMENT AMENER LES ÉLÈVES AU «REGARD INSTRUIT» ?

Bernard REY

**Frédéric COCHÉ, Sabine KAHN, Marina PUISSANT, Françoise ROBIN et
Pascale GENOT**

**Service des Sciences de l'Éducation
ULB**

Introduction

L'objectif de cette recherche en cours est de contribuer à comprendre les pratiques enseignantes qui favorisent les apprentissages des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, dans l'enseignement primaire.

Problématique de recherche

Cette recherche est construite sur base de l'idée que l'école exige des choses, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'école, que certains élèves ont et que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas enseignées. Il s'agit du «regard instruit» (REY, [1996]), du «rapport scolaire au savoir» (CHARLOT, BAUTIER et ROCHEX, [1992]), du «rapport second aux tâches scolaires» (BAUTIER et GOIGOUX, [2004]).

Il n'est pas facile de définir de manière exhaustive en quoi consiste cette attitude «instruite», pourtant nécessaire à la réussite scolaire. On pourrait, à l'instar de REY et al ([2003], p.138), avancer «qu'elle consiste à préférer ce qui est systématique à ce qui est ponctuel, à préférer ce qui est général à ce qui est anecdotique, à préférer ce qui est réflexif à ce qui est spontané, à préférer l'anticipation et la prévision à l'improvisation, le durable au fugitif (et donc souvent l'écrit à l'oral), le conceptuel au concret, le rationnel à l'irrationnel, etc. »

Les élèves qui n'ont pas rencontré, voire adopté, ce regard «instruit, scolaire ou second» au cours de leur socialisation familiale risquent d'être victime d'une série de «malentendus» : leur compréhension du savoir et des situations scolaires n'est pas celle qui est recherchée par l'école. Par exemple :

- ces élèves peuvent croire que la finalité des apprentissages scolaires est exclusivement utilitaire, c'est-à-dire que les savoirs appris ont une utilité sociale, alors que ce n'est pas toujours le cas et que même quand ce l'est, ce qui est visé à l'école est aussi voire surtout la dimension universelle de ces savoirs et le fait qu'ils permettent de rendre le monde intelligible ;
- ces élèves peuvent croire que les attentes de l'école envers eux sont uniquement comportementales (faire son travail, être sage, obéir à l'enseignant...), alors que l'accession au savoir requiert une mobilisation de l'ordre du cognitif.

Cette recherche vise à vérifier quelques éléments de réponse à la question : comment un enseignant peut-il amener les élèves issus de milieux défavorisés au regard instruit ?

Méthodologie

Parmi la multitude d'axes d'observation possibles de la pratique enseignante, nous en avons exploré sept qui sont susceptibles d'intervenir dans le processus d'accession au regard instruit en permettant de lever ou de prévenir des malentendus : le statut donné à l'erreur dans la classe, les modalités d'institutionnalisation des savoirs, les efforts d'explicitation de l'enseignant, le choix des tâches proposées aux élèves et leur régulation (tâches minuscules ou complexes), l'utilisation faite par l'enseignant de la pédagogie par projet et des dimensions extra-scolaires, le rapport à l'univers familial et le maintien des exigences.

Nous avons effectué des observations répétées de séances de classe pendant une année scolaire, dans 6 classes de 6^e année primaire en discrimination positive. Ces observations nous ont permis de saisir en profondeur les pratiques des enseignants dans une gamme très large de situations. Les classes sélectionnées ont été choisies notamment pour la qualité du travail de l'enseignant, ce qui correspond à une volonté de mettre en évidence des pratiques d'enseignants qui permettraient de lever ces malentendus.

Résultats

En ce qui concerne l'analyse des pratiques observées, les premiers résultats de cette recherche semblent confirmer que l'élément principal chez ces enseignants qui «fabriquent du regard instruit» n'est pas qu'ils adoptent tel ou tel style de pédagogie, telle ou telle méthode ; la différence se situerait plutôt autour de toute une série de pratiques apparemment anodines, banales, qui ne seraient cependant pas évidentes pour tout le monde et qui se révéleraient au final d'une grande importance. Particulièrement, c'est la répétition de ces pratiques tout au long de l'année, et leur cohérence entre elles, qui seraient déterminantes.

A titre d'exemple, voici un court extrait du portrait d'un enseignant. Monsieur D. est un instituteur de 6^e primaire qui suit les mêmes élèves depuis leur 3^e primaire.

Monsieur D. accorde beaucoup d'importance à l'autonomie de ses élèves, une autonomie comportementale mais aussi et surtout cognitive : sans cesse l'instituteur renvoie les questions aux élèves, les invite à réfléchir par eux-mêmes, s'abstient de leur fournir une réponse lorsqu'ils possèdent les éléments pour la découvrir seuls.

Une des habitudes de Monsieur D. consiste à interroger ses élèves, à la fin d'une séance de cours, pour leur demander : «*Qu'est-ce que vous avez appris ?*» ; et ceci de manière systématique, tous les jours et plusieurs fois par jour. L'intérêt de cette attitude de Monsieur D. est qu'elle est susceptible d'amener les élèves à comprendre quel est l'objectif des activités effectuées en classe, et notamment que derrière toute activité se trouve un apprentissage d'ordre cognitif (en ce compris les activités qui en ont moins l'apparence : projets, cours d'informatique, travail de groupe, etc.).

Monsieur D. amène ses élèves à distinguer les apprentissages cognitifs de la dimension affective : «*Qui a aimé la séance d'hier ?*», n'est pas la même chose que «*Qu'avez-vous appris ?*». Cette distinction est importante car elle n'est pas évidente pour certains élèves. Or le regard instruit, le rapport scolaire au savoir, exigent d'être attentif essentiellement aux données cognitives des situations scolaires, et non de se centrer sur la dimension affective de celles-ci (relation à l'enseignant, plaisir personnel, etc.).

Conclusion

Ce court portrait permet d'illustrer de quelle manière certains assemblages de pratiques en apparence anodines, combinées les unes aux autres, utilisées de manière cohérente et répétée, sont susceptibles de permettre aux élèves de milieu défavorisé d'accéder au regard instruit.

En ce qui concerne les effets réels de ces pratiques sur les apprentissages des élèves, sur leur accession au regard instruit ou sur leur réussite scolaire, nous devons par prudence nous abstenir de conclure : d'une part parce que l'analyse des données collectées est encore en cours, d'autre part parce que ces données ne sont que des indices indirects et provenant d'un échantillon très réduit.

A terme, cette recherche devrait conduire à dresser une série de portraits d'enseignants qui combinent, au sein d'une configuration à chaque fois singulière, plusieurs pratiques susceptibles de mener les élèves au regard instruit.

Bibliographie

BAUTIER, E. & GOIGOUX R., [2004]

Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie* n° 148, pp.89-99.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J., [1992]

Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Armand COLIN.

REY, B., [1996]

Les compétences transversales en question, ESF.

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

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

DES COMPÉTENCES POUR LA VIE ÉVALUER DES COMPÉTENCES DE BASE POUR FORMER ET CERTIFIER AVEC UNE PRIORITÉ À LA FORMATION ET SURTOUT À CELLE DES MOINS FAVORISÉS

Gérard FOUREZ et Bertrand HESPEL

**Marie BAILLIEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOUR,
Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO et Francis TILMAN**

Centre Interfaces

FUNDP

Le contexte des compétences «négligées»

Les pratiques pédagogiques et d'évaluation montrent que les enseignants sollicitent régulièrement des compétences non disciplinaires telles que faire preuve d'esprit critique, suivre des consignes, consulter un spécialiste, écouter, observer, envisager des possibles, traiter de l'information...

Beaucoup de jeunes se débrouillent très bien face à ces compétences. Nous pensons qu'ils les apprennent en famille ou lors d'activités diverses. On peut dire qu'ils vivent un apprentissage par «familiarisation». D'autres semblent plus démunis face à des situations où ces compétences non disciplinaires sont en jeu. Nous pensons qu'ils n'ont pas eu la chance d'y être familiarisés.

Ces compétences, régulièrement sollicitées à l'école, sont pourtant rarement enseignées telles quelles, souvent faute d'une modélisation utilisable en classe. C'est pourquoi nous les avons qualifiées de «négligées».

La question abordée : comment enseigner des compétences «négligées» ?

Lors de cette recherche, nous avons construit une méthode pour enseigner et évaluer de telles compétences. En proposant une méthode standardisée et transférable à de multiples situations, nous voulions faire basculer dans le domaine du possible pour l'école un enseignement souvent laissé aux familles, avec les effets d'inégalité sociale que l'on imagine.

Les démarches proposées font le lien entre la vie quotidienne et les disciplines scolaires. Il s'agit de montrer comment ces compétences peuvent contribuer à l'apprentissage des disciplines et, vice versa, comment ces dernières peuvent contribuer à un développement de ces compétences.

La méthodologie

Nous sommes partis d'une demande d'enseignants à propos de la compétence «faire preuve d'esprit critique». La démarche s'est inspirée de pratiques quotidiennes. En racontant des situations vécues en classe ou dans la vie de tous les jours (faire son marché en faisant preuve d'esprit critique, par exemple) et en tenant compte de l'aspect affectif, on a abouti à une première définition spontanée de la compétence. Ensuite, en identifiant de nouvelles situations où la compétence était en jeu, on a repéré des analogies entre elles. En développant une situation au

choix, on est arrivé à se mettre d'accord sur des caractéristiques qui permettait de définir la compétence en jeu.

C'est ainsi que la méthode a émergé petit à petit. Comme cette démarche repose sur le recueil de récits brefs, nous l'avons intitulée «méthode des mini-récits». La formulation des étapes de la méthode est le produit d'une confrontation régulière entre nos propres recherches et les apports de nombreux acteurs de terrain. Nous avons rencontré une quarantaine d'enseignants et près de deux cents élèves de différents niveaux. Ceux-ci n'avaient pas été sélectionnés selon les critères d'un échantillon représentatif, mais nous les avons rencontrés au gré des occasions. Les expériences observées ou menées en classe ont touché des jeunes de la 1^{re} à la 6^e secondaire, dans l'enseignement de transition, de qualification ou du professionnel. Suite à différentes discussions, nous avons élargi le champ d'investigation à quelques classes de l'enseignement fondamental et, même, à un groupe d'adultes en Entreprise de Formation par le Travail.

Production

Le rapport de recherche présente la méthode, développe des séquences didactiques pour enseigner seize compétences²¹ négligées, donnent quelques précisions épistémologiques et font écho à des expériences en classe.

Les résultats les plus importants

Les **10 étapes** de la méthode :

1. Récits d'expériences où la compétence est en jeu
2. Première définition spontanée
3. Mini-récits de multiples situations
4. Récit plus détaillé d'une situation
5. Définition généralisable : attributs et indicateurs
6. Tests, validation de la définition
7. Transfert de la compétence : à l'école et dans la vie
8. Evaluation formative
9. Métacognition
10. Vers une évaluation certificative ?

Dans l'évaluation de la recherche, nous épinglons particulièrement les éléments suivants :

- La force du **vécu raconté** (mini-récits) pour enrichir les apprentissages, particulièrement chez des élèves de milieux moins favorisés.
- La difficulté pour les jeunes de **mettre des mots** sur leur vécu.
- La mise en place d'un **climat de confiance**, acceptation des représentations évoquées et des mini-récits proposés.
- Le point de départ est bien des « **mini-récits** » - on a souvent tendance à analyser trop tôt.

²¹Il s'agit des compétences suivantes : faire preuve d'esprit critique, négocier avec des consignes pour réaliser une tâche, observer dans la perspective d'agir, écouter avec méthode pour refléter ce qui a été dit, faire bon usage d'un spécialiste, saisir les opportunités et envisager des possibilités, pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile, faire face à une difficulté, fêter et donner du sens aux événements, traiter l'information, éviter de s'enfermer dans des problèmes à résoudre, se donner des modèles simples pour comprendre, communiquer et agir, transférer ou exporter des savoirs dans de nouveaux contextes.

- La prise en compte de la **dimension affective** des composantes de la compétence :
 - ✓ permet de lever des blocages et peut développer des motivations ;
 - ✓ permet de nommer des hésitations face à l'effort d'abstraction ou la peur de ne pas y arriver, surtout au moment de la conceptualisation de la compétence.
- Canaliser l'expression des affects n'est pas facile et pourtant **l'aspect affectif** fait partie intégrante du processus de conceptualisation.
- La **difficulté de l'abstraction** nécessaire pour conceptualiser la compétence : ce qui confirmait la nécessité de consacrer un temps suffisant aux mini-récits.
- La conceptualisation de la compétence travaillée est fortement influencée par le **contexte** (classe, moment, vécu,...) d'où l'importance de la confrontation du modèle obtenu.
- La nécessité d'une **adaptation souple** de la méthode : toutes les étapes sont utiles mais certaines peuvent être très abrégées.
- La nécessité de stimuler les jeunes à **expérimenter** la compétence travaillée dans des situations concrètes, tant en classe que dans la vie quotidienne.
- La prise en compte de **situations disciplinaires**.
- L'importance des moments de **métacognition**.
- La **pertinence de la méthode** : possibilité de conceptualiser de nombreuses compétences y compris disciplinaires.
- La **transférabilité** de la méthode.
- L'intérêt de **garder des traces** du déroulement du travail (utilité de retours sur ces traces pour assurer la cohérence de la démarche et développer l'évaluation formative).
- La pratique d'une **évaluation formative**.

Bibliographie

- BARTH, B.-M., [1996]
 Construire son savoir, L'adulte en formation. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- BROWN, A.-L. & KANE, M.-J., [1988]
 Cognitive flexibility in young children : the case for transfer, Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- CHAPPAZ, G., [MAI-JUIN 1996]
 Activités de modélisation et apprendre à raisonner, in cahiers pédagogiques.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E., [1977]
 L'acteur et le système, Editions du Seuil.
- DELORME, CH., [SD]
 Le concept de compétences, in Enseignement catholique, actualités, n° 221, pp. 28-3.
- D'ANSEBOURG, TH., [1997]
 Etre heureux, ce n'est pas nécessairement confortable, Editions de l'Homme, 20041.
- DUMORTIER, J.-L., DUFAYS, J.-L., ROSIER, J.-M., [DECEMBRE 2002]
 Compétences en français des élèves du 2° degré, in Le point sur la Recherche en Education, n°26.
- CHAROLLES & A., PETITJEAN (ED.), [1992]
 L'activité résumante, Université de Metz.
- FOUREZ, G., [2003]
 Apprivoiser l'épistémologie, Bruxelles, De Boeck.

- FOUREZ, G., [MARS 1994]
 Les «socles de compétences», in La Revue Nouvelle, XCIX n° 3, pp. 12-16.
- FOUREZ, G., [MARS 2001]
 Réflexions épistémologiques sur les notions de «compétence» et de «capacité», in Enjeux, n°50, pp. 141-146.
- FOUREZ, G., [MAI 1999]
 Savoir traiter de l'information et la critiquer, une compétence à développer, Courrier du Cethes, N°42, pp. 28-36.
- FOUREZ, G., [MAI 1999]
 Compétences, Contenus, Capacités, in Forum, pp. 26-31.
- JADOULLE, J. & AL., [AVRIL 2002]
 Évaluer des compétences en classe d'histoire, in Le point sur la Recherche en Education, n° 23, pp. 3-29.
- MAINGAIN, A., DUFOUR, B., FOUREZ, G., [2002]
 Approches didactiques de l'interdisciplinarité, Bruxelles, De Boeck.
- MORISSETTE, R., VOYNAUD M., [2003]
 Accompagner la construction des savoirs, Montréal, Chenelière, McGraw-Hill.
- PERKINS & SALOMON, DAVID & GAVRIEL, [1989]
 Are cognitive skills context-bound, in Educational researcher, february n°17, pp.16-25.
- REY, B. & AL., [AVRIL 2002]
 Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences, in Le point sur la Recherche en Education, n° 23, pp. 51-63.
- REY, B., [1996]
 Les compétences transversales en question, Paris, ESF.
- ROEGIERS, X., [2003]
 Des situations pour intégrer les acquis scolaires, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROEGIERS, X., [2000]
 Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROMAINVILLE, M., [1996]
 L'irrésistible ascension du terme « Compétence » en éducation..., in Enjeux, septembre.
- ROSENBERG, M., [1999]
 Les mots sont des fenêtres ou des murs, (Eds) Jouvence et Syros, traduction de l'américain «Non-violent Communication. A language of Compassion», PuddleDancer Press.
- SCHNEIDER, M., [2002]
 Problèmes et situations problèmes : un regard pluraliste, Mathématique et Pédagogie, n° 137, pp. 13-48.
- SCHNEIDER M., [2003]
 Echecs électifs en mathématiques : un regard inspiré de la didactique, Mathématique et Pédagogie, n° 140, pp. 71-90.
- SOJIC, TH., TEFNIN, F., VANDENSCHRICK, J., MATHELIN, C., GAMMAR, DEMOUSTIER, J.-M., FOUREZ, G. & AL., [JANVIER 2000]
 De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales, Cahiers du SeGEC, Bruxelles, n° 12.
- TARDIF & MEIRIEU, JACQUES & PHILIPPE, [MARS-AVRIL 1996]
 Stratégie pour favoriser le transfert de connaissances, in VIe pédagogie, pp. 4-7.

LES REPRÉSENTATIONS DES NORMALIENS EN MATIÈRE DE REDOUBLEMENT ÉVOLUENT-ELLES AU COURS DE LEUR FORMATION À L'ÉCOLE NORMALE ?

Patrick ORY

ULg

Marcel CRAHAY

Universités de Genève et de Liège

Introduction

Selon divers auteurs (GRISAY, [1992], CRAHAY, [1996], [2003], LAFONTAINE, [2004], DEMEUSE, BAYE, NICAISE [2005]), en Communauté française de Belgique, le fonctionnement même de l'école serait traversé par une culture de l'échec et de l'idéologie de l'excellence qui influeraient sur les croyances, convictions et pratiques pédagogiques des enseignants. Ces croyances composeraient une *culture de l'échec*, responsable des taux de redoublement particulièrement élevés dans ce système éducatif (CRAHAY, [2003]). Des recherches portant sur les représentations des instituteurs belges étayaient cette analyse : les enseignants voient dans le redoublement une mesure nécessaire dont les effets positifs, tout en n'étant pas automatiques, surpassent les effets négatifs (GRISAY, [1992], DE LANDSHEERE, [1993], STEGEN, [1994]). Par ailleurs, les normaliens partagent globalement ces représentations (LAMBERT, [1996]). En effet, même s'ils conçoivent que le redoublement puisse avoir des effets négatifs, les futurs enseignants sont favorables à cette pratique, notamment parce que, selon eux, elle permet à l'enfant de mûrir et de mieux se préparer à affronter sa scolarité future.

En revanche, ces croyances favorables au redoublement sont en contradiction avec les résultats de recherches. D'une part, le bilan des recherches quasi-expérimentales portant sur les effets du redoublement et, d'autre part, les observations tirées des études internationales menées par l'IEA et PISA ne permettent pas de conclure à l'efficacité du redoublement. Il existe donc un hiatus entre les représentations des enseignants à propos du redoublement et le bilan des recherches en éducation sur le sujet.

Dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire et le redoublement, il est intéressant de s'interroger sur l'origine de ces représentations dominantes parmi les enseignants et, plus particulièrement, sur le rôle joué par leur formation pédagogique. D'une manière générale, nous formulons l'hypothèse que la croyance des futurs enseignants quant aux bienfaits du redoublement est antérieure à leur entrée en HEP et qu'elle décline pendant leur cursus, dans la mesure où leurs formateurs mettent en cause cette pratique au niveau de leurs enseignements. Cette hypothèse générale se décline en quatre hypothèses spécifiques.

H.1 : *Les futurs enseignants entrent en HEP avec la conviction que le redoublement est inévitable pour certains élèves et que cette pratique est globalement bénéfique.*

H.2 : *Plus les futurs enseignants avancent dans le cursus de formation pédagogique (assuré en CFWB par les HEP), plus leurs représentations favorables au redoublement s'atténuent.*

H.3 : *En règle générale, les professeurs de pédagogie des HEP, informés des recherches sur les effets du redoublement, expriment des opinions défavorables à cette pratique.*

H. 4: L'évolution des représentations des futurs enseignants en matière de redoublement peut être mise en relation avec le point de vue adopté par leur(s) professeur(s) de pédagogie sur ce sujet.

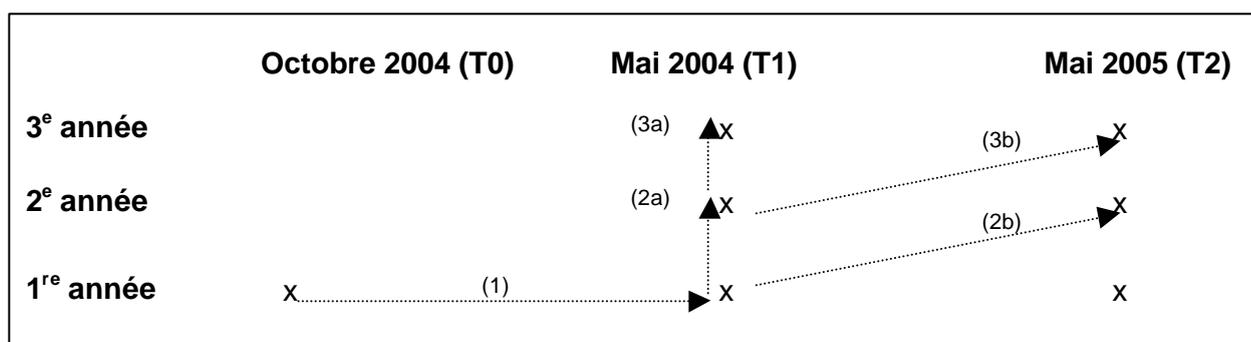
Méthodologie

Pour mettre à l'épreuve de la réalité les hypothèses énoncées ci-dessus, une enquête a été menée en vue d'étudier, d'une part, l'évolution des représentations des futurs enseignants en fonction de leur avancement dans le processus de formation et, d'autre part, l'influence des représentations des psychopédagogues en matière d'échec scolaire sur celles de leurs étudiants.

Les données ont été recueillies via un questionnaire, portant sur cinq thématiques relatives au redoublement : position générale face au redoublement, conséquences du redoublement, causes du redoublement, solutions face au redoublement et rôles des évaluations. Les items sont de type «Lykert» à quatre dimensions.

Ce questionnaire a été complété par plus de 650 étudiants en formation d'instituteur primaire de la province de Liège. Le plan d'enquête peut être schématisé comme suit :

Figure 1: Plan d'enquête



Ce plan permet trois comparaisons, dont la combinaison permet de retracer l'évolution des représentations des futurs enseignants au cours du processus de formation assuré par les HEP sélectionnées :

Comparaison (flèche 1) des représentations des étudiants de 1^{re} année en début de formation (T0, soit octobre 2004) et celles manifestées en fin d'année (T1, soit mai 2004)

Comparaison des représentations des étudiants terminant la 1^{re} année de formation en mai 2004 avec :

- ceux terminant leur 2^e année au même moment (flèche 2a)
- ceux terminant leur 2^e année en mai 2005 (flèche 2b)

Comparaison des représentations des étudiants terminant la 2^e année de formation en mai 2004 avec :

- ceux terminant leur 3^e année au même moment (flèche 2a)
- ceux terminant leur 3^e année en mai 2005 (flèche 2b)

Résultats et discussion

Les résultats indiquent clairement que les représentations des normaliens en matière de redoublement pré-existent à leur entrée en HEP et qu'elles évoluent au cours de leur formation pédagogique. En effet, lorsque l'on étudie les représentations des futurs enseignants à différents moments de leur cursus scolaire, on observe des changements ou des renforcements dans leurs conceptions à propos du redoublement. Plus précisément, dans la plupart des cas observés²², les représentations des normaliens, au départ majoritairement favorables au redoublement, évoluent vers une conception défavorable envers cette pratique. Par ailleurs, on observe une concordance de plus en plus forte entre les représentations des normaliens avec celles de leur professeur de pédagogie. Ces derniers jugent, à une exception près, que le redoublement engendre plus d'effets négatifs que positifs.

Cependant, même si ces résultats nous invitent à penser que les psychopédagogues, à travers leurs cours à l'Ecole Normale, jouent un rôle sur les représentations des normaliens en ce qui concerne le redoublement, il serait simpliste d'affirmer qu'ils constituent le seul facteur d'influence responsable de l'évolution constatée. D'autres paramètres ont ainsi pu intervenir. En effet, les spécialistes de disciplines ainsi que les enseignants rencontrés en stage peuvent également influencer sur les représentations des enseignants en formation en matière de redoublement.

A cet égard, il serait intéressant d'étudier quels sont les formateurs qui ont le plus d'influence sur l'évolution (ou la stabilité) des représentations des enseignants en formation. A moins qu'il ne faille s'intéresser à une autre problématique nourrie par une autre hypothèse : ce serait le degré de cohérence entre les divers intervenants qui affecterait le plus les enseignants en formation quant à leurs opinions en matière de redoublement.

Une autre question, sous étude actuellement, revêt un aspect crucial : les opinions défavorables au redoublement des jeunes qui sortent des HEP résistent-elles à l'épreuve de la réalité que constitue l'entrée en fonction ?

²² Le lecteur notera que les différents tableaux des résultats ont été présentés lors de la communication orale.

DES REPRÉSENTATIONS D'ENSEIGNANTS ET LE MODÈLE D'ÉCOLE PRÔNÉ PAR LE DÉCRET «MISSIONS» DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Sylvie VAN DER LINDEN et Jacqueline BECKERS
ULg

Introduction

Le décret «Missions» (1997) est le premier prescrit légal de notre histoire scolaire belge à définir des objectifs généraux d'éducation communs à toutes les écoles fondamentales et secondaires quels que soient leurs pouvoirs organisateurs.

Le modèle d'école, prôné par ce décret, semble pouvoir se traduire par le souci de proposer une offre scolaire homogène (à l'égard de toute la collectivité) régie par la justice correctrice. Cette justice fait référence à la différenciation éventuelle des moyens au service des acquis essentiels.

Cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : Comment des enseignants de deuxième et de sixième primaires se sont-ils appropriés ce modèle d'école ? Quelles représentations ces acteurs ont-ils de la responsabilité – de «garant de ce modèle d'école» – que la Communauté française leur a confiée ?

Méthodologie

Lors de cette recherche, des réactions d'enseignants à des situations de classe ont été récoltées et analysées.

Les réactions recueillies donnent à voir les missions que se donne personnellement, dans l'exercice de son métier, chaque enseignant interviewé. Les analyses ont été faites en regard des responsabilités exprimées dans le décret «Missions» .

Les situations de classes utilisées se présentent sous forme de textes créés sur la base du décret «Missions», en ayant en point de mire la visée égalitaire. L'aide de praticiens a été sollicitée pour la plupart des situations et la notion de niche éducative²³ (CORNET et DUPRIEZ, [2003] cités par FRENAY et MAROY, [2004]) a été mobilisée pour une d'entre elles.

Le choix de mener des interviews en prenant comme porte d'entrée l'activité (BARBIER & DURAND, [2003]) – les situations de classe – et non un questionnaire classique traduit le souci d'obtenir des données moins entachées de désirabilité sociale car il est plus difficile pour les interviewés de percevoir les «réponses attendues». D'autre part, cette modalité de questionnement tient compte de la tendance à la non-sensibilité des enseignants face aux dimensions institutionnelles de l'école (mise en avant par CORNET & DUPRIEZ, [2003] citée par FRENAY & MAROY, [2004]).

²³Résultat d'une adaptation réciproque entre l'école (c'est-à-dire «le pédagogique» : une manière spécifique d'envisager et d'assumer la formation des élèves) et le public (c'est-à-dire «le social» : la composition du public de l'école).

Le choix des 48 interviewés a été guidé par l'hypothèse selon laquelle la responsabilité que se donne chaque enseignant, conformément au modèle d'école prôné par le décret «Missions», pourrait varier selon le réseau dans lequel il enseigne²⁴, l'année dans laquelle il professe²⁵, son année de diplôme de l'école normale²⁶ et la taille²⁷ de son établissement.

Résultats

✓ Premier niveau d'analyse

L'analyse globale des réactions, tous enseignants de l'échantillon confondus, fait majoritairement apparaître trois thématiques :

Un souci d'attention envers la collectivité

Les réactions de la moitié des enseignants interrogés semblent traduire une des facettes de base d'un service public, celle où l'intérêt général prime sur l'intérêt particulier.

En effet, pour 65% des enseignants interviewés, les écoles doivent être ouvertes à tout le monde.

Pour 46%, l'école est régie par des valeurs (socles de compétences, programmes...) vers lesquelles nous devons arriver dans n'importe quel milieu et/ou cadre.

Un souci d'attention envers chacun

La moitié des enseignants interviewés semble être sur le chemin d'une justice correctrice car la volonté de différenciation est présente dans leurs dires.

D'une part, lorsque les enseignants interviewés s'expriment sur les devoirs à domicile, 58% prennent en compte, dans l'énoncé de ceux-ci, les origines sociales et culturelles de leurs élèves. En ce qui concerne les recherches documentaires à domicile, pour beaucoup de ces instituteurs, le mérite est avant tout de chercher, ce n'est pas celui qui amène le plus qui aura raison.

D'autre part, pour 42% des enseignants, l'adaptation de l'école aux usagers se traduit par la différenciation : chaque école choisit son itinéraire pour atteindre les socles de compétences.

L'éducation au civisme

Environ 94% des enseignants interviewés créent et maintiennent une culture ambiante de communication et environ 85% développent l'esprit de tolérance.

Dès qu'un *moment critique* survient, ces instituteurs disent prendre immédiatement le temps de laisser chacun s'exprimer pour le traiter : *s'arrêter pour écouter les enfants, les comprendre et réfléchir avec eux*. De plus si des problèmes comme le racisme surgissent au sein de leur école, ils considèrent que la gestion de ceux-ci fait partie de leur rôle.

✓ Deuxième niveau d'analyse

Lorsque les discours sont analysés selon les critères structurant l'échantillon, la différence la plus importante est liée au paramètre «réseau».

Bien que globalement, les interviewés sont soucieux, à l'instar du modèle d'école prôné par le décret «Missions», à la fois de proposer un «service à la collectivité» et de veiller à

²⁴Réseau officiel (écoles organisées par la Communauté française ou par les communes) ou réseau libre confessionnel catholique.

²⁵Enseignants de deuxième ou de sixième primaires.

²⁶Avant ou après l'année de sortie du décret, à savoir 1997.

²⁷Ecole comprenant plus ou moins de 250 élèves en primaire.

«l'épanouissement individuel» ; les enseignants des écoles officielles sembleraient mettre plus l'accent sur le service à la collectivité et ceux des écoles libres confessionnelles catholiques se focaliseraient davantage sur l'épanouissement individuel.

Une hypothèse explicative de cette tendance pourrait se situer dans la culture de chacun de ces réseaux.

Premièrement, les écoles des réseaux officiels ont, de longue date, pour principes de base d'être neutres et ouvertes à tous (deux décrets définissent d'ailleurs cette neutralité). Bien que des récentes modifications du décret «Missions» augmentent les exigences qui font de toute école un service public, la culture de l'ouverture serait moins prégnante dans le réseau confessionnel catholique.

A ce propos, les enseignants des réseaux officiels semblent plus enclins à modifier les comportements intolérants (environ 70% des 19 enseignants s'étant exprimés dans ce sens enseignant dans les réseaux officiels).

Deuxièmement, *la confiance dans les potentialités de chacun* (Projet éducatif de la FédEFoC, p. 3) serait une valeur de base de la culture du réseau confessionnel catholique qui se veut, de longue date, *au service de l'homme* (Projet éducatif de la FédEFoC, p. 1).

D'ailleurs le refus de condamner un élève socioculturellement défavorisé se marque davantage chez les enseignants du réseau confessionnel catholique (environ 70% des 13 enseignants soulignant ce constat font partie de ce réseau).

Question en suspens

De manière plus générale par rapport à ce qui a été ici épinglé, cette recherche suscite des interrogations sur la capacité des prescrits légaux postérieurs au décret «Missions» à pallier deux lacunes : le manque d'indicateurs de la mise en place de la responsabilisation que ce décret institue, l'absence d'un soutien aux enseignants dans leur cheminement vers l'appropriation des valeurs de ce texte de loi.

Il nous reste à espérer que le «Contrat pour l'école» (2005), qui ambitionne de mettre en œuvre les moyens permettant de maintenir le cap, permette de lier le décret «Missions» et les décrets qui lui sont postérieurs en une articulation permettant d'influencer les valeurs mises en œuvres par les enseignants dans un souci de qualité pour tous les élèves.

Bibliographie

BARBIER, J.-M., & DURAND, M., [2003]

L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. Recherche et formation, 42.

BECKERS, J., [1998]

Comprendre l'enseignement secondaire : Evolution, organisation, analyse. Bruxelles, Belgique, De Boeck Université.

COLLIN, M. & DUMONT, H., (DIR), [1999]

Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement : Approche interdisciplinaire. Bruxelles, Belgique, Publications des Facultés universitaires de Saint-Louis.

CORNET, J. & DUPRIEZ, V. IN FRENAY, M. & MAROY, C., [2004]

L'école, six ans après le décret «Missions» : Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique, Louvain, Belgique, Presses universitaires de Louvain.

LE STATUT DE L'ERREUR COMME ÉLÉMENT DE RÉDUCTION OU DE RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS DE RÉUSSITE SCOLAIRE : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE

Christine CAFFIEAUX
Service des Sciences de l'éducation
ULB

Introduction

A travers cette contribution, nous voudrions faire part des résultats d'une recherche financée par la Communauté française (n°111/04) menée au niveau de l'enseignement préscolaire, plus précisément dans des classes de 3^e maternelle et s'intéressant à un apprentissage en particulier : l'entrée dans le monde l'écrit.

Cette recherche visait un double objectif. Tout d'abord, l'élaboration d'un outil s'adressant aux parents (proposant, d'une part, des activités de la vie quotidienne qui peuvent aider l'enfant à entrer dans la culture de l'écrit et, d'autre part, divers petits jeux à faire avec les enfants afin de les aider dans leurs premiers apprentissages autour de l'écrit). Ce n'est pas de cet outil qu'il sera question dans la présente contribution. Néanmoins, le lecteur intéressé peut se référer au rapport de recherche.

L'autre objectif était de mieux connaître les pratiques de classe des enseignants de troisième maternelle, plus particulièrement en ce qui concerne les premiers contacts avec le monde de l'écrit. Ainsi, nous avons observé et interrogé 7 institutrices de troisième maternelle travaillant dans des écoles de milieux défavorisés ou moyennement favorisés. Suite à cette investigation, un outil pour les enseignants de l'enseignement préscolaire abordant une série de questions de type pédagogique et didactique est en cours d'élaboration.

Dans le cadre de cette contribution, nous voudrions faire part des résultats de l'analyse des entretiens avec les enseignants. Ces entretiens avaient pour objectif de mieux cerner les représentations des institutrices interrogées en ce qui concerne le rôle de l'école maternelle, leur rôle en tant qu'institutrice au sein des apprentissages, la manière dont un enfant «apprend», l'attitude à adopter face aux erreurs et aux difficultés...

Pourquoi s'intéresser aux représentations ?

La plupart des études tentant de cerner les difficultés d'apprentissage à l'école ont envisagé les élèves comme présentant un «handicap». Soit ce handicap était propre à l'enfant (visée psychologisante), soit ce handicap était imputé au milieu familial en terme de manque de stimulation (visée sociologisante). De notre côté, nous nous rapprochons plutôt d'une perspective systémique se basant sur l'idée qu'il n'y a pas de handicap «en soi». En effet, c'est seulement à l'école et dans les situations qu'impose l'école que certains paraissent connaître des difficultés d'adaptation. Notre démarche s'appuie sur l'idée que l'apprentissage ne consiste pas en la confrontation solitaire d'un enfant avec un objet de connaissance. Il faut prendre en compte l'ensemble des circonstances dans lesquelles sont mises en œuvre les activités cognitives. «Le paradigme culturaliste, qui sous-tend la théorie du handicap, permet ainsi de faire l'économie théorique d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école comme appareil d'inculcation et de

sélection culturelle au sein d'une société inégalitaire, de même que les pédagogies de compensation ont permis un certain temps de faire l'économie pratique (ou politique) d'une transformation radicale du système d'éducation et du système social» (FORQUIN, [1982], p. 56).

Les représentations des enseignants et leurs effets

Prendre en compte les circonstances dans lesquelles sont mises en œuvre les activités cognitives afin de comprendre les difficultés d'apprentissage à l'école, telle est notre perspective. Les circonstances de l'enseignement maternel sont, comme pour tous les niveaux d'enseignement, déterminées par une série de contraintes. Celles-ci sont de divers ordres. Elles peuvent être liées à l'institution qui offre une série de possibilités mais impose un certain nombre d'obligations (organisation temporelle, spatiale, programmes scolaires, nombre d'enfants par classe, matériel à disposition...).

Une autre série de contraintes est liée aux caractéristiques mêmes des enfants qui fréquentent l'établissement et plus précisément chaque classe (milieux socioculturels d'origine des enfants, quantité de primo-arrivants, fréquentation plus ou moins régulière de l'école...).

Qui dit contraintes liées aux caractéristiques des enfants dit aussi contraintes liées aux caractéristiques des parents (passifs, actifs, milieux d'origine, degré d'adhésion aux valeurs véhiculées par l'école).

Il y a ensuite les contraintes propres aux objets de savoir mis en jeu : les contraintes du système d'écriture alphabétique, les contraintes du système de comptage terme à terme,.... Nous envisageons là le savoir en ce qu'il participe à la compréhension que nous avons du monde mais aussi avec ce qu'il exige, autrement dit les règles auxquelles il répond.

Une dernière série de contraintes touche à la personne même de l'enseignant. Celui-ci a une représentation de son métier, de son rôle, une représentation de ce qu'est un «enfant», de la manière dont un enfant «apprend», de l'objet même d'apprentissage (qu'est-ce qu'écrire ? qu'est-ce que lire ? qu'est-ce qu'un nombre ? que signifie «mesurer» ?). Ces représentations constituent la structure même de pensée qui permet à l'enseignant d'agir en tant qu'enseignant, de faire des choix en terme de dispositifs et de pratiques de classe, «de prendre une multitude de micro-décisions qui concernent notamment la vérité du savoir et la validité des simplifications qu'on lui fait subir, le bon fonctionnement du groupe, la particularité de chaque individu, l'instauration d'un climat de travail...» (REY, [1998], p. 7). Ces représentations constituent des contraintes dans le sens où elles orientent la perception qu'a l'enseignant de ce qui se passe en classe, de ce qui se passe pour ses élèves ou pour un élève précis confronté à un objet de savoir. Cette orientation peut éventuellement constituer un obstacle à la compréhension de la situation et à l'élaboration d'une solution.

C'est à partir de cette grille de lecture et plus particulièrement de cette dernière série de contraintes que notre analyse s'est effectuée.

Les résultats montrent que les enseignants ont des représentations plus ou moins hétérogènes en ce qui concerne le rôle de l'école maternelle, leur rôle en tant qu'enseignant au sein des apprentissages. Par contre, on observe une certaine homogénéité lorsqu'on touche aux représentations des institutrices en ce qui concerne la manière dont un enfant «apprend» et à l'attitude à adopter face aux erreurs et aux difficultés. Nous avons constaté une cohérence assez forte dans les propos de chaque institutrice en ce qui concerne ces deux derniers aspects. Cela confirme l'idée selon laquelle la conception de la manière dont un enfant «apprend» explique et est expliquée par le statut conféré à l'erreur.

Dans le cadre d'une autre recherche menée dans le cadre de mon travail de thèse, nous avons eu l'opportunité d'interroger une institutrice maternelle dont les représentations se distinguent assez sensiblement des 7 autres institutrices.

Ces données supplémentaires amèneront une réflexion sur les conséquences de chacun des deux grands systèmes de représentations mis en évidence, sur les pratiques de classe ainsi que sur les risques de renforcement des inégalités de réussite scolaire.

Bibliographie

CAFFIEAUX, C., VAN LINT, S. & REY, B., [2005]

Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe enseignants du préscolaire. Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves dans le domaine de la langue écrite. Rapport de recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Recherche en éducation n°111/04.

FORQUIN, J.-CL., [1982]

L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue française de pédagogie*, n°60, p. 51-70.

REY, B., [1998]

Faire la classe à l'école élémentaire. Paris, ESF.

Atelier 4
TRAVAILLER ENSEMBLE : CONCERTATION ET
PARTICIPATION DANS L'ÉCOLE

MODALITÉS ET SENS DES PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Caroline LETOR et Michèle GARANT

FUCaM

Michel BONAMI

UCL

Questionnement

«Quel enseignant peut se vanter de n'avoir jamais concerté?» s'interroge un directeur d'école. Le fait que deux enseignants discutent ensemble de questions scolaires semble banal pour certains. Pour d'autres, cela reste anecdotique et peu significatif. L'instauration d'heures de concertation au sein des établissements scolaires suppose que la réflexion collective sur des pratiques et leur éventuelle remise en question, produit dans certaines conditions des améliorations de pratiques pédagogiques.

Éléments méthodologiques

Les données présentées dans cette contribution sont issues de la première étape d'une recherche en comportant trois. Des entretiens semi-directifs, individuels avec les directions et de groupe avec les enseignants (de la deuxième étape de l'enseignement primaire), ont été menés au sein de seize établissements scolaires des trois principaux réseaux, reconnus pour leur travail de concertation effectif par des témoins privilégiés (inspection, conseil pédagogique). Le recueil de données a été complété par une analyse de documents et par des observations de pratiques de concertation. L'analyse des données recueillies vise à faire émerger de manière inductive des catégories définissant les modalités, les objets et les finalités des pratiques de concertation observées. Elle nous conduit à proposer des axes de description différenciée de ces pratiques qui sont illustrés d'exemples issus des écoles visitées.

Pratiques de concertation : axes de description différenciée

La concertation ne se réduit pas à une pratique unique et uniforme. Elle est insérée dans un contexte socio-historique, organisationnel et pédagogique de l'établissement à partir duquel les acteurs lui donnent sens. Sur la base de la description des modalités, des objets et des finalités de concertation (LETOR, GARANT et BONAMI, [2005]), nous mettons en évidence certains axes dont les pôles sont définis à l'aide d'éléments concrets tirés des écoles visitées, citées sous des noms d'emprunt.

La formalisation des pratiques de concertation.

Le degré de formalisation de la concertation diffère d'un établissement à l'autre. Dans la plupart des établissements visités, le travail en équipe est formalisé en réunions dans un horaire. A l'école St-Joseph, le calendrier des concertations est affiché dans le bureau de la direction ; les différentes modalités de concertation définies y sont mises en évidence. Toutefois, une école parmi les seize visitées l'athénée Marcel-Pagnol se défend de formaliser

en réunions le travail en équipe. La concertation est dite «informelle», quoique organisée intentionnellement comme telle.

Les modalités de concertation : différenciation, articulation et planification

Dans certaines écoles, les manières d'organiser le travail collectif s'avèrent *non différenciées* : les enseignants parlent de «la concertation» sans distinguer la diversité des pratiques qui sont susceptibles d'être observées. Dans d'autres établissements, les équipes enseignantes *différencient* les modalités de concertation. Elles les identifient et les déclinent en «réunions du personnel», en «concertation par année», par «cycle ou intercycles», en «concertation d'implantation» ou encore «d'école ou d'entité». Il arrive que certaines modalités soient articulées entre elles. D'autres modalités ne sont pas articulées et se déroulent indépendamment les unes des autres : elles s'organisent *en parallèle*, comme à l'école des Etangs où chaque implantation poursuit ses propres projets. Selon les établissements et selon les modalités de concertation, la planification du travail collectif se fait à *plus ou moins long terme* et de *manière plus ou moins flexible*.

Le rapport à l'obligation de concertation

La formalisation du travail en équipe répond en partie à l'obligation de concertation et pourrait être considérée comme de la «concertation officielle». C'est le cas dans certains établissements scolaires où ces pratiques ont été *initiées suite au décret*. Ailleurs, les équipes enseignantes et/ou la direction se défendent de reconnaître le travail de concertation comme une réponse à l'obligation, invoquant le fait qu'elles se concertaient *de leur propre initiative*, bien avant l'obligation décrétable. Celle-ci est appréhendée soit comme une contrainte dénaturant l'initiative collective soit comme un élément structurant le travail de concertation : ainsi, à «l'école du Village» l'on insiste sur la culture de travail collectif propre à l'établissement tout en reconnaissant l'effet bénéfique de l'obligation dans la réorganisation des heures de concertation.

Le degré de centralité des objets traités avec les pratiques pédagogiques en classe

Quels que soient les objets de concertation, les équipes se distinguent entre elles quant au degré de «centralité» des objets de concertation. Cet axe décrit la mesure selon laquelle les objets traités en concertation touchent le cœur du travail de l'enseignant dans sa classe permettant de discuter ouvertement de leurs pratiques de classe ou, à l'opposé, la mesure selon laquelle les objets traités demeurent plus «périphériques» au travail de classe, laissant les enseignants se mettre d'accord sur des référents externes à leur pratique en classe : des objectifs pédagogiques, la répartition du programme, des évaluations communes ou des projets communs. Ainsi, à l'école du Village, les enseignants ont l'habitude de discuter de tous les aspects de leurs pratiques ; ils n'hésitent pas à entrer dans la classe d'un collègue, à s'y asseoir et à observer les élèves. Par contre, à l'école Ste-Elisabeth, les enseignants se mettent d'accord sur des points de référence - le programme, des questions communes par année d'étude- tout en maintenant une réserve certaine sur ce qu'ils font en classe.

Les finalités assignées à la concertation : entre mise en commun et répartition

Au-delà des objectifs annoncés par les enseignants et des finalités perceptibles dans leurs représentations, les équipes déclarent de manière générale rechercher le *partage des pratiques*. A l'analyse, il s'avère que ce partage correspond chez certains à l'idée de mise en commun alors que chez d'autres il signifie répartir des objets pédagogiques. La *mise en commun des pratiques* au sein des équipes éducatives peut revêtir dans sa version la plus forte un caractère fusionnel : «on se comprend à demi-mot» (école du Parc). Cette mise en commun comprend les temps de classe et le temps hors classe : «on travaille tout le temps à trois ; les élèves ont les mêmes leçons, le planning, les exercices, les préparations de cours, les contrôles, tout» (école Ste-Elisabeth). La *concertation comme répartition* consiste à poser des balises communes, à planifier

des séquences de cours et des évaluations communes. On y cherche à informer, à «se tenir au courant de ce qui s'est fait» (athénée Victor-Hugo) dans le but de diviser les tâches et les contenus et de se les répartir.

Conclusion et perspectives

La grande variété des pratiques de concertation mise en évidence dans cette analyse, est plutôt surprenante dans la mesure où l'échantillon est relativement restreint et choisi à partir des mêmes critères de «bonnes pratiques de concertation» par des témoins privilégiés dans le contexte de l'obligation décrétole de concertation. Ces axes de différenciation nous permettent d'ébaucher le champ des possibles quant au travail de collaboration entre enseignants au sein d'un même ; établissement. Sur cette base, un ensemble de questions viennent se greffer quant à la gestion de ce travail de collaboration et à la production de connaissances au sein de l'établissement scolaire et à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Bibliographie

LETOR, C., BONAMI, M., GARANT, M., [2005]

Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. Rapport intermédiaire, Communauté française.
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport_final.pdf

LETOR, C., BONAMI, M., GARANT, M. [2005]

Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel.
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/synthese/article_synthese.pdf

REGARD DE CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SUR LE DÉVELOPPEMENT DES STRUCTURES DE PARTICIPATION

Dominique LECLERCQ

Haute Ecole Provinciale du Hainaut Occidental

Patricia SOWULA

UMH

Contexte

Cette communication rend compte des résultats d'une recherche commanditée relative aux pratiques de participation menée, à l'aide d'un questionnaire, auprès de chefs d'établissement secondaire de la Communauté française (LECLERCQ & CLAUS, [2001]).

Problématique

Un partenariat décisionnel s'installe au sein des écoles (HEENAN & BENNIS, [1999]). Les initiatives sont nombreuses, prises par les politiques, afin de donner un sens nouveau à l'organisation scolaire. Certes, on peut regretter le rythme trop rapide des décrets qui modèlent le fonctionnement des établissements. La vitesse du changement devient telle qu'elle gêne l'intégration des nouvelles données auxquelles les acteurs doivent s'adapter (CORRIVEAU & ST-GERMAIN, [1997]). Quoiqu'il en soit, un changement de paradigme est bel et bien en train de s'opérer «qui valorise tout à la fois la responsabilisation, la conception du travail en équipe, le partage du leadership ; la résolution collective des problèmes organisationnels, l'école en tant qu'organisation apprenante» (DUPONT, [2002]).

La démocratie participative entre dans nos écoles par la grande porte, celle de la logique structurelle et des textes officiels. Mais, c'est au quotidien qu'elle se vit et se pratique, et peut parvenir à trouver sens. L'analyse doit se porter sur le micro-social car la nouvelle gouvernance de l'école se base sur la culture développée en interne. Ceci donne lieu à des modes de participation différents des acteurs scolaires (LECLERCQ & SOWULA, [2005]).

Comment les établissements organisent-ils l'implication des acteurs ? Quelle place est accordée aux élèves ? L'institutionnalisation de la participation accroît-elle son efficacité ? Voici les questions auxquelles les chefs d'établissement livrent des éléments de réponse.

Méthodologie

Les analyses portent sur les réponses récoltées auprès de 53 préfets. Les résultats sont traités à l'aide d'une analyse factorielle de correspondances multiples, qui permet de contraster la pratique et le vécu des répondants.

Quelques résultats

De l'importance de l'appui du corps professoral dans le développement de la participation des élèves

Certains préfets croient plus que d'autres au développement de la participation des étudiants et développent à leur intention de nombreuses actions dans leur établissement. Ce sont ceux qui dirigent les écoles les plus importantes de notre échantillon. Ceci peut expliquer pourquoi la voix donnée aux élèves prend là, plus qu'ailleurs, toute son importance. Mais ces chefs d'établissement sont aussi ceux qui se montrent les plus critiques à l'égard du Conseil de Participation et du Cocoba. Or, la gestion de tels conseils s'inscrit dans un cadre réglementé ; le degré de liberté accordé aux préfets est tout autre dans les structures à destination des seuls étudiants. Ceci aussi peut expliquer pourquoi certains chefs d'établissement les apprécient davantage.

Bien que sensibles à la participation des élèves, les préfets qui lui offrent le plus grand cadre de fonctionnement ne sont pas toujours initiateurs des projets développés. En réalité, le fait que les chefs d'établissement soient ou pas à l'origine des actions de participation des jeunes n'est pas, dans les analyses, un élément discriminant. L'intervention du directeur n'est pas aussi déterminante que ne l'est celle du corps professoral. Il est important de relever que, quand les projets se développent à l'instigation des enseignants, ils mobilisent davantage et plus efficacement l'établissement. Les acteurs se forment plus volontiers et montrent moins de résistance.

Quand la structure impulse un souffle nouveau

Autre résultat intéressant : les préfets qui défendent le développement «institutionnel» des structures de participation (tels le Cocoba, le conseil de participation, l'association de parents) développent de nombreuses actions à destination d'acteurs externes ou semi-externes dans leur école. Ainsi, il semble que plus la participation se structure, plus elle intègre le cadre, plus les actions se développent, et plus les établissements s'ouvrent à d'autres ressources que celles fournies par le système. En ce sens, l'institutionnalisation peut apporter un souffle nouveau aux écoles.

Le souffle est-il vraiment nouveau ? A qui profitent les conseils de participation ?

Il semble que ces conseils sont plus efficaces dans les écoles où la participation faisait déjà partie du décor scolaire. Ainsi, on voit sans grande surprise des chefs d'établissement croyant dans des ressources semi-externes, impliquant de nombreux acteurs dans l'élaboration de projets, regarder d'un œil satisfait les impacts de ces conseils dans leurs écoles. Et l'existence d'un «climat participatif» dans ces établissements n'amoindrit pas l'intérêt de telles structures. Les préfets constatent que les conseils de participation sont bénéfiques sur le développement de la communication, la responsabilisation des acteurs, et l'éducation à la citoyenneté.

Signalons que, dans les établissements où les conseils de participation fonctionnent le mieux un effort particulier a été consenti pour informer les élèves et les parents. Ceci explique pour partie leur présence régulière en réunion. Ce n'est pas le cas dans toutes les écoles. Lorsque les conseils fonctionnent au ralenti, l'absentéisme des élèves et des parents se fait plus fréquent. Aux dires des préfets, les raisons en seraient davantage organisationnelles que motivationnelles.

Au total, il apparaît que les structures les plus efficaces sont celles qui font de la participation plus qu'un simple objectif. Elles sont autant d'outils permettant de mieux vivre ensemble. La participation n'a plus alors valeur de finalité. Elle reste avant tout un moyen de consolider les interactions dans l'école.

Bibliographie

CORRIVEAU, L. & ST-GERMAIN, M. [1997] (DIR.)

Transformation des enjeux démocratiques en éducation, Montréal, Logiques.

DUPONT, P. [2003]

Faire des enseignants, Bruxelles, De Boeck Université.

HEENAN, D.-A. & BENNIS, W., [1999]

Co-leaders : the power of great partnerships, New York, John Wiley et Sons.

LECLERCQ, D. & CLAUS, S., (SS DIR. DUPONT, P.) [2001]

La démocratie participative dans l'enseignement secondaire, Bruxelles, Ministère de la Communauté française (Recherche commanditée).

LECLERCQ, D. & SOWULA, P., [2005]

De la difficulté d'être acteur scolaire... Analyse du développement de la participation dans les écoles secondaires de Belgique, 73^e Congrès de l'ACFAS, Chicoutimi (Québec) 9 – 13 mai 2005

LE PILOTAGE DE L'INNOVATION LE RÔLE DU DIRECTEUR D'UNE ÉCOLE FONDAMENTALE DANS LE TRANSFERT DE L'INNOVATION

Jean CASTIN

**Département Education et Technologie
FUNDP**

Le contexte :

Nous avons investigué dans trois écoles fondamentales du réseau libre en Communauté française de Belgique où les acteurs ont développé des innovations touchant un collectif d'enseignants. Nous avons choisi des écoles de taille moyenne, de 15 à 30 enseignants évoluant dans des contextes sociaux similaires.

Les questions de recherche :

L'objectif de cette recherche était de comprendre le rôle joué par le directeur d'une école fondamentale dans le pilotage d'un processus qui a permis le transfert de pratiques nouvelles au sein d'un collectif d'enseignants. Nous avons été amenés à entrer au cœur du travail collectif des enseignants et à analyser le processus de transfert où nous avons cherché à comprendre le rôle de la pratique réflexive et de la controverse.

Nous avons cherché à comprendre :

- Comment le directeur articule son projet stratégique avec les réformes et les inventions qui émergent.
- Ce qui guide le directeur dans ses choix stratégiques, dans son pilotage de gestion, dans sa façon de gérer le «travailler ensemble».
- Quel modèle le directeur perçoit du processus de transfert et quelles sont les différentes fonctions qu'il y joue.
- Quel sens le directeur donne à son pilotage, quels résultats et quelles tensions ont été générés par ses stratégies.

Présentation de la méthodologie :

L'étude met en évidence les interactions entre les phases de l'innovation développées par ALTER [2000] : invention, appropriation, institutionnalisation. Ces phases sont mises en relation avec le pilotage et les régulations du transfert de l'innovation en utilisant les outils méthodologiques de la théorie de la traduction : inventions de forme, réseaux socio-techniques et opérations de traduction (CROS, [2000]).

Nous avons choisi de recueillir le matériau nécessaire à notre recherche auprès des directions et des enseignants par des entretiens compréhensifs dans lesquels nous sommes conscients que les données ne sont pas «collectées» mais «co-produites». Ce type d'entretien (QUIVY & VAN CAMPENHOUDT, [1995]) peut aider à concrétiser deux objectifs de recherche qui sont les nôtres :

d'une part, l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés, d'autre part, la reconstitution de processus d'actions, d'expériences ou d'événements du passé.

Nous avons complété les entretiens par le recueil de documents en relation avec notre recherche et avec les expériences évoquées, de manière à consolider les informations et trianguler les sources de données.

Chaque «action» a été analysée en référence à quatre catégories pré-établies articulées au cadre théorique : le projet stratégique de la direction, les investissements de forme, les réseaux socio-techniques, les opérations de traduction.

Les résultats :

La formation, les contacts avec l'extérieur, les lectures et la pratique réflexive sont quatre facteurs identifiés en lien avec l'élaboration du projet stratégique de la direction. Dans les trois cas étudiés, celui-ci a une forte influence sur les innovations qui sont développées dans l'école. La réforme, sans être évoquée pour justifier le cap choisi, soutient et légitime le pilotage mis en place. Le projet du pouvoir organisateur, peu présent dans les discours, semble influencer faiblement le projet stratégique de la direction.

Nous avons trouvé, sur le terrain, un processus d'innovation caractérisé par une multitude de petites boucles. L'invention, remise en action par la pratique réflexive, commence par prendre forme dans une phase d'appropriation. Le sens se construit alors collectivement porté par les interactions et la controverse et freiné par des habitus de l'organisation caractérisés encore trop souvent par des logiques individualistes et par le choix de la voie du non «conflit». Une régulation menée par les acteurs moteurs, parfois la direction, ferme ensuite la boucle, institutionnalisant les usages sociaux novateurs dans l'attente d'une nouvelle remise en question.

Notre analyse au cœur du travail collectif nous a permis de souligner le rôle capital des phases de controverses tout au long du processus. La controverse étant soutenue par des allers-retours entre la théorie et la pratique, par l'usage de l'écrit dans la structuration des idées et par les interventions régulières des directions jouant le rôle de garde-fou et questionnant les nouvelles pratiques. Quand la controverse n'a pas été suffisamment entretenue et cela dès le départ du processus, les enseignants n'ont pu se rassembler autour d'une idée commune, peu d'opérations de traduction (de compromis) ont eu lieu et les objets communs construits sont restés sans suite, l'innovation étant rejetée.

Nous avons observé que le pilotage du directeur variait peu en fonction du développement du processus de transfert alors que la controverse est rendue possible quand le directeur joue des rôles différenciés dans lesquels son équipe ne l'attend pas : laisser du temps aux échanges, susciter et donner une place aux avis divergents, faire le deuil de son idée première, accepter de «perdre ce temps» pour qu'un maximum d'enseignants puissent s'approprier l'innovation.

En réponse à leur compréhension de la situation, grâce à leur présence active sur le terrain, les directeurs interrogés ont été amenés à réaliser, tout au long du processus, des investissements de forme qui soutiennent l'innovation et favorisent le développement des réseaux : assurer la logistique, rendre possible la formation des enseignants et la leur, mélanger les personnes et les «bagages», nouer des contacts avec l'environnement... Nous épinglons ici un besoin de mieux «équiper» les acteurs dans le domaine relationnel et celui du travail collectif.

Pour le directeur, nous avons aussi mis en évidence les difficultés d'accompagner le transfert de l'innovation en évitant les cassures entre les cycles. Paradoxalement, dans les cas analysés, nous avons observé que mieux les relations se développaient au niveau des cycles, plus elles étaient difficiles au niveau de l'école et entre les cycles. Cela montre l'importance du choix des stratégies de la direction pour développer des réseaux et pour construire un contexte adapté à la culture de l'établissement et favorable au développement de l'innovation.

Un travail sur les processus et le contexte nous semble donc constituer un des axes importants du pilotage de l'innovation par les directions.

Bibliographie :

ALTER, N. [2000]

L'innovation ordinaire, Paris, PUF Quadrige.

CASTIN, J. [2005]

Le pilotage de l'innovation. Le rôle du directeur d'une école fondamentale dans le transfert de l'innovation, Louvain-la-Neuve, mémoire de licence en sciences de l'éducation (fichier texte sur demande à Jean CASTIN).

CROS, F. [2000]

Le transfert des innovations scolaires, Institut National de recherche Pédagogique, Mission «Innover et rechercher».

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
jean.castin@tiscali.be

DES COMITÉS DE PILOTAGE AU SERVICE D'UNE GESTION PLUS PARTICIPATIVE AU SEIN DES ÉCOLES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRES : MODES DE CONSTITUTION D'UNE STRUCTURE DE PARTICIPATION

Sandrine BIEMAR

**Département Education et Technologie
FUNDP**

Contexte

Le Département Education et Technologie (DET) des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix met sur pied, depuis 2001, un dispositif de formation et d'accompagnement pour des directeurs d'établissement d'enseignement secondaire. A ce jour, 50 équipes de directions ont participé à ce dispositif qui vise à développer des stratégies pour faciliter le pilotage des établissements scolaires. La finalité principale de ce projet est de promouvoir le développement de l'innovation et de la participation des individus au sein de l'organisation scolaire, ce que nous appelons une «culture d'école apprenante». Afin de rencontrer la spécificité de chaque établissement, deux facettes ont été développées : une formation au DET pour les équipes de directions élargies (intégration de coordinateurs et/ou d'enseignants) et un accompagnement en école, assuré par un membre du DET et/ou un conseiller pédagogique.

Plus précisément, le travail mené de 2001 à 2003 par 16 écoles a permis de développer un outil à mettre au service du pilotage pédagogique d'un établissement scolaire : le COmité de PIlotage (COPI)²⁸. Cette structure participative créée dans ces établissements scolaires semble avoir soutenu le développement d'une culture davantage apprenante.

Le COPI a été défini par Mireille HOUART et Béatrice DUCHESNE (2003) comme «*un ensemble de personnes, regroupé dans une structure de gestion ou de participation qui se réunit régulièrement en vue de piloter un projet*».

Suite à ces expériences positives, l'outil «COPI» a été proposé aux équipes des années suivantes comme moyen de développement d'une gestion plus participative au sein des écoles.

Problématique

La constitution d'une structure de participation au sein d'un établissement scolaire pose de nombreuses questions. En effet, **concrètement**, *comment s'y prendre pour rassembler des enseignants autour d'un projet ? Qui associer ? Quel rôle donner aux membres du groupe ? Quand et où se rencontrer ? Quel pouvoir allouer à ce groupe ? Sur quel projet travailler ? Quelle place accorder à ce projet parmi les autres ? Est-il utile d'en faire part à toute l'école ? Quelles sont les chances de réussite ? Pour combien de temps s'engage-t-on ?...*

Par la suite, dans un souci de maintenir cette structure dans les écoles, une question semble préoccuper les équipes : *comment faire connaître et reconnaître ces structures au sein de notre école, en vue d'en*

²⁸HOUART, M., & DUCHESNE, B., [2003]. Le comité de pilotage : un outil au service du pilotage pédagogique d'un établissement scolaire. Doc interne au DET, FUNDP et au CECAFOC.

faire de véritables organes de participation au sein desquels des enseignants puissent se mobiliser ? Cette question pointe la construction de la légitimité²⁹ d'une structure participative.

Méthodologie

Chaque année, des écoles provenant des 4 provinces participent aux formations-accompagnements prises en charge par notre département et financées par le CECAFOC³⁰. Des observations ont permis de relever certaines convergences et divergences dans les modes de constitution des COPI, et plus précisément, dans leurs structures et dans les missions qui leur sont attribuées. Les contextes de chaque école, leur histoire, leur culture, influencent considérablement le processus de légitimation des structures participatives ainsi que l'utilisation qui en est faite.

Une analyse des contextes de 12 écoles a été menée en 2004 à travers les expériences rapportées par les directions lors des journées de formation. Elle a permis de pointer la multiplicité des configurations de COPI au sein des écoles qui mettent en place une structure participative. Les spécificités mises en évidence variaient notamment en fonction de 3 facteurs identifiés : le passé de l'école, les modalités de constitution du COPI et le projet développé par le COPI.

En 2005, 6 équipes de direction qui avaient mis en place une structure de participation ont poursuivi un travail de réflexion et de prise de recul par rapport à leur vécu. Une difficulté a été mise en évidence par ces équipes : *«Il ne suffit pas de mettre en place ces structures, il faut encore veiller à leur maintien, à leur reconnaissance et à leur développement dans l'école»*. Des échanges à propos de cette difficulté ont mené ces équipes à pointer des leviers sur lesquels ils pourraient prendre appui afin de soutenir la légitimité du COPI dans l'école. Un fascicule a ainsi été construit avec les 6 équipes de direction dans le courant de l'année 2005.

Quelques résultats

La prise en compte du déjà-là apparaît être utile en vue de mettre en place des structures de gestion participative dans les écoles. Cela demande, de la part de la direction, de bien connaître les spécificités de son établissement : mode de communication, habitudes relationnelles, modes de prise d'initiatives, groupes existants... La culture de l'établissement semble à cet égard intéressante à prendre en considération.

Les **configurations** des structures participatives varient fortement d'un contexte à l'autre. Quatre types de COPI ont pu être décrits : le COPI «noyau», comité restreint autour de la direction ; le COPI «représentatif», qui se veut être une fenêtre ouverte sur les sensibilités de l'école ; le COPI «interface» qui associe les deux configurations précédentes ; le COPI «en pétales», après un certain temps des groupes de travail se développent autour d'un COPI central qui les coordonne.

Leurs **modes de constitution** varient également : sollicitation personnelle, élection, ouverture libre.

Au service de la gestion de l'école ou d'un projet précis, les COPI jouent soit une **fonction** de conseil, d'information, de réflexion ou de décision.

²⁹ Bourgeois, E. et Nizet, J. (1995). Pression et légitimation. Paris : PUF.

³⁰ CEntre CAtholique pour la FOrmation en Cours de carrière des membres du personnel de l'enseignement secondaire.

Au-delà de cette diversité, la **finalité** de la mise en place de ces structures participatives s'inscrit dans une volonté de définir une cohérence pédagogique dans l'école. La construction d'un bien commun en collaboration fonde la dynamique de ces COPI.

Outre la constitution d'une structure participative, il apparaît que la légitimité du COPI dans les écoles est à prendre en considération. Celle-ci n'est jamais acquise d'emblée, ni une fois pour toutes. Elle renvoie à un processus de légitimation qui n'est jamais réellement abouti et qui mérite d'être sans cesse questionné.

Ainsi, dans une perspective de maintien de la structure participative dans l'école, il semble notamment utile d'envisager des modalités de communication entre les différents acteurs de l'école (gestionnaires, enseignants), au sein du COPI et du COPI vers l'extérieur. Il s'agit là d'un levier pointé par les 6 équipes qui ont mis à jour la nécessité de prendre en considération la construction de la légitimité du COPI dès sa mise en place dans l'école.

LES CONDITIONS DE RÉUSSITE D'UNE DÉMARCHE QUALITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

**Désiré NKIZAMACUMU, Dominique LECLERCQ et Patricia SOWULA
UMH**

Contexte de la recherche

Ces derniers temps, les établissements d'enseignement, dans les quatre coins du monde, se soucient de répondre à une exigence grandissante d'amélioration de la qualité des services éducatifs offerts. En Belgique, les autorités compétentes en matière d'éducation ont elles-mêmes émis des recommandations dans ce sens, qui ont déclenché un mouvement d'implémentation de la démarche «qualité» dans des établissements d'enseignement de tous niveaux.

C'est dans ce contexte que l'Institut d'Administration scolaire de l'Université de Mons-Hainaut (INAS), expérimenté dans cette démarche, s'est impliqué dans l'accompagnement de sa mise en place dans des établissements, tant du secondaire que du supérieur, pendant les années académiques 2002-2003 et 2003-2004.

Problématique

Si l'objectif poursuivi par la démarche qualité semble évident pour beaucoup d'auteurs (ROSNAY, [1995]; PAILLETTE & CHAMPAGNE, [1997]; NIZET & HUYBRECHTS, [1998]; MORIN, [1999]; BOUVIER, [2001]; ARGIRIS & SCHON, [2002]) pour qui il s'agit, implicitement ou explicitement, d'améliorer la qualité du fonctionnement des organisations par le biais de l'utilisation des ressources internes, l'échange de compétences et la responsabilisation des acteurs, il n'empêche que sa mise en place se heurte continuellement à plusieurs réticences qui invitent à concevoir une méthodologie bien pensée pour optimiser les résultats de la démarche.

Ainsi, en se basant sur l'expérience de l'INAS, cet article vise à stimuler le débat sur le «comment» d'une démarche qualité réussie, en mettant en valeur certains aspects méthodologiques pouvant permettre de surmonter les obstacles de départ et tendre vers un bon déroulement.

Méthodologie pour une démarche réussie

Un premier point qui suscite des réticences de la part des acteurs est le caractère imposé de cette démarche, dans le cas où elle émane de la hiérarchie.

La question qui se pose alors est de savoir comment passer d'un décret à l'appropriation et l'implication, d'autant que la qualité ne se décrète pas, mais qu'elle se construit par des acteurs convaincus qu'ensemble, ils peuvent réduire les éventuels dysfonctionnements qui affectent la vie quotidienne des membres de la communauté éducative et améliorer tout ce qui peut l'être pour approcher la performance. Il s'agit d'amener les acteurs de terrain à vouloir œuvrer pour le changement et l'innovation.

En deuxième lieu, il faut être conscient que les groupes d'enseignants sollicités dans la démarche qualité peuvent avoir le sentiment qu'on cherche à les mobiliser et à les responsabiliser davantage sans pour autant octroyer des moyens supplémentaires. Cette interrogation comporte en réalité deux facettes, la facette des moyens matériels à mobiliser (pour faire plus, il faut plus de moyens) et la facette de l'articulation entre les responsabilités : qui fait quoi dans un établissement scolaire ?

Un dernier point pouvant susciter l'inquiétude des groupes d'enseignants se rapporte aux incidences possibles de la démarche qualité, incidence sur les systèmes d'évaluation, incidence sur les conditions de travail, ...

Autant de points - et sans doute, en existe-t-il encore d'autres - qui interpellent toute institution voulant s'engager dans la démarche qualité et qu'il faut bien considérer dans la méthodologie pour espérer rencontrer la collaboration d'un grand nombre d'acteurs.

De toute évidence, cette méthodologie doit privilégier l'approche constructiviste et participative pour amener les acteurs des établissements à s'engager dans une réflexion collective et confronter leurs conceptions de la qualité.

- ✓ Dans un premier temps, elle ne peut pas faire l'économie d'une intense **sensibilisation** préalable, mettant en valeur :
 - les bienfaits d'une démarche qualité, quelle qu'en soit l'origine : la possibilité, grâce à la démarche qualité, de ne pas uniquement «subir» la vie de son établissement mais d'agir sur elle ;
 - le rôle de «maître à bord» qui revient aux acteurs eux-mêmes ;
 - la possibilité réelle d'un changement sans apport extérieur ajouté ;
 - la destination interne des résultats de la démarche ;
 - la complémentarité constructive entre la démarche qualité et la direction de l'établissement ;
 - etc.

- ✓ Construire la qualité par une démarche **qualitative** et **participative**:

Cette méthodologie se décline autour de trois infinitifs :

- Savoir : c'est-à-dire avoir l'établissement d'enseignement en miroir et diagnostiquer ses forces et ses faiblesses.
- Pouvoir : c'est-à-dire répertorier les possibles changements utiles à l'établissement en vue d'améliorer la qualité de son fonctionnement.
- Vouloir : c'est-à-dire s'engager dans une démarche de réflexion et d'action concertée impliquant de préciser vers où l'on se dirige et pourquoi.

Par cette triple entrée, on tente de confronter les représentations des membres de l'institution en vue de la construction de la qualité.

La méthode des cartes conceptuelles, démarche privilégiée par l'INAS, permet de dégager des thématiques et des indicateurs donnant une certaine image de l'institution. Ces thématiques sont approfondies, des actions à entreprendre sont dégagées et les modalités permettant une auto-évaluation de l'action entreprise précisées.

Perspectives

La qualité se construit dans le temps, les cellules qualité, créées dans un but d'autonomisation et de continuité de la démarche, doivent concevoir leur action sur une longue durée et envisager des mécanismes de régulation. Il s'agit en somme de la mise en place d'une structure interne d'auto-évaluation continue.

Bibliographie

- ARGIRIS, C. & SCHON, D.-A., [2002]
Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique, Bruxelles, De Boeck Université.
- BARNABE, C., [1995]
Introduction à la qualité totale en éducation, Montréal, Editions Transcontinentales.
- BARNABE, C., [1997]
La gestion de la qualité en éducation, Montréal, Les Editions Logiques.
- BOUVIER, A., [2001]
L'établissement scolaire apprenant. L'établissement scolaire et son management dans la perspective de la conduite du changement, Paris, Hachette Education.
- DE ROSNAY, J., [1995]
L'homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire, Paris, Seuil
- DUPONT, P., (SS DIR), [2003]
La qualité évaluée dans les établissements d'enseignement. Guide théorique et réflexif, Mons, Collection Savoirs en partage.
- MORIN, E., [1999]
Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris, Seuil.
- NIZET, J. & HUYBRECHTS, C., [1998]
Interventions systémiques dans les organisations, Bruxelles, De Boeck Université.
- PAILLETTE, A. & CHAMPAGNE, C., [1997]
Le groupe de développement professionnel, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Atelier 5
MIEUX CONNAÎTRE LES DIFFICULTÉS ET LES
POTENTIALITÉS DES ÉLÈVES

ÉTUDE DES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DU TRAVAIL DE GROUPES À L'ÉCOLE PRIMAIRE DANS LE CADRE D'UNE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES (SEPTEMBRE 2002 À AOÛT 2004)

Bernard REY

Vincent CARETTE, Anne DEFRANCE, et Sylvie VAN LINT

Service des Sciences de l'Éducation

ULB

Introduction

Lors de la première année de la recherche, nous avons tenté de répondre à la question suivante :

Les élèves, confrontés à des résolutions de tâches complexes, obtiennent-ils des meilleurs résultats lorsqu'ils sont amenés à les résoudre en groupes plutôt qu'individuellement ?

Nous avons réalisé plusieurs constats :

- Globalement, nous avons observé un gain statistiquement significatif entre la résolution individuelle et la résolution collective d'une situation complexe (de l'ordre de 13 %).
- Cependant, ce gain ne semble pas profiter à l'ensemble des individus. En effet, le travail de groupes fait «baisser» les performances des individus qui obtiennent les meilleurs résultats individuels (on enregistre une perte pour environ 30% des individus).
- Une analyse dichotomique des résultats nous a permis de nuancer cette perte :
 - Seuls 5% des élèves échouent lors de la résolution collective alors qu'ils avaient réussi individuellement.
 - De plus, le travail de groupe permet à certains élèves de réussir la résolution d'une tâche complexe là où ils échouaient individuellement **alors que personne dans le groupe ne se montrait compétent individuellement.**
- Aucun paramètre personnel ne semble permettre de pronostiquer l'apport individuel grâce au travail collectif.
- Le travail de groupe semble bénéficier davantage aux enfants issus de milieux favorisés, faibles en résolution individuelle de tâche complexe.
- Certaines classes se montrent plus performantes que d'autres au niveau de travail de groupes.

Face à ces constats, la deuxième année, nous nous sommes centrés sur une nouvelle question :

Quelles sont les conditions qui permettent à certains groupes d'être plus performants que d'autres ?

Méthodologie : description du plan expérimental

Cette expérimentation s'est déroulée durant l'année scolaire 2003-2004. Nous sommes retournés dans **6 classes de 6^e primaire sélectionnées** en fonction de leur niveau d'efficacité au travail de groupe enregistré lors de l'année scolaire 2002-2003. Les élèves des classes sélectionnées ont été

amenés à résoudre deux nouvelles tâches complexes interdisciplinaires ; l'une individuellement et l'autre de manière collective (groupes de 3 ou 4 élèves). **Toutes les résolutions collectives ont été filmées par les chercheurs.**

Elaboration d'une grille d'observation et d'analyse des séquences filmées

Le critère central de notre analyse était évidemment **l'efficacité du groupe** mesurée à travers le gain enregistré entre la résolution individuelle et collective.

Sur la base conjointe de nos observations et de la littérature, nous avons dégagé quatre facteurs qui semblaient susceptibles de jouer un rôle dans l'efficacité du travail de groupe.

Le fonctionnement relationnel

Très vite, lors de nos premières observations, il nous a semblé que les membres des groupes avaient des rôles spécifiques et que le type de collaboration qui se mettait en place entre les pairs était une donnée observable et permettant de caractériser les groupes.

Nous avons donc déterminé d'une part des indicateurs analysant le **rôle de chaque membre** du groupe et, d'autre part, défini, sur la base des 4 types de collaboration définis par Doise et Mugny, le type de collaboration entre les sujets.

Le fonctionnement organisationnel

Au niveau de l'organisation interne de l'équipe, des différences importantes nous sont très vite apparues, sans que nous puissions directement nous prononcer sur l'efficacité relative de l'une ou l'autre procédure.

Ainsi, certains groupes procèdent à la lecture à voix haute de la situation complexe, cette lecture est parfois partagée entre les membres du groupe, d'autres prennent connaissance du sujet de manière individuelle. Certains groupes se définissent un espace scriptural commun pour la réflexion (le tableau ou une feuille de papier placée au centre de la table), d'autres n'écrivent rien, ...

Le fonctionnement concret

Ayant été fort impressionnés par la différence de temps nécessaire à la résolution collective des deux situations complexes selon les groupes et les classes, il nous a semblé opportun de minuter la résolution de chaque groupe.

Le fonctionnement cognitif

Notre analyse nous a permis d'esquisser une sorte de typologie que les observations concrètes sont venues confirmer. Il semble que les enfants adoptent l'un des «cadres» suivants :

Cadrement "hyper pragmatique"

A partir d'une saisie globale ou intuitive de la situation complexe, voire à partir d'une routine de la vie courante, les élèves proposent une réponse qui pourrait être acceptable dans la vie réelle mais qui ne se préoccupe ni de l'analyse, ni de la justification, ni du calcul, ni de l'exhaustivité dans la réflexion, ni même de la résolution.

Cadrement "hyper scolaire"

Les élèves n'essaient pas de penser la situation dans sa réalité concrète ; ils tentent d'utiliser, d'une manière aveugle, une procédure automatisée apprise à l'école.

Cadrage "instruit" ou "scolaire"

Les élèves tentent de se représenter la situation dans sa réalité, en investissant systématiquement dans cette représentation des instruments appris à l'école, en essayant de procéder de manière systématique et exhaustive et enfin, en exprimant et justifiant correctement leur réponse.

Ce cadrage instruit ou scolaire dépend donc de 5 paramètres :

- **le cadrage «1»** qui permet à l'enfant de se représenter correctement la situation dans sa réalité concrète.
- **le cadrage «2»** qui permet de choisir le ou les bon(s) instruments ou procédures appris à l'école pour résoudre la situation complexe.
- **l'application des procédures de base** qui permet d'utiliser correctement le (ou les) instrument(s) ou procédure(s) appris à l'école. Il s'agit donc de résoudre correctement les calculs ;
- **l'exhaustivité** qui permet d'analyser la situation de manière systématique et de mener son raisonnement jusqu'au bout sans rien oublier ;
- **le souci de communication universelle** qui permet d'exprimer correctement sa résolution et de la justifier valablement.

Pour l'analyse des séquences filmées nous avons construit des indicateurs au regard des 5 paramètres du cadrage "instruit" que nous venons de décrire.

Les principaux constats

L'analyse des 49 séances filmées suivant les 4 facteurs que nous venons de définir permet d'énoncer plusieurs constats.

- Cette nouvelle expérimentation confirme d'abord que ce sont les élèves qui obtiennent de bons résultats individuels qui bénéficient le moins du travail de groupe. Statistiquement, **le travail en groupes serait donc particulièrement intéressant pour les élèves ayant des difficultés à résoudre des épreuves complexes individuellement.**
- Nous n'avons pas pu mettre en évidence une influence du fonctionnement du groupe au niveau relationnel, organisationnel ou même concret par rapport à l'efficacité du groupe.
- Au niveau du fonctionnement cognitif, par contre, l'influence semble être déterminante : les groupes qui ont un bon fonctionnement au niveau du souci de communication universelle (c'est à dire qui arrivent à exprimer correctement leur résolution et à la justifier valablement) obtiennent de meilleurs gains. Le gain est également lié aux cadrages 1 et 2, c'est-à-dire à l'interprétation correcte de la situation complexe et à au choix des outils à utiliser pour mener à bien la résolution. Soulignons ici qu'il semble donc que le travail de groupe PERMET une attitude d'explicitation, de justification et d'argumentation propre à la clarification du cadrage mais ne l'ENGENDRE pas. C'est là le rôle du maître.

Conclusions

Le travail en groupes permet d'aider les enfants à comprendre et interpréter la situation complexe et ensuite à choisir la procédure à mettre en œuvre pour résoudre cette épreuve.

Seuls les individus qui parviennent à communiquer de manière satisfaisante, c'est-à-dire à exprimer leur point de vue, l'argumenter, écouter et entendre le point de vue de l'autre pour éventuellement aménager leur propre interprétation, progressent grâce au travail collectif.

Le mode de fonctionnement du groupe, le type de collaboration entre les membres et la durée de résolution de la tâche ne semblent pas être déterminants dans l'efficacité individuelle du travail de groupes.

Bibliographie

- DOISE, W. & MUGNY, G., [1981]
Le développement social de l'intelligence, Paris, InterEditions
- DUBOIS, L. & DAGAU, P.-C., [SD]
L'apprentissage coopératif,
<http://www.edunet.ch/classes/c9/dubois/didact/cooperation.htm>
- JOHNSON, D.-W. & JOHNSON, R.T. [1989]
Cooperation and competition : Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Co.
- JOHNSON, D.-W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D., & SKON, L., [1981]
Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- KAGAN, S., [1992]
Cooperative Learning (8th Ed.). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- LAROCQUE, B., [MARS 1995]
L'éducation coopérative : recension d'études et d'expériences, étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), chercheure autonome.
- MEIRIEU, PH., [1993]
Outils pour apprendre en groupe, Lyon, Chronique sociale.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, [1999]
Socles de Compétences, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Direction de la Recherche en Education et du Pilotage [Interréseaux].
- MUCCHIELLI, R., [1975]
Le travail en équipes, Paris, ESF.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., & NICOLET, M., [1988]
Interagir et connaître, Fribourg, Delval.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S., [2001]
Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental, Rapport final de recherche – Recherche en éducation n°67/00, Communauté française de Belgique.
- REY, B., [À PARAÎTRE]
Diffusion des savoirs et textualité, Recherche et formation.
- SLAVIN, R.-E., [SD]
What is constructivist view of Learning ?, Chapitre 8, Student-centered and constructivist approaches to instruction, <http://www.ablongman.com/slavin>
- SLAVIN, R.-E., [FEBRUARY 1991]
Synthesis of Research on Cooperative Learning, *Educational Leadership* 48, no. 5: 71-82.
- SLAVIN, R.E., [JANUARY 1996]
Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know, *Contemporary Educational Psychology* 21, no. 1 43-69.
- VYGOTSKY, L.-S., [1978]
Mind in Society, Edited by M. COLE, V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER, & E. SOUBERMAN, Cambridge, MA : Harvard University Press.

ÉTUDE LONGITUDINALE DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES D'ENFANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION EN RÉGION BRUXELLOISE

Zohra AKIF
ULB

Avant Propos

La maîtrise du langage écrit est la condition sine qua non de la réussite scolaire de chaque enfant et, de manière plus générale de son intégration sociale, culturelle et économique. Pour un grand nombre d'enfants, cette acquisition s'effectue sans grande difficulté. D'autres rencontrent des problèmes sérieux à ce niveau, ce qui compromet gravement leur parcours scolaire. C'est particulièrement le cas dans les milieux dits «populaires» (LAHIRE, [1995]), or, dans ces milieux de faible niveau socio-économique, on retrouve un certain nombre d'enfants issus de l'immigration. Ces deux facteurs se trouvant souvent confondus. Il était donc intéressant de savoir si les difficultés présentées par les enfants issus de l'immigration dans l'acquisition de la lecture et de l'orthographe étaient dues à des facteurs spécifiques, par exemple le multilinguisme, ou bien à des facteurs non spécifiques tel que le niveau socio-économique faible qu'ils partagent avec les enfants autochtones.

Etude longitudinale Non interventionniste (LNI)

Méthode

Afin d'examiner cette question nous avons entrepris en 2003 une première étude sur un échantillon de 49 enfants issus de l'immigration (d'origine marocaine et autre) dans une école de la région bruxelloise. Le but général de notre étude était d'examiner de manière analytique les mécanismes de traitement des mots écrits afin de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage que pouvaient rencontrer ces enfants en lecture. Un groupe d'enfants autochtones (21) provenant de la même école avait été désigné en tant que groupe contrôle. Ceci permettait de faire des comparaisons valides en tenant compte du milieu socioéconomique et des méthodes pédagogiques utilisées. Le groupe d'enfants examiné était inscrit en 3^e année primaire. Ceci avait pour objet de limiter les effets des méthodes d'enseignement de la lecture qui auraient pu engendrer des différences de performances très importantes en 1^{re} et 2^e année mais qui sont plus réduites à partir de la 3^e année. En hiver 2003, les enfants ont été soumis à une batterie d'épreuves destinées à évaluer leurs habiletés en langue écrite (lecture et orthographe) et en langue orale (vocabulaire, syntaxe, phonologie).

Résultats

Les premiers résultats n'indiquaient pas de différences entre les enfants issus de l'immigration et les enfants autochtones. Quelle que soit leur origine (belges, marocains ou autres), tous les enfants accusent environ un an de retard tant en langue écrite (lecture, écriture) qu'en langue orale (syntaxe et vocabulaire). Ces enfants mettent trois ans à acquérir ce que la population normative acquiert en deux ans.

Suivi Longitudinal

L'objectif principal du suivi était d'observer le devenir «naturel» des enfants, et particulièrement des enfants qui s'étaient avérés les plus faibles en 3^e année. Les enfants ont été réévalués deux années plus tard alors qu'ils étaient en 5^e. La question principale était de savoir si le retard initial tendait à se résorber ou au contraire s'il s'accroissait avec le temps.

Les résultats montrent que les enfants les plus faibles en 3^e année restent les plus faibles en 5^e tant aux épreuves évaluant la langue orale qu'écrite. Tant en lecture qu'en orthographe, tous les enfants progressent mais l'écart entre forts et faibles persiste.

Etude longitudinale Interventionniste (LI)

Méthode

Parallèlement à l'étude «Non Interventionniste» qui vient d'être évoquée un nouveau groupe d'enfants scolarisés eux aussi en 3^e année présentant un profil socio-économique plus bas ont été examinés. L'échantillon comportait 120 enfants scolarisés dans quatre écoles de la région Bruxelloise. L'échantillon était composé de 73% d'enfants d'origine marocaine et aucun enfant d'origine belge ne fréquentait les écoles sélectionnées. Les 27% restants étaient constitués d'enfants issus de l'immigration d'origine autre que marocaine. Les enfants de ces deux groupes ont été soumis à une batterie d'épreuves destinées à évaluer leurs habiletés en lecture et orthographe identiques à celles de l'étude non interventionniste, ainsi qu'à une épreuve nouvelle de compréhension en lecture. Comme dans l'étude précédente ils ont été testés en langue orale : vocabulaire, syntaxe, phonologie.

Résultats

Parmi les épreuves utilisées dans l'étude, une s'est révélée particulièrement discriminative. Il s'agit de la lecture à voix haute de mots et de non mots. Un pourcentage élevé (15%) d'enfants d'origine marocaine s'est avéré particulièrement faible dans cette tâche. Les erreurs de décodage produites par ce groupe d'enfants étaient exceptionnellement élevées. Ces difficultés pourraient être liées à un déficit dû au niveau du traitement phonologique de la langue écrite. Une hypothèse serait que leurs représentations phonologiques en mémoire seraient moins bien spécifiées ou moins accessibles que chez les enfants autochtones (VERHOEVEN et COLL., [1990]). Ceci pourrait avoir des conséquences au niveau de l'efficacité des procédures de conversion lettres-sons.

Suivi Longitudinal «Interventionniste»

Un an plus tard, en 4^e année, la moitié du groupe d'enfants identifiés comme «décodeurs imprécis» en 3^e année a reçu un entraînement intensif au niveau de la phonologie tandis que l'autre moitié a reçu un entraînement syntaxique équivalent. On s'attendait à observer des effets différentiels des entraînements phonologique et syntaxique, le premier portant surtout sur les mécanismes de base de la lecture et l'orthographe, le second ayant des effets au niveau des épreuves de syntaxe en langue orale et de compréhension en lecture. Les résultats n'ont toutefois pas permis de mettre en évidence un effet différentiel des entraînements. EHRI, [2001], a montré que la sensibilité à un entraînement métaphonologique dépend du niveau socio-économique, ceci peut expliquer pourquoi notre groupe (très bas) n'évolue pas malgré l'intervention relativement importante. Par ailleurs le travail portant sur la conscience phonologique aurait intérêt à être directement associé à celui des correspondances graphème-phonème. En effet, HARTCHER et AL. [1994] ; cité par MORAIS et ROBILART, [1998] ont mis en évidence qu'un entraînement centré sur l'analyse de la parole était plus efficace si le lien avec la lecture était établi explicitement avec l'enfant.

Conclusion générale

Les résultats de notre intervention n'ont pas permis de mettre en évidence un effet différentiel des entraînements au niveau des processus phonologiques, ou syntaxiques. Cependant, nous restons convaincus qu'un travail à ces différents niveaux revu conformément aux éléments examinés ci-dessus, pourrait donner des résultats positifs. Les résultats de l'étude non interventionniste montrent par ailleurs qu'une intervention externe à l'école reste indispensable chez ces enfants. Ceci correspond par ailleurs à la demande émanant des écoles.

ÉVALUATION DES PERFORMANCES ATTEINTES PAR DES ENFANTS FRANCOPHONES SCOLARISÉS DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION EN NÉERLANDAIS ET EXAMEN DES DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES RENCONTRÉES PAR CES ENFANTS

Katia LECOCQ, Philippe MOUSTY, Vincent GOETRY et Jesus ALEGRIA
Laboratoire de Psychologie Expérimentale

Régine KOLINSKY

Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives

Fonds National de la Recherche Scientifique

José MORAIS

Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives

ULB

Contexte

La société actuelle devient de plus en plus multilingue. Il est par conséquent important de réfléchir à la meilleure façon d'enseigner une langue étrangère en milieu scolaire afin de fournir aux enfants un «bagage linguistique» adéquat qui leur permettrait de s'insérer au mieux dans la société. A l'instar de ce qui se fait déjà depuis une quarantaine d'années au Canada, un nombre croissant d'écoles primaires de la Communauté française de Belgique organisent l'apprentissage d'une langue seconde par immersion. Les études réalisées ces dernières années auprès d'enfants canadiens anglophones immergés en français indiquent que les programmes d'immersion semblent être particulièrement efficaces. En effet, les enfants canadiens participant à ces programmes atteignent, en français, un niveau nettement supérieur à celui des enfants qui apprennent cette langue selon la méthode traditionnelle, et ce tout en conservant dans leur langue maternelle des compétences semblables à celles des monolingues anglophones.

Toutefois, la mise en place de cette nouvelle méthode d'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire suscite de nombreux questionnements tant sur le plan pédagogique qu'académique. En effet, tant les enseignants de la langue maternelle que ceux de la langue seconde se voient confrontés à une situation fort différente de celle qu'ils connaissaient dans un enseignement de type traditionnel. Les enfants apprennent une partie des matières académiques dans leur langue seconde et doivent pouvoir transférer ces acquis à leur langue maternelle. Pour que ce transfert de compétences puisse se réaliser de façon adéquate, il est important que les enseignants de chacune des langues puissent travailler en synergie, en ayant une bonne connaissance des potentialités que les enfants en immersion peuvent atteindre dans chacune de leurs langues et en étant attentifs aux difficultés spécifiques que peuvent rencontrer ces enfants.

Questions de recherche et méthodologie

Dans cette perspective, les objectifs principaux de notre étude consistent à apporter des éléments de réponses à deux questions fondamentales : (I) Quelles sont les potentialités atteintes par des enfants scolarisés en immersion partielle précoce (instruction dispensée dans les deux langues dès le début de l'enseignement fondamental) dans leur langue maternelle et dans leur langue seconde,

au terme de leur parcours dans l'enseignement fondamental ? (II) Quelles sont les difficultés spécifiques que pourraient rencontrer les enfants en immersion et comment pallier ces difficultés ? Par ailleurs, afin d'aider les écoles à organiser au mieux l'immersion au sein de leur établissement, notre étude tente de déterminer (III) s'il y a des différences entre les différents types de programmes d'immersion proposés en Communauté française de Belgique. Plus particulièrement, nous voulons examiner si la proportion d'heures de cours dispensés en néerlandais dans les premières années (75% versus 50% des cours) ainsi que la langue première d'acquisition de la lecture et de l'écriture (la langue d'immersion ou la langue maternelle) ont une influence sur le niveau de maîtrise de chacune des langues apprises par les enfants.

Pour examiner ces questions, des enfants francophones scolarisés en programme d'immersion partielle précoce en néerlandais sont suivis tout au long de leur parcours dans l'enseignement fondamental. La moitié de ces enfants (**Groupe ImF** ; $N = 33$) participent à un type de programme d'immersion dont la proportion de cours dispensés en néerlandais est de 50% et dans lequel l'apprentissage de l'écrit se déroule d'abord dans la langue maternelle puis dans la langue seconde (dès la fin de la 2^e primaire). L'autre moitié des enfants (**Groupe ImN** ; $N = 28$) participent à un autre type de programme dont 75% des cours sont dispensés en néerlandais et dans lequel l'apprentissage de l'écrit se déroule d'abord dans la langue seconde puis dans la langue maternelle (dès la fin de la 2^e primaire). Les performances de ces deux groupes d'enfants dans des tâches de vocabulaire, de lecture, d'écriture, d'expression orale, de grammaire et de syntaxe sont systématiquement comparées à celles de monolingues francophones (**Groupe MonoF** ; $N = 19$) et néerlandophones (**Groupe MonoN** ; $N = 17$). Les résultats présentés ci-dessous portent sur les quatre premières années de l'enseignement fondamental.

Résultats principaux

L'étude réalisée a permis d'apporter des éléments de réponses aux différentes questions de recherche, au travers des observations suivantes : (I) Jusqu'en 4^e primaire, nous avons observé que le niveau de maîtrise du français est équivalent dans les deux groupes d'immersion et comparable à celui des monolingues francophones, et ce malgré le fait qu'une partie de l'enseignement se fasse en langue seconde. En néerlandais, par contre, nous avons observé que les enfants en immersion obtiennent des performances non négligeables mais leur niveau de maîtrise reste néanmoins plus faible que celui des enfants monolingues néerlandophones, notamment dans les épreuves orales et de production écrite ainsi que dans les épreuves de syntaxe, de grammaire et de conjugaison. (II) Par ailleurs, nous avons observé que les enfants en immersion ont des difficultés spécifiques à traiter les structures propres au néerlandais (séquences phonologiques, structures syllabiques et structures syntaxiques) et, bien qu'ils ne soient pas moins bons que les enfants francophones, ils commettent dès la 3^{ème} primaire des types d'erreurs témoignant d'une interférence du néerlandais sur le français en lecture et en écriture (utilisation des correspondances du néerlandais pour lire et écrire des mots français). (III) Enfin, tout au long des quatre premières années, les enfants du groupe ImN présentent en néerlandais un niveau de vocabulaire plus élevé que ceux du groupe ImF, ce qui pourrait être attribué au fait qu'ils sont exposés plus fréquemment au néerlandais en classe (75% versus 50% des cours) et/ou aux différences dans leurs attitudes extra-scolaires, notamment les occasions de pratiquer le néerlandais en dehors de l'école (corrélation significative entre ce facteur et les performances des enfants). Notons également que dès la 2^e primaire les enfants du groupe ImN lisent en néerlandais aussi bien que les monolingues néerlandophones, et en français aussi bien que les monolingues francophones. Les enfants du groupe ImF, quant à eux, éprouvent nettement plus de difficultés à lire en néerlandais qu'en français et présentent des performances de lecture en néerlandais plus faibles que les monolingues néerlandophones. Ces différences entre les deux

groupes d'immersion pourraient être liées à la plus grande régularité orthographique du néerlandais par rapport au français.

Conclusions et perspectives

En résumé, les résultats récoltés au cours des quatre premières années de l'étude suggèrent une maîtrise adéquate du français par les enfants en immersion. Il n'est toutefois pas à exclure que, du fait qu'une partie de l'enseignement se fasse en langue seconde, des difficultés ultérieures puissent se présenter chez ces enfants, notamment dans des épreuves évaluant des activités cognitives complexes ou dans la maîtrise de la culture francophone. Il convient donc de continuer à suivre attentivement l'évolution des enfants en immersion dans leur langue maternelle et ce jusqu'au terme de leur parcours scolaire dans l'enseignement fondamental. Par ailleurs, nous avons pu voir que les enfants en immersion présentaient des difficultés à traiter les structures propres au néerlandais ainsi que des interférences inter-langues. Il serait par conséquent nécessaire d'examiner si ces difficultés perdurent et dans quelle mesure elles ne risquent pas d'entraver le bon développement des acquis scolaires.

Bibliographie

- DANK, M. & MCEACHERN, W., [1979]
A Psycholinguistic description comparing the native language oral reading behaviour of French immersion students with traditional English language students. *Canadian Modern Language Review*, 35, pp. 366-371.
- GENESEE, F., [1984]
Beyond bilingualism : social psychological studies of French Immersion Programs in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16, pp. 338-352.
- GENESEE, F., [1987]
Learning Through Two Languages – Studies of Immersion and Bilingual Education. Newbury House Publishers, Cambridge, Massachusetts.
- GEVA, E. & CLIFTON, S., [1994]
The Development of First and Second Language Reading Skills in Early French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 646-667.
- HALL, D.G. & LAMBERT, W.E., [1988]
French immersion and hemispheric language processing : A dual-task study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 20, pp. 1-14.
- LAING, D., [1988]
A Comparative Study of the Writing Abilities of English-Speaking Grade 8 Students in French-Speaking Schools. *Canadian Journal of Education*, 13, pp. 306-324.
- LAMBERT, W., & TUCKER, G.-R., [1972]
Bilingual education of children : The St. Lambert experiment. Rowley, MA, Newbury House.
- LAPKIN, S., SWAIN, M. & ARGUE, V., [1983]
French immersion : The trial balloon that flew. Toronto, OISE.
- MACKAY, W.E., [1972]
The contextual revolt in language teaching : Its theoretical foundations. Quebec, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.

- MALICKY, G.-V., FAGAN, W.-T., & NORMAN, CH.-A., [1988]
Reading Processes of French Immersion Children Reading in French and English.
Canadian Journal of Education, 13, pp. 277-289.
- SAFTY, A., [1988]
French Immersion and the Making of a Bilingual Society : A Critical Review and
Discussion. Canadian Journal of Education, 13, pp. 243-261.

ÉCRIRE ET DESSINER EN ÉVEIL SCIENTIFIQUE : UN REFLET DES APPRENTISSAGES ET DES POTENTIALITÉS DES ÉLÈVES³¹

Bernadette GIOT et Valérie QUITTRE
Service de Pédagogie théorique et expérimentale
ULg

Contexte

Un problème important en matière d'enseignement des sciences au fondamental est la manière dont les élèves se réapproprient et structurent peu à peu les acquis tant au niveau des contenus que des démarches. Une recherche action, commencée en septembre 2003, est actuellement menée en 3^e et 4^e années primaires sur ce sujet, en collaboration avec des enseignants des différents réseaux. La première année de recherche a mis en évidence l'importance d'introduire des moments de structuration fonctionnels et variés au cours des activités d'éveil scientifique. La deuxième année s'est attachée à préciser le rôle de l'écrit (textes et dessins) dans cette structuration.

En effet, les activités scientifiques offrent des occasions très fonctionnelles de mettre l'écrit en action. La complémentarité des textes et des productions graphiques ouvrent des perspectives particulièrement intéressantes. Toutefois, ces écrits n'auraient aucun sens s'ils existaient pour eux-mêmes. Ils doivent impérativement être intégrés à des approches scientifiques dans lesquelles les élèves sont actifs et impliqués.

Méthodologie

Un ensemble d'activités ont été mises en place dans les classes des enseignants impliqués dans le groupe de recherche. Ces activités ont été tantôt construites au sein du groupe, tantôt laissées à l'initiative des participants. Mais toutes incluaient différents types de productions écrites : expression des conceptions, définitions, description d'une expérience, données d'observation, synthèse de recherche documentaire, etc. Les productions étaient individuelles, réalisées en petits groupes ou collectives selon les circonstances et leur degré de finalisation.

Les activités ont été autant que possible observées par les chercheuses ; des entretiens avec des élèves ont été prévus ; des productions variées (y compris les «brouillons») ont été récoltées. Au total, onze activités ont été prises en considération ; plus de 500 productions individuelles ont été réunies ainsi qu'une cinquantaine de productions collectives ou réalisées en petits groupes. Ces données ont fait l'objet d'analyses complémentaires et contradictoires.

³¹ Recherche menée avec le soutien du Ministère de la Communauté française

Résultats principaux

✓ **L'importance des différentes formes d'écrit dans les activités scientifiques**

La tâche d'écriture des élèves en sciences est souvent limitée. Or de nombreuses formes d'écrits peuvent jaloner les activités scientifiques : notes d'observation, recueils d'idées lors de travaux de groupes, tableaux de données, protocoles d'expérience ou d'entretien, notes de recherche documentaire, ... Le statut de «brouillons» qui leur sont généralement octroyés fait oublier que tous ces écrits ont une importance considérable dans l'évolution de la pensée des élèves.

Le travail sur et par l'écrit favorise également la rencontre progressive des exigences liées au discours scientifique, qu'il s'agisse d'organiser les idées, de préciser sa pensée ou de montrer plus d'objectivité. Le questionnement qui en découle engendre une dynamique nouvelle dans la recherche d'une meilleure compréhension des phénomènes étudiés.

Ainsi, au fil des diverses productions écrites, les idées exprimées par les enfants gagnent en nuance, en généralisation (prise de distance), en organisation. Ces productions semblent donc jouer un rôle essentiel dans la construction et la structuration tant des savoirs que des démarches. L'expression du ressenti, très présente dans les écrits spontanés met en évidence l'implication des enfants dans l'action et offre l'occasion de travailler la place de l'affectif dans les comptes rendus et les écrits argumentatifs de type scientifique.

✓ **Construire sur les potentialités langagières des élèves**

En 3^e et 4^e années, les élèves disposent déjà d'un bagage linguistique important qu'ils vont pouvoir tester et enrichir à l'occasion des activités scientifiques. Si on laisse provisoirement de côté les exigences orthographiques, qui freinent la pensée chez de nombreux élèves, on s'aperçoit que beaucoup d'entre eux emploient des connecteurs grammaticaux différenciés et qu'ils choisissent une organisation du discours en relation avec la tâche, même s'il subsiste des erreurs et des imprécisions.

En ce qui concerne les dessins, on observe que les élèves utilisent diverses astuces techniques, des légendes, des couleurs, ... afin de clarifier leur pensée. On note aussi que l'expression des idées et des savoirs se double d'un certain réalisme visuel et que des tentatives de schématisation voient le jour.

Malgré les difficultés et confusions propres à cet âge, il semble bien que le choix de dessins ou de textes dans les productions libres des élèves corresponde à des critères fonctionnels intuitifs en relation avec la tâche demandée. Textes et dessins apparaissent comme complémentaires, tous deux contribuant, de manière spécifique, à la description du dispositif d'expérience, des interventions, des observations... La nécessité de représenter le réel engendre la recherche de précisions scientifiques ou la confirmation de certains savoirs.

Ces différents faits semblent se vérifier également dans des milieux plus défavorisés sur le plan socio-culturel.

✓ **Construire de nouveaux apprentissages et dépasser les difficultés**

Ecrire lors des activités scientifiques présente néanmoins des difficultés liées entre autres à la méconnaissance du vocabulaire approprié, à la nécessité d'exprimer des relations logiques ou de formuler des hypothèses explicatives ainsi qu'à la structuration générale du discours argumentatif. Le lexique spécifique mérite certainement d'être étendu, mais à condition qu'il corresponde à des concepts construits par l'élève. La gestion du discours en étapes

significatives, le choix de structures de textes et de connecteurs grammaticaux appropriés peuvent aussi être progressivement améliorés.

Par ailleurs, les élèves doivent découvrir et s'approprier les caractéristiques des dessins et schémas scientifiques, sans toutefois brûler les étapes, car il faut tenir compte de leur développement affectif, psychomoteur et cognitif. Un apprentissage délicat est l'évolution vers plus d'objectivité dans la représentation graphique des relations ou des faits observés (affirmation du réalisme visuel, limitation des détails inutiles, réserve dans l'expression du vécu affectif). D'autres apprentissages à amorcer concernent l'échelle, la perspective et les annotations (comme les titres et les légendes par exemple). L'utilisation des conventions courantes (flèches, couleurs, ...) peuvent aussi aider à faire parler le dessin. Enfin, les enfants peuvent approfondir l'intérêt du langage plus abstrait des schémas.

Perspectives

De nombreuses pistes didactiques pourraient être formulées à partir de ces observations, en particulier :

- oser l'écrit en classe de sciences en dépassant ses propres appréhensions face à un type d'écrit bien moins complexe qu'on ne le pense trop souvent ;
- encourager l'expression personnelle et de groupe ;
- doser les exigences en tenant compte des acquis scolaires des élèves, de leurs capacités cognitives à 8-10 ans et de l'importance de maintenir la motivation ;
- proposer des écrits «modèles» tirés de la littérature scientifique de vulgarisation et construire régulièrement avec les élèves des écrits pouvant servir de référents ;
- susciter l'emploi complémentaire de différentes formes d'écrits : textes, dessins, schémas, tableaux...

Enfin, on ne peut trop insister sur la nécessité d'intégrer l'écrit à une activité scientifique porteuse de sens et d'intérêt pour l'enfant, et qui comprend aussi des moments d'action et des moments de dialogues entre élèves.

ÉVALUATIONS EXTERNES EN MATHÉMATIQUES : 3^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Florence DEFRESNE et Catherine LECOCQ
UCL

Contexte et objectifs

Depuis 1994, l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS) organise en début d'année scolaire des évaluations externes des acquis des élèves, alternativement en 1^{re}, 3^e et 5^e années de l'enseignement primaire, 1^{re}, 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire. A ce jour, elles se sont déroulées en français, mathématiques, formation scientifique ainsi qu'en formation historique et géographique.

Ces évaluations font désormais partie des missions de la Commission de pilotage. Concrètement, elles sont organisées sous la responsabilité du Service général du Pilotage du système éducatif et élaborées par des groupes de travail composés de représentants des différents réseaux d'enseignement et de l'inspection, avec le soutien scientifique de chercheurs en éducation des universités de Liège et de Louvain.

Ces évaluations ont une fonction diagnostique et formative. Elles sont dépourvues de toute fonction certificative. Leur objectif est triple. Elles ont tout d'abord pour but de permettre aux enseignants d'établir, en début de cycle ou de degré, un bilan des acquis de leurs élèves, de faire le point sur les compétences déjà maîtrisées par les élèves dans la matière concernée. Elles donnent ensuite la possibilité aux enseignants de situer les résultats de leurs élèves par rapport à la moyenne des résultats d'un échantillon représentatif d'élèves de la Communauté française. Enfin, ces évaluations permettent de mesurer le niveau de compétences des élèves de la Communauté française dans les domaines visés, mais aussi l'évolution de ces compétences dans le temps.

Chaque évaluation se termine par la mise à disposition de tous les enseignants de l'année d'études considérée d'un recueil de «pistes didactiques», élaboré après analyse des résultats des élèves et axé sur les principales difficultés qu'ils ont rencontrées.

Méthodologie

Au cours du mois de septembre 2005, ce sont les mathématiques et la lecture qui ont fait l'objet d'une évaluation en début de troisième année de l'enseignement primaire. Les résultats en mathématiques feront l'objet de cette communication.

La partie mathématique de l'évaluation a été mise au point sur base des socles de compétences. Les questions qui y sont reprises permettent d'évaluer les compétences dans les quatre grands domaines que sont le nombre, les solides et figures, les grandeurs et le traitement de données. La plupart des compétences sont «soclées» en fin de 2^e primaire (Etape I) et d'autres sont «en construction». Chaque compétence est évaluée à plusieurs reprises, au travers de questions «en contexte» et «hors contexte». Le test comprenait également une partie «intégrée» sollicitant à la fois des compétences en mathématiques et en lecture, de manière à appréhender l'influence de la compréhension de consignes et des informations fournies dans la résolution d'exercices mathématiques.

Résultats et pistes

Les données issues des évaluations ont été analysées sur la base d'un échantillon représentatif de 150 écoles de la Communauté française, soit plus de 4150 élèves. Les résultats ont permis de mettre en avant la maîtrise par les élèves de la majorité des compétences évaluées. En effet, près de 66% des élèves ont répondu correctement à plus de 70% des items proposés. Seuls 7% des élèves de l'échantillon ont obtenu un score inférieur à 50%.

Au sein des quatre domaines évalués, la plupart des élèves enregistrent un score de réussite supérieur à 70%. Ainsi, les questions relatives à la reconnaissance, la comparaison, la différenciation et le classement des solides et figures ont été bien réussies par une grande majorité d'élèves. De même, la réalisation d'opérations variées sur des nombres inférieurs à 100 semble ne pas avoir posé de problème. Enfin, la lecture de graphiques, tableaux ou diagrammes est relativement bien maîtrisée. Par contre, les questions évaluant les grandeurs n'ont été réussies qu'à 65%. Les compétences consistant à « comparer et mesurer » des grandeurs ne semblent donc pas totalement acquises. Par exemple, la lecture de l'heure est très difficile pour une majorité d'élèves (entre 51% et 90% de réussite aux items évaluant cette compétence), de même que le mesurage ou l'estimation de grandeurs à l'aide d'étalons conventionnels et familiers (entre 33% et 65% de réussite aux items évaluant ces compétences).

De manière plus transversale, plusieurs difficultés spécifiques ont été mises en avant. La principale d'entre elles est sans doute la traduction d'un énoncé exprimé en langue française en opérations mathématiques. Lorsque les élèves sont confrontés à une situation problème simple, beaucoup d'entre eux ne parviennent pas à choisir l'opération mathématique qui leur permettra d'y répondre adéquatement. Une hypothèse qui permettrait d'expliquer ce phénomène est que les élèves ne se construisent pas une représentation adéquate de la situation. Cette hypothèse est d'ailleurs soutenue par une série de recherches menées dans le domaine et qui ont permis de mettre à jour le même type de difficultés (travaux réalisés dans la lignée de ceux de VERSCHAFFEL et de CORTE). Enfin, les activités impliquant la décomposition/recomposition de nombres posent également problème.

En regard des erreurs les plus fréquemment commises par les élèves, des pistes didactiques ont pu être élaborées. Celles-ci ont été principalement orientées vers la démarche de résolution de problème qui est une des difficultés principales ressortant des résultats. Des exemples d'activités concrètes et/ou de démarches d'enseignement-apprentissage à exploiter en classe et qui permettent d'amener les élèves à avoir une démarche de résolution de problème efficace ont été produits. L'objectif de ces pistes didactiques est, notamment, de travailler la traduction de l'énoncé verbal en langage mathématique. L'accent est mis sur l'importance de la représentation que l'élève se fait de la situation problème qui lui est soumise. Une des étapes primordiale dans la résolution de problèmes est en effet sa modélisation, c'est-à-dire la représentation que l'enfant se fait de la situation : quelle est la situation, quelles sont les données importantes, quel est le lien entre ces différentes données ? Il s'agit donc de pouvoir amener les élèves à représenter la situation au moyen de schémas, de dessins, de tableaux, ... L'élaboration correcte de cette représentation est une étape cruciale pour pouvoir résoudre le problème posé.

Bibliographie

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE [2006]

Evaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire : Résultats et commentaires.
AGERS, Service général du Pilotage du système éducatif.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE [À PARAÎTRE]

Evaluation externe en 3^e année de l'enseignement primaire : Pistes didactiques. AGERS,
Service général du Pilotage du système éducatif.

QUELLES DIFFICULTÉS RENCONTRENT LES ENFANTS À COMPRENDRE DES INFORMATIONS MÉDIATISÉES À LEUR INTENTION : LES NIOUZZ ET LE JOURNAL DES ENFANTS ?

Bruno DE LIEVRE et Agnès DEPRIT
UMH

Le contexte

Le contexte est celui d'une recherche menée auprès de 60 enfants de 11-12 ans répartis dans 3 classes. Ces élèves ont été amenés à exploiter dans leur classe des médias qui ont été spécialement conçus à leur intention, à savoir les *Niouzz*, un journal télévisé pour enfants produit par la RTBF, et le *Journal des enfants*, un hebdomadaire de la presse écrite édité par les Editions de *l'Avenir*. Ces deux médias ont de nombreux points communs : le souci de lisibilité et le vocabulaire adapté, la volonté de développer l'esprit critique des enfants, de capter l'attention des jeunes et de leur rendre l'actualité accessible. Ce qui nous intéresse, c'est d'observer si ces 2 médias spécialisés pour enfants – les *Niouzz*, dont une des forces est celle du réalisme assuré par les images animées mais dont le désavantage est lié au débit oral qui ne peut être interrompu, ou le *Journal des Enfants*, qui offre l'avantage de la liberté de lecture (relecture, retour en arrière, faire une pause pour réfléchir,..), – favorisent de manière différenciée l'accès au sens. Dans le cadre d'études antérieures sur des thématiques similaires, les chercheurs ne sont pas toujours parvenus à se mettre d'accord, élaborant des conclusions qui favorisent tantôt l'information télévisée (GREENFIELD & RETSCHITZKI, 1998), tantôt l'information écrite (LEMAIRE, [1999]) et, dans d'autres cas encore, qui établissent que les deux sources d'informations sont d'un apport équivalent (HERMELIN, [1993], KUNKEL, [2002], GAONAC'H & FAYOL, [2003]).

Les questions de recherche qui sont posées ici sont les suivantes :

Question 1 : Est-ce que les enfants comprennent différemment une information transmise par les *Niouzz* ou par le *Journal des Enfants* ?

Question 2 : Existe-t-il des niveaux de compréhension différents selon le média utilisé pour véhiculer l'information ?

Du point de vue méthodologique

Nous avons constitué quatre groupes homogènes à partir d'un questionnaire construit en tenant compte de différentes variables susceptibles d'influencer la compréhension. Chaque groupe a été confronté à un traitement spécifique : le premier groupe a bénéficié des informations transmises parallèlement par les *Niouzz* et par le *Journal des enfants* (15 enfants), deux groupes n'ont bénéficié que d'une seule source d'information, l'un des *Niouzz* (14 enfants) et l'autre du *Journal des enfants* (14 enfants), et enfin le dernier groupe n'a reçu aucune information spécifique (groupe contrôle de 17 enfants).

Nous avons construit un questionnaire d'évaluation qui porte sur trois niveaux de compréhension : deux des niveaux proposés par GIASSON [1990], d'une part le repérage (bas

niveau de compréhension) et d'autre part, l'inférence (haut niveau de compréhension). Un niveau de compréhension intermédiaire (IRWIN, [1986]) a été intégré entre ces deux derniers, à savoir des questions de résumé lié aux articles.

Nous avons proposé aux enfants des informations qui devaient avoir été traitées simultanément par les deux sources médiatiques. Le choix s'est porté sur les 4 sujets suivants : (1) la prise d'otages en Ossétie, (2) les records du monde au Mémorial Ivo Van Damme, (3) la météo déchaînée aux USA et en Chine et (4) la perte de la place de numéro 1 mondiale pour Justine Henin-Hardenne. Ces informations ont été mises à disposition des enfants dans une situation réelle de lecture d'un hebdomadaire et de visionnement d'un journal télévisé tel que cela peut se pratiquer en contexte scolaire.

En termes de résultats

Nous pouvons constater que l'enfant de 11-12 ans de notre échantillon retient de l'information lorsqu'il regarde les *Niouzz* ou lit le *Journal des Enfants*. A l'inverse, le groupe contrôle, qui n'a bénéficié d'aucune médiatisation spécifique de ces informations (tableau 1), obtient des résultats (5,49) significativement inférieurs à ceux de tous les autres groupes. Les enfants qui ont bénéficié de l'apport d'un média au moins ont donc effectivement retenu les informations qui leur ont été présentées.

| Groupes | Niouzz + Journal des Enfants | Journal des Enfants | Niouzz | Contrôle |
|-------------------------|------------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------|
| Tous | 12,94 (+) | 10,20 (˜) | 9,41 | 5,49 (-) |
| Bas niveau (Repérage) | 15,38 (+) | 12,40 (˜) | 10,30 | 4,85 (-) |
| Intermédiaire (Résumé) | 13,05 | 11,09 (˜) | 12,11 (˜) | 9,74 |
| Haut niveau (Inférence) | 9,23 (+) | 6,45 (˜) | 6,71 (˜) | 4,31 |

Tableau 1 : Résultats aux questionnaires

(+) = Différence significative observée en faveur de ce groupe par rapport aux autres

(-) = Différence significative observée en défaveur de ce groupe par rapport aux autres

(˜) = Pas de différence significative observée entre les 2 groupes

Nous pouvons également mettre en avant le fait que la combinaison des médias (*Niouzz* + *Journal des Enfants*) est la modalité la plus favorable à la compréhension que ce soit en général (12,94), pour des informations de bas (15,38) ou de haut (9,23) niveaux. L'explication que nous donnons à ce résultat peut être rapprochée de celles fournies par HERMELIN [1993] & CORNELIS [2002] qui mettent en avant l'importance de l'apport polymédiatique à la compréhension. La nécessité de combiner les médias différents semble ici trouver un argument en sa faveur.

L'absence de différence entre les groupes qui utilisent uniquement un des 2 médias (les (˜) du tableau 1 entre la colonne *Niouzz* et la colonne *Journal des Enfants*), pour l'ensemble des niveaux de compréhension appréhendés, nous permet de souligner, comme le font GAONAC'H et FAYOL [2003], que la compréhension d'un contenu par un enfant est identique quel que soit le média utilisé pour le véhiculer. Nous pouvons donc répondre par la négative à la question 1 «Est-ce que les enfants comprennent différemment une information transmise par les *Niouzz* ou par le *Journal des Enfants* ?».

En ce qui concerne la question 2 «Existe-t-il des niveaux de compréhension différents selon le média utilisé pour véhiculer l'information ?», la réponse est négative également. Aucun des 2 médias employé seul ne donne de résultats différents quels que soient les niveaux de compréhension considérés. Toutefois, pour le niveau intermédiaire, celui du résumé (tableau 1), nous observons que tous les groupes obtiennent des scores qui ne différencient pas statistiquement. La réalisation d'un résumé ne semble pas meilleure que les médias soient combinés, utilisés seuls ou absents (!).

Nous soulignerons deux résultats, à considérer bien sûr avec toutes les réserves d'usage liées à l'échantillon considéré : premièrement, l'importance de transmettre l'information aux enfants via des canaux les plus diversifiés possibles pour atteindre un niveau de compréhension optimal. Deuxièmement, le fait que certaines compétences, comme celles de résumer, ne semblent pas s'acquérir spontanément, signe (?) que l'usage de l'outil médiatique n'est pas suffisant là où une action de l'enseignant est sans doute essentielle.

Bibliographie

CORNELIS, A., [2002]

La lisibilité de la presse télévisée. Bruxelles, Duculot, Bruxelles, Ministère de la Communauté française. Direction générale de la culture et de la communication. Service de la langue française, 2002. 63 p.

GAONAC'H, D., & FAYOL, M., [2003]

Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia. Paris, Hachette (collection Profession Enseignant).

GIASSON, J., [1990]

La compréhension en lecture, Bruxelles, De Boeck.

GREENFIELD, P., & RETSCHITZKI, J., [1998]

L'enfant et les médias. Les effets de la télévision, des jeux vidéo et des ordinateurs. Fribourg : Editions universitaires.

HERMELIN, C., [1993]

Apprendre avec l'actualité : théorie et pédagogie de l'événement. Paris : Éditions Retz, France.

IRWIN, J., [1986]

Teaching Reading Comprehension Processes. Englewood, New Jersey : Prentice-Hall.

KUNKEL, D., [2002]

Les effets des médias sur les enfants : les orientations de la recherche aux Etats-Unis. In. G. Jacquinet (Ed.) Les jeunes et les médias, perspectives de recherche dans le monde, pp. 143-164. Paris, L'Harmattan.

LEMAIRE, P., [1999]

Psychologie cognitive. Bruxelles, De Boeck Université.

LES HORIZONS CULTURELS DES ADOLESCENTS EN ÂGE DE SCOLARISATION EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE A BRUXELLES

Hugues DELFORGE
Centre de sociologie de l'éducation
ULB

La communication présente une recherche en cours (depuis janvier 2005) et les premiers résultats d'un travail de terrain en milieu scolaire. Celui-ci a pour objectif une meilleure connaissance des pratiques culturelles, de loisirs et de sociabilité d'élèves du second et dernier degré du secondaire d'établissements scolaires de la Communauté Française à Bruxelles.

Cette recherche a une vocation sociologique, celle de rencontrer les univers quotidiens des adolescents dans une perspective compréhensive et qualitative. Elle a également des prolongations pratiques destinées aux acteurs de l'enseignement (parents compris) en tant qu'outil de connaissance des valeurs, des normes, des pratiques et des représentations propres aux nouvelles générations.

La méthode est fondée sur une étude de terrain en profondeur partant d'établissements scolaires francophones des trois réseaux en région bruxelloise, pour recourir dans un second temps à l'investigation de la parole des acteurs par la méthode biographique. La recherche vise à mettre à jour les typicalités éventuelles des horizons culturels de référence des élèves issus d'environnements scolaires et socio-économiques variés.

C'est au travers de l'environnement scolaire que sont abordés les adolescents. En effet, si la recherche vise à connaître les pratiques culturelles, de loisirs et de sociabilité des adolescents, la démarche entend appréhender l'ensemble des univers de signification qui constitue le quotidien des adolescents et leurs représentations en termes d'avenir. L'école et la famille jouent bien sûr un rôle central à cet égard. Une des orientations principales du questionnement concerne d'ailleurs, au-delà de la compréhension des pratiques des jeunes et des valeurs qui s'y réfèrent, les interactions entre les différents dispositifs qui encadrent leurs vies, et la manière dont les acteurs les gèrent. Pour l'essentiel trois écoles sont investiguées, sur base d'un choix qui vise à refléter la diversité des publics scolaires en termes socio-économiques notamment. La méthode d'investigation est basée sur la combinaison de l'observation participante, la pratique de groupes de discussions avec une dizaine d'élèves, et des entretiens biographiques. La méthodologie, inspirée des traditions du paradigme socio anthropologique se veut d'orientation compréhensive, et vise à comprendre, en partant de la parole des acteurs, la construction de leur réalité sociale quotidienne.

La structure de la communication s'articule autour de trois questions auxquelles des réponses sont proposées à partir des interviews effectuées avec les jeunes :

Comment définir l'adolescence et la jeunesse dans le contexte contemporain ?

Quelle est l'importance pour les jeunes en âge de scolarisation des pratiques culturelles, de loisirs et de sociabilité ?

Comment les jeunes gèrent-ils leur «sphère de loisirs» en regard d'un éventuel projet scolaire ou professionnel à cet âge de la vie ?

Dans sa définition classique, l'adolescence renvoie à un contenu spécifique, le «moratoire eriksonien»³², une période (de 12 à 18 ans environ) de «crise» et de «marginalité sociale». La notion de crise qui reflète une forme de stigmatisation de l'adolescence par les adultes, correspond à un processus de maturation qui mène l'individu à de l'autonomisation et à une définition identitaire. La marginalité quant à elle, traduit le fait que l'adolescence est à un âge auquel l'expérimentation de statuts et rôles est socialement instituée, ce qui favoriserait le meilleur (la créativité et l'affirmation de soi), autant que des conduites hors normes, voire à risque. Par ailleurs, l'adolescence est un âge de la vie qui demeure proche de l'enfance parce qu'elle reste sous le contrôle de la famille et de l'école obligatoire. Elle est rythmée en termes de seuils par la puberté, l'enseignement obligatoire et la majorité, ainsi que par une autonomisation partielle³³ vis-à-vis de l'environnement familial et scolaire au travers de pratiques ludiques et entre pairs.

Mais les processus de construction identitaire et de socialisation ne s'achèvent pas à la fin de l'adolescence. S'ils se prolongent probablement toute la vie, l'intensité en semble plus grande dans cette temporalité floue que l'on nomme jeunesse et qui contient l'adolescence sans nettement s'en distinguer. Une spécificité de la jeunesse contemporaine serait le prolongement de ce moratoire, cette transition entre enfance et âge adulte, qui se traduit par un étirement de la période de construction identitaire intense et d'expérimentation. A cet égard, les pratiques culturelles, de loisirs et de sociabilité conserve longtemps une importance majeure dans le quotidien, les discours et les représentations des jeunes.

La jeunesse se définit aussi par un état biologique qui n'est pas incompatible avec celui d'adulte, alors que l'adolescence contient la puberté. Par ailleurs, en termes de temporalité, la jeunesse s'articule autour de trois axes de transition : un axe scolaire-professionnel caractérisé par la fin de la scolarité et l'entrée dans la vie professionnelle, un axe familial-matrimonial caractérisé par le départ du domicile parental et la formation d'un couple stable, et un axe loisirs-pratiques culturelles qui offre la possibilité d'une accession progressive à des activités spécifiques, centrées sur l'autonomisation vis-à-vis des sphères de «contrainte».

Cependant, ce type de définition ne permet pas l'économie du constat de la diversité des parcours biographiques des jeunes. Il faut plutôt insister sur le fait que la jeunesse ne constitue pas un ensemble homogène, que ce soit par rapport aux moments où ces différents seuils sont franchis, aux vécus subjectif et objectif de l'appartenance au monde des adultes et, plus généralement, aux pratiques qui enrobent la sociabilité entre pairs. Néanmoins, on doit constater une homogénéité de surface au «continent jeune»³⁴, qui renvoie au vécu commun d'une mise à l'écart, à la transformation récente et continue de l'institution familiale, à l'obligation scolaire et sa prolongation en études supérieures, au partage de pratiques et de sociabilités spécifiques autour du sport³⁵, des musiques amplifiées, des jeux vidéo³⁶, des nouvelles technologies de communication, etc.

³² ERIKSON, E., [1972], *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion, p. 164.

³³ Autonomie partielle à comprendre en terme de processus : un accès progressif à l'autonomie à l'intérieur d'une temporalité contrôlée par les institutions scolaires et familiales.

³⁴ Voir GALLAND, O., [2002], *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, pp 52-55.

³⁵ FIZE, M. & TOUCH?, M., [1992], *Le skate, la fureur de faire*, Caen, Arcane-Beaunieux.

³⁶ TREMEL, L., PUF]Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédi, [2001a : les faiseurs de mondes, Paris.

Bibliographie

- PASQUIER, D., [2005]
Cultures lycéennes, Editions Autrement.
- MAUGER, G., [1994]
Les jeunes en France. Etat des recherches, Paris, La documentation française.
- LAPASSADE, G., [1963]
L'entrée dans la vie. Essais sur l'inachèvement de l'homme, Paris, Les Editions de Minuit.
- GALLAND, O., [2001]
Sociologie de la jeunesse, Paris, Editions Armand Colin.
- ERIKSON, ERIK, [1972]
Adolescence et crise : la quête de l'identité, Paris, Flammarion.
- DUVIGNAUD, J., [1975]
La planète des jeunes, Paris, Stock.
- DUBET, F., [SD]
«Des jeunes et des sociologies. Le cas français», Sociologie et sociétés, vol. XXVIII, n°1, 1996, pp.23-35.
- BOURDIEU, P., [1980]
Questions de sociologie, Paris, Editions de Minuit.
- BAJOIT, G., & AL. [2000]
Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation, De Boeck Université.

GLOSSAIRE

FUCaM

Centre de Recherche et intervention en organisation
Chaussée de Binche, 151
7000 MONS

FUNDP

DET (Département Education et Technologie)
Rue de Bruxelles, 61
5000 NAMUR

Centre Interfaces
Rempart de la Vierge, 11
5000 NAMUR

UCL

ANSO (Département Anthropologie-Sociologie)
Place Montesquieu, 1 boîte 14
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

CEDILL (Centre d'études en didactique des langues et littératures romanes)
Place Cardinal Mercier, 14
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

CERISIS (Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale)
Boulevard Devreux, 6
6000 CHARLEROI

EDPM (Unité d'éducation par le mouvement)
Place Pierre de Coubertin, 1/2
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

FORE (Unité des systèmes et des pratiques de formation d'enseignement)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Rue Rabelais, 17/101
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation)
Place Montesquieu, 1 – bte 14
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Unité PSED (Psychologie de l'éducation et du développement)
Place Cardinal Mercier, 10
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Unité Cognition et Développement
Place du Cardinal Mercier, 10
1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

ULB

CSE (Centre de sociologie de l'éducation)
Avenue Jeanne, 44 – CP 124
1050 BRUXELLES

LAPSE (Laboratoire de Psychologie expérimentale)
Avenue F.D. Roosevelt, 50 – CP 191
1050 BRUXELLES

SSE (Service des Sciences de l'Education)
Faculté des Sciences psychologiques et Education
Avenue F.D. Roosevelt, 50 – CP 186
1050 BRUXELLES

UNESCOG (Unité de recherche en Neurosciences Cognitives)
Avenue F.D. Roosevelt, 50 – CP 191
1050 BRUXELLES

ULg

LabSET (Laboratoire de soutien à l'enseignement télématique)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Bd de Colonster, 2 B 9
4000 LIEGE

Service de Didactique Professionnelle et Formation des Enseignants
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Boulevard du rectorat, 5 – Bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

Service de didactique spéciale des langues germaniques
Place Cockerill, 3 (bât. A2)
4000 LIEGE

Service de Formation, innovation et intervention en contextes scolaires
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Boulevard du rectorat, 5 – Bât. 32
4000 LIEGE/Sart Tilman

SPE (Service de Pédagogie Expérimentale)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Boulevard du Rectorat, 5 – Bât. B32
4000 LIEGE/Sart Tilman

UMH

INAS (Institut d'Administration scolaire)
Place du Parc, 18
7000 MONS

UTE (Unité de Technologie de l'Education)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Place du Parc, 18
7000 MONS

Université de Bourgogne

Institut de recherche sur l'Education / Sociologie et Economie de l'Education (IREDU/CNRS)
Pôle AAFE – Esplanade Erasme
BP 26513
21065 DIJON CEDEX
FRANCE

Haute Ecole Lucia de Brouckère

Département pédagogique (C.E.P.E.E.)
Chaussée de Tirlemont, 85
1370 JODOIGNE

Haute Ecole Léonard de Vinci

Département pédagogique
Rue de Sotriamont, 1
1400 NIVELLES

Haute Ecole de la Province de Namur

Rue Henri Bles, 188-190
5000 LIEGE

Haute Ecole Provinciale du Hainaut occidental

Rue Paul Pastur, 73
7500 TOURNAI